

**ГБОУ ВО «ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ИНСТИТУТ ИСКУССТВ ИМ. П.И. ЧАЙКОВСКОГО»**

На правах рукописи



Заболоцкая Анна Викторовна

**ФОРМИРОВАНИЕ ЖАНРОВО-СТИЛЕВЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
ОБУЧАЮЩИХСЯ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА В
ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА МУЗЫКАЛЬНОМ ИНСТРУМЕНТЕ**

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания
(искусство и культура, уровень среднего профессионального образования)

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель –
доктор педагогических наук, профессор
Волчегорская Е.Ю.

Челябинск, 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЖАНРОВО-СТИЛЕВЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА МУЗЫКАЛЬНОМ ИНСТРУМЕНТЕ	
1.1. Жанрово-стилевые представления обучающихся хореографического колледжа как предмет психолого-педагогического исследования.....	16
1.2. Направленность и специфика освоения музыкального инструмента в процессе профессиональной подготовки обучающихся хореографического колледжа.....	42
1.3. Методика формирования жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в процессе обучения игре на музыкальном инструменте	58
ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ.....	78
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ЖАНРОВО-СТИЛЕВЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА МУЗЫКАЛЬНОМ ИНСТРУМЕНТЕ	
2.1. Цель, задачи и организация экспериментальной работы.....	81
2.2. Апробация методики формирования жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в процессе обучения игре на музыкальном инструменте (фортепиано).....	105
2.3. Оценка и анализ результатов экспериментальной работы по формированию жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в процессе обучения игре на музыкальном инструменте	128
ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ.....	141

ЗАКЛЮЧЕНИЕ	145
БИБЛИОГРАФИЯ.....	148
ПРИЛОЖЕНИЕ	170

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования обусловлена тенденциями в развитии системы среднего профессионального образования, связанными с необходимостью углубленной подготовки специалистов в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования.

Музыкальная культура является базой профессионального становления будущего хореографа, профессионально-творческая, синкретическая деятельность которых заключается в овладении искусством танца, а результатом является создание художественного образа хореографических произведений. Для раскрытия содержательной основы музыкально-хореографических произведений различных жанров и стилей, необходимо развитие профессиональных компетенций и повышение качества подготовки будущих специалистов в рамках музыкальной подготовки. Для этого студентам-хореографам необходимы умения анализа культурного и художественного наследия, теоретические знания о музыкальной композиции, особенностях музыкальных выразительных средств и их значении в трактовке жанра и стиля, умения понимать различные художественные формы, анализировать и оценивать жанрово-стилевую специфику музыкальных произведений.

Курс обучения игре на музыкальном инструменте играет существенную роль в профессиональном становлении будущих хореографов. Специфика данного курса заключается не только в расширении музыкально-эстетического кругозора обучающихся и приобретении элементарных навыков овладения инструментом, но и в подготовке обучающихся к профессиональной деятельности, в том числе приобретению необходимых знаний о музыкальных категориях жанра и стиля, являющихся неотъемлемой частью театральной музыки. Для постановки хореографического произведения обучающимся необходимы музыкально-теоретические знания;

музыкально-слуховой и визуальный опыт, влияющий на развитие понимания и оценивания музыки различных жанров и стилей; способность выявлять жанрово-стилевые особенности изобразительно-выразительных характеристик музыкального произведения (темп, размер, ритм, мелодия и т.д.); умение интерпретировать авторский замысел в рамках определенного жанра или стиля; способность в процессе собственного исполнения выразить жанрово-стилевую специфику музыки. Вместе с тем, процесс обучения игре на музыкальном инструменте в рамках профессионального хореографического образования достаточно часто сфокусирован только на развитии исполнительских умений, навыков, технических приемов и не предполагает постижение жанрово-стилевых закономерностей музыкального произведения через распознавание и понимание особенностей музыкального жанра и специфики стиля.

Состояние разработанности проблемы исследования. К настоящему времени накоплена обширная теоретическая база, характеризующая прикладные аспекты данной проблемы. Выполненные исследования направлены на решение проблемы освоения музыкальных стилей, формирования стилиевой компетентности в рамках высшего музыкально-педагогического (Т.И. Клочкова, А.В. Поляков, Н.Г. Куприна, А.И. Николаева, О.В. Усачева, М.Г. Круглякова и др.), общего музыкально-эстетического (Е.Д. Критская, Ю.Б. Алиев, Л.С. Старобинский и др.), дополнительного и среднего профессионального музыкального образования (Д.В. Чиркина, М.С. Старчеус, А.В. Полозова и др.). Однако вышеперечисленные авторы оставляют за рамками рассмотрение единого подхода, определяющего структуру целостной методики формирования жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в процессе обучения игре на музыкальном инструменте и педагогических условий ее успешной реализации.

Таким образом, проблема формирования жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в процессе

обучения игре на музыкальном инструменте определяется рядом объективно существующих противоречий:

– **на социально-педагогическом уровне** – между повышением требований к профессиональной подготовке хореографов, тенденциями в развитии системы среднего профессионального образования, связанными с необходимостью углубленной подготовки специалистов в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования и недостаточно реализованными потенциальными возможностями формирования жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в процессе обучения игре на музыкальном инструменте для углубления такой подготовки;

– **на научно-теоретическом уровне** – между необходимостью решения проблемы формирования жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в процессе обучения игре на музыкальном инструменте и недостаточной разработанностью теоретико-методологических основ проектирования данного процесса;

– **на методико-технологическом уровне** – между потребностью в разработке методических и содержательных ориентиров процесса формирования жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа и недостаточной разработанностью его технологической основы в рамках обучения игре на музыкальном инструменте.

Необходимость разрешения перечисленных противоречий обуславливает актуальность поставленной в данном исследовании **проблемы**, состоящей в поиске путей формирования жанрово-стилевых представлений у обучающихся хореографов в процессе обучения игре на музыкальном инструменте.

В рамках указанной нами проблемы определена **тема** исследования:
«Формирование жанрово-стилевых представлений обучающихся

хореографического колледжа в процессе обучения игре на музыкальном инструменте».

Целью исследования являются теоретическое обоснование, разработка и экспериментальная проверка результативности методики формирования жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в процессе обучения игре на музыкальном инструменте.

Объектом исследования является процесс музыкально-хореографического образования обучающихся хореографического колледжа.

Предметом исследования является методика формирования жанрово-стилевых представлений у будущих хореографов в процессе обучения игре на музыкальном инструменте (фортепиано).

В качестве **гипотезы** выступает положение о том, что процесс формирования жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в процессе обучения игре на музыкальном инструменте будет успешным, если:

- теоретико-методической основой является синтез системно-деятельностного, культурологического и стилового подходов, реализуемых с помощью принципов систематического и последовательного обучения; сознательного и активного усвоения знаний; наглядности; психологической комфортности и творчества; учета индивидуальных особенностей, обучающихся; целостного представления о категориях жанра и стиля; эстетизации процесса обучения и воспитания;
- спроектирована методика, сочетающая базовые компоненты педагогического процесса, выполняющие целевую, процессуально-содержательную и результативно-оценочную функции;
- методика формирования жанрово-стилевых представлений основана на реализации ряда этапов: перцептивно-мотивационного, когнитивно-аналитического и рефлексивно-деятельностного этапов;
- определен комплекс методов обучения, реализующийся в различных

видах музыкальной деятельности (слушательской, аналитической, исполнительской) обучающихся на музыкально-исполнительских дисциплинах.

В соответствии с целью исследования определены **задачи исследования:**

1. Проанализировать современное состояние исследуемой проблемы в философской, искусствоведческой, музыковедческой, психолого-педагогической литературе.

2. Определить теоретико-методологические основы исследования, подтверждающие достаточность научно-педагогического аппарата для достижения поставленной цели.

3. Разработать компоненты методики формирования жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в процессе обучения игре на музыкальном инструменте, отражающую единство целей, содержания и результатов рассматриваемого процесса.

4. Обосновать критерии, показатели и уровни сформированности жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа.

5. Разработать и апробировать в образовательной практике технологическое оснащение процесса формирования жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в процессе обучения игре на музыкальном инструменте.

Теоретико-методологической основой исследования являются: системно-деятельностный (П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн, Г.П. Щедровицкий и др.), культурологический (Л.С. Выготский, Л.В. Коломийченко, Е.В. Бондаревская и др.), стилиевые подходы в обучении (А. Д. Алексеев, Е. Д. Критская, Л.В. Школяр, В.А. Школяр, Г.М. Цыпин, Ю.Б. Алиев, Д.В. Чиркина, А.И. Николаева, Е.Р. Сизова, О.В. Усачева и др.); философские, эстетические, музыковедческие теории жанра/стиля в искусстве (А.Н. Сохор, Е.В. Назайкинский, А.Н. Соколов, М.К. Михайлов,

С.С. Скребков, Л.А. Мазель, В.Н. Холопова, В.В. Медушевский и др.); концепции соотношения жанра и стиля (В.М. Жирмунский, М.М. Бахтин, В.Б. Шкловский, Д.С. Лихачев, В.В. Виноградов, А.Н. Соколов и др.); теории стиля/жанра в хореографии (Ю.И. Слонимский, В.М. Красовская, В.В. Ванслов, И.И. Соллертинский, Е.А. Петренко, Н.И. Тарасов, К. Блазис, В.М. Красовская, Р.В. Захаров и др.); музыкальная психология о специфике музыкального восприятия, слуха, памяти, воображения и творческого мышления (В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский, Г.М. Цыпин, М.В. Карасева, Б. М. Теплов и др.); вопросы преподавания хореографического искусства (В. Ю. Никитин, Г.В. Бурцева, Р.В. Захаров, И.В. Смирнов, Н.И. Тарасов и др.).

Этапы проведения исследования. Экспериментальное исследования проводилось с 2018 по 2022 гг. и включало три этапа:

На первом «организационно-ориентационном» этапе (2018-2019 гг.) осуществлялся анализ и систематизация научных материалов по теме диссертационной работы, определены теоретические основы исследования и сформулирован его понятийно-теоретический аппарат, разработаны критерии и показатели эффективности формирования жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа, проведен констатирующий эксперимент.

На втором «проектировочно-апробационном» этапе (2019-2021 гг.) уточнен терминологический аппарат исследования, разработана методика организации педагогического процесса по формированию жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в процессе обучения игре на музыкальном инструменте (фортепиано), проведен формирующий эксперимент, в ходе которого осуществлена апробация и корректировка авторской методики, уточнение выводов, полученных в ходе исследования, внедрение результатов в практику работы хореографического колледжа.

На третьем «рефлексивно-обобщающем» этапе (2021-2022 гг.)

проведена обработка, анализ и обобщение результатов проведенного исследования, оформлялись материалы и формулировались выводы диссертации.

Для решения поставленных задач использовался следующий **комплекс методов** исследования:

- *теоретические*: анализ научной литературы, теоретико-методологический и понятийно-терминологический анализ, моделирование;
- *эмпирические методы*: эксперимент, анкетирование, опрос, метод экспертной оценки, статистическая обработка экспериментальных результатов исследования по t-критерию Стьюдента.

Научная новизна исследования:

1. Сформулировано понятие «формирование жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа», трактуемое как целенаправленный педагогический процесс, обеспечивающий становление у обучающихся хореографического колледжа умения соотносить музыкально-хореографическое произведение с конкретным историческим периодом, национальной музыкальной культурой и особенностями творчества композитора; развивающий способности вычленять отличительные признаки музыкальных и хореографических выразительных средств через аккумуляцию музыкально-слухового опыта и осознанное воспроизведение жанрово-стилевых особенностей музыкального текста в собственной интерпретации.

2. Обоснована и разработана методика формирования жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в процессе обучения игре на музыкальном инструменте, базирующаяся на устойчивой взаимосвязи всех ее компонентов: целевого (определяющего цель и задачи методики), процессуально-содержательного (представляющего организационные характеристики процесса – этапы, методы и формы формирования жанрово-стилевых представлений) и результативно-

оценочного (отражающего параметральные характеристики сформированности жанрово-стилевых представлений).

3. Целостно представлен процесс формирования жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в период обучения игре на музыкальном инструменте, состоящий из трёх этапов: перцептивно-мотивационного (изучение жанрово-стилевых особенностей, аккумуляция музыкально-слуховых представлений); когнитивно-аналитического (анализ, выявление характерных черт текста, свойственных какому-либо жанру/стилю, оценка их в контексте смыслового содержания и целей автора на слух и по нотному тексту); рефлексивно-деятельностного (интерпретация музыкального произведения с учетом его жанрово-стилевой специфики).

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении научных знаний об особенностях формирования жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в условиях обучения игре на музыкальном инструменте, а именно:

1) выявлена теоретико-методологическая основа методики формирования жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в процессе обучения игре на музыкальном инструменте – совокупность системно-деятельностного, культурологического и стилового подходов;

2) обоснованы педагогические принципы методики формирования жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в условиях обучения игре на музыкальном инструменте: систематического и последовательного обучения; сознательного и активного усвоения знаний; научности; наглядности обучения; психологической комфортности и творчества; учета индивидуальных особенностей, обучающихся; целостного представления о категориях жанра и стиля; принцип эстетизации;

3) обоснована и разработана структура жанрово-стилевых

представлений, включающая три взаимосвязанных компонента – эмоциональный компонент, когнитивно-аналитический компонент и деятельностно-оценочный компонент.

Практическая значимость исследования:

1. Выявлены критерии и показатели сформированности жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа: эмоциональная отзывчивость при восприятии музыки и эмоционально-образная выразительность в процессе собственного исполнения (эмоциональный критерий); способность выявлять специфические особенности (атрибутивные элементы) музыкального текста, свойственные какому-либо жанру/стилю при восприятии на слух и визуально, на основе анализа нотного текста (когнитивно-аналитический критерий); умение интерпретировать авторский замысел применительно к определенному жанру/стилю и оценить степень жанрово-стилевого соответствия в процессе собственного исполнения (деятельностно-оценочный критерий).

2. Создано методическое обеспечение исследуемого процесса: фонохрестоматия для изучения стилей, жанров (барокко, классицизм, романтизм), дидактический материал, обеспечивающих реализацию курса «Основы игры на музыкальном инструменте (фортепиано)», таблицы атрибутивных признаков (образно-содержательные, композиционные и музыкально-языковые аспекты) стилей барокко, классицизма, романтизма, таблицы сравнения художественных средств воплощения различных стилей в хореографии, живописи и в музыкальном искусстве.

3. Разработана система диагностических заданий для оценивания уровня сформированности жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа.

База исследования: Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Уральский государственный институт искусств имени П.И. Чайковского» (ГБОУ ВО «ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского»).

Апробация результатов исследования осуществлялась на базе хореографического колледжа Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Южно-Уральский государственный институт искусств имени П.И. Чайковского» (ГБОУ ВО «ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского»). Материалы диссертационного исследования опубликованы в сборниках научных трудов и конференций разного уровня (одиннадцать публикаций), в том числе в изданиях, рекомендованных ВАК Российской Федерации (три публикации). Основные теоретические, методические положения диссертационного исследования обсуждались на заседаниях кафедры социально-гуманитарных и психолого-педагогических дисциплин, на заседаниях кафедры фортепиано ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный институт им. П.И. Чайковского», на международных и всероссийских научно-практических конференциях (Челябинск, Уфа, Москва, Калининград, Екатеринбург)

Достоверность и обоснованность результатов исследования и сделанных на их основе выводов обеспечивается методологической базой, включающей научные разработки в области методики и методологии музыкального и хореографического образования; использованием теоретических и эмпирических методов исследования, соответствующих поставленным целям и задачам научной работы, личным участием автора в педагогическом эксперименте.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Формирование жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа – это целенаправленный педагогический процесс, обеспечивающий становление у обучающихся хореографического колледжа умения соотносить музыкально-хореографическое произведение с конкретным историческим периодом, национальной музыкальной культурой и особенностями творчества композитора; развивающий способности вычленять отличительные признаки музыкальных и хореографических средств выразительности через аккумуляцию музыкально-слухового

опыта и осознано воспроизводить жанрово-стилевые особенности музыкального текста в собственной интерпретации.

2. Определены основные подходы и принципы для разработки методики формирования жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в процессе обучения игре на музыкальном инструменте: системно-деятельностный подход, предполагающий системно-комплексную организацию процесса формирования жанрово-стилевых представлений в процессе различных видов музыкальной деятельности; культурологический подход, создающий условия для приобщения обучающихся к искусству как элементу культуры; стилиевой подход, способствующий активному освоению коммуникативно-архетипического интонационно-образного слоя музыки и формированию художественно-эстетическую оценку жанрово-стилевых явлений и соответствующих им принципов.

3. Методика формирования жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в процессе обучения игре на музыкальном инструменте отображает алгоритм освоения категории *«жанрово-стилевые представления»*: 1) изучение теоретического материала, исследования музыкальных направлений и их эволюции с исторической и культурной точки зрения, понимания структуры и композиционных особенностей музыки, формирования музыкально-слухового опыта-багажа (перцептивно-мотивационный этап); анализ музыкальных произведений, исследование контекста их создания, выявление специфических черт музыкального текста, свойственных какому-либо жанру, стилю, оценка их в контексте смыслового содержания и целей автора на слух и по нотному тексту (когнитивно-аналитический этап); самостоятельная интерпретация музыкального произведения с учетом его жанрово-стилевой специфики (рефлексивно-деятельностный этап).

4. Критериями эффективности сформированности жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в процессе

обучения игре на музыкальном инструменте, являются: эмоциональная отзывчивость при восприятии музыки и эмоционально-образная выразительность в процессе собственного исполнения (эмоциональный критерий); способность выявлять специфические особенности (атрибутивные элементы) музыкального текста, свойственные какому-либо жанру/стилю при восприятии на слух и визуально, на основе анализа нотного текста (когнитивно-аналитический критерий); умение интерпретировать авторский замысел применительно к определенному жанру/стилю и оценить степень жанрово-стилевого соответствия в процессе собственного исполнения (деятельностно-оценочный критерий).

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы (241 наименований) и приложений. Текст диссертации содержит 7 рисунков, 19 таблиц. Объем текста диссертации составляет 177 страниц.

Диссертация **соответствует** п. №22 (Теория, методика и практика разработки учебно-методического обеспечения образовательного процесса) паспорта научной специальности 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (искусство и культура, уровень среднего профессионального образования).

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЖАНРОВО-СТИЛЕВЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА МУЗЫКАЛЬНОМ ИНСТРУМЕНТЕ

1.1. Жанрово-стилевые представления обучающихся хореографического колледжа как предмет психолого- педагогического исследования

В современной музыкально-педагогической науке недостаточно исследован вопрос о специфике формирования жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа. Однако, этот вопрос является ключевым в процессе подготовки будущих специалистов, указывая на необходимость формирования высокого уровня музыкальной культуры, в том числе способности создавать художественные образы сценического произведения, соответствующие какому-либо жанру и стилю и выявлять музыкальные средства выразительности в соответствии со стилем музыкально-хореографического произведения [216; 217].

Специфика профессиональной деятельности хореографов предполагает не только исполнительскую и педагогическую работу, но и творческую, постановочную деятельность, заключающуюся в создании хореографических произведений различных жанров и стилей. Для создания гармоничных и выразительных танцевальных композиций, соответствующих музыкальному материалу и задуманной концепции, для выстраивания структуры танца, определения жанрово-стилевой специфики его выразительных средств, выявления смысловых акцентов в кульминации хореографического текста будущим специалистам необходима музыкальная подготовка.

Понимание взаимосвязанности и логической последовательности освоения жанрово-стилевых особенностей представляет возможным осознать художественный замысел автора, выявить его содержательную

составляющую и сформировать собственное понимание, интерпретацию хореографического произведения.

В рамках эстетической теории широко представлен анализ понятий жанра и стиля, их взаимосвязи (А.Н Соколов, В.В. Виноградов, М.М, Бахтин и др.). При этом отмечается, что «жанр» и «стиль» являются постоянно изменяющимися, развивающимися и взаимозависимыми категориями. Новые жанры и стили появляются под воздействием социокультурных и исторических факторов, отражая актуальные потребности общества и индивидуальные особенности композиторов.

Трактовка понятия «стиля» непосредственно определяется субъективной уникальностью произведения искусства, в то время как специфика понятия «жанра» связывается с его устоявшимися отличительными характеристиками [109, с. 8]. Таким образом, стиль отражает самобытные черты творческого самовыражения художника, композитора, писателя и т.п., а жанр – исторически предопределенный предшествующий художественный опыт, тесно связанный с традициями и конкретизированный в конкретном художественном произведении [54, с. 108]. При этом ведущим отличием вышеуказанных категорий необходимо считать их функциональный вклад в процессе художественно-эстетической деятельности автора [109, с. 9].

Тесная связь категорий «жанра» и «стиля» подтверждается нередким совпадением стилевых и жанровых характеристик художественного произведения, так как жанровые и стилевые признаки, определяющие жанрово-стилевую принадлежность, могут быть выявлены как содержательном, так и на синкретическом уровнях [104].

В истории развития музыкального искусства, несмотря на большое количество исследований категорий стиля и жанра, тем не менее, остается много вопросов об их взаимосвязи (соотношении), требующих более детального исследования. Данной проблемой занимались такие ведущие музыковеды как А.Н. Сохор, М.К. Михайлов, Е.В. Назайкинский и др.

Данный вопрос также требует уточнения трактовки категорий жанра и стиля, их взаимозависимости с позиции специфики формирования жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа.

Для определения содержания понятия «жанрово-стилевые представления» важно раскрыть особенности и сущность отдельно каждой из данных категорий – «стиль», «жанр», «представление».

Категория «стиля» (французское *style*, латинское *stylus*, греческое *stylos* – палочка, стержень для письма) в XX столетии подробно исследовалась в различных областях науки, в том числе в философии, эстетике, литературе и др. В музыкальном искусстве, в том числе в музыкальной педагогике, рассматривается множество вопросов, посвященных проблеме стиля, в том числе, затрагиваются аспекты влияния культурной и социальной среды на развитие понимания сущности категории «стиля»; взаимодействия стилей в различных видах искусства; выявления его основных характеристик; влияния исполнителей на процесс воплощения специфики стиля.

С точки зрения философии, стиль рассматривается:

- как эстетическая категория, отображающая способ восприятия и интерпретации мира через соотношение содержания и формы [153, с. 680];
- как совокупность приемов, образующих устойчивую формулу с постоянными элементами [220, с. 823];
- как системное единство мировосприятия культуры [там же];
- как совокупность образных, творческих приемов, характеризующих произведение искусства единством идейного содержания [26, с. 514; 28; 155, с. 666];
- как многоуровневая система, обозначающая совокупность признаков, черт, художественных особенностей эпохи, направления, школы, автора, создающих целостный образ искусства определённого времени в отношении идейного содержания и художественной формы [238].

Таким образом, философы, характеризуя данную категорию, подчеркивают два ключевых значения:

- стиль — это способ восприятия, художественной интерпретации творческих приёмов;

- стиль — это соотношение и целостность содержания и формы, совокупность отличительных элементов и признаков многоуровневой системы.

В искусствоведении и эстетике стиль рассматривают как:

- иерархическую целостную систему в единстве содержания и формы, с организованными изобразительно-выразительными средствами языка [36 с. 382-385; 32, с. 218-219];

- целостность и синтез единства всех составляющих компонентов, объединенных между собой по функциональному значению (содержание и форма, изображение и выражение, личность и эпоха); как целостный процесс художественного формообразования в историческом времени и пространстве [43, с. 54];

- иерархическую систему единства всех стилеобразующих факторов художественного произведения, подчиненных определенному художественному закону, где факторами выступают предметно-идейное содержание, образная система, художественный метод, родовая и жанровая формы, а замыкает структуру композиционная и внешняя формы, входящие в систему в качестве носителей стиля [194, с. 27-28];

- систему признаков, включающих эстетические идеалы эпохи, способы их интерпретации в художественных образах [40, с. 27].

Анализ научных работ дал возможность выделить среди большого количества трактовок категории «стиль» два ключевых фактора, а именно:

- рассмотрение стиля как проявление авторского «почерка» (С.С. Скребков, Г. Вёльфлин, В.Г. Власов и др.), формируемого на основе творческо-деятельностного процесса; как выражение эстетических взглядов автора в «продуктах его творческой деятельности» [154, с. 680];

- рассмотрение стиля как особенностей языка, состоящего из объективных признаков, образующих взаимоподчиненную систему

(М.К. Михайлов, Ю.Б. Боров, А.Н. Соколов и др.).

При этом стиль с позиции воспринимающего (реципиента) трактуется как «закономерность в отборе и сочетании стилевых элементов» [192, с. 27-28]; как «эстетическая модель отображения (система характерных принципов организации художественных средств и приемов выражения)» [36, с. 385], благодаря которой сам стиль становится узнаваемым. Через целостную систему воплощенных элементов, специфических признаков и типичности внешних проявлений реципиент (слушатель, зритель) познает субъективный замысел художника.

Таким образом, стиль представляет собой иерархически целостную систему во взаимосвязи художественной мысли (содержания) и структурных элементов (формы) включающую подсистемы, которые указывают на принадлежность к авторской специфике воплощения художественного замысла, национальных и исторических особенностей и др.

В контексте изучаемой проблемы мы рассмотрели отличительную характеристику музыкального стиля, его свойства и особенности. В музыкальном искусстве исследователи рассматривают стиль в связи с особенностями какой-либо эпохи (исторический аспект), характерными чертами творчества представителей разных национальных школ (национальный аспект), с жанровыми особенностями произведений различных стилей (жанровый аспект); характерны авторским почерком (композиторский аспект).

В связи с многоаспектным характером трактовки данного понятия в музыковедении ученые (Е.В. Назайкинский, Л.А. Мазель, В.Н. Холопова, В.В. Медушевский и др.) рассматривают музыкальный стиль как:

- выражение авторской индивидуальности, связанной с его мировоззрением [137, с. 36];

- систему художественного мышления, идейно-художественных концепций, образов и средств художественной выразительности, творческих приёмов, связанных с целостностью художественного содержания [137,

с. 282; 114, с. 18; 119, с.31-32; 30, с. 124; 230];

– как иерархически-целостную систему, содержащую упорядоченные компоненты, составляющие основу музыкального произведения, связанные с «единством системы музыкального мышления как особого вида художественного мышления» [132, с. 104, 117].

Стилевые признаки, являющиеся выразительными средствами и главными отличительными чертами музыкального стиля, позволяют отличить почерк автора (и исполнителя), соотнести музыку с соответствующим культурно-историческим периодом, направлением, национальной культурой [14, с. 240-256; 137, с. 31, 27; 132, с. 50].

Обширен масштаб определений и классификаций выразительных средств стилистических признаков. Так С.С. Скребков предлагает выделять в музыкальном произведении три основных фактора, образующих композиционную структуру стиля: музыкальная интонация (ее развитие), музыкальная тема и музыкальный язык [191, с. 10-13].

У Е.В. Назайкинского в качестве самобытных характеристик музыкального стиля выступают тема музыкального произведения, его композиция, конкретные средства музыкальной выразительности и особенности интонационной стороны музыки [137, с. 17].

Выразительные средства, лежащие в основе создания образа музыкального произведения, обладают неравнозначностью внутри самой стилистической системы, подразделяясь на ведущие, лежащие в центре интонационной составляющей музыки, и второстепенные, образующие ее своеобразную фоновую периферию (В.Н. Холопова, В.В. Медушевский). В рамках обсуждения многоаспектности трактовки стилистической специфики, В.Н. Холопова подчеркивает ключевое значение «интонации (зерна) стиля», обуславливающей характер как отдельной музыкальной темы, так и характер всего музыкального произведения, его стилистическую направленность [226, с. 225].

М.К. Михайлов раскрывает соподчиненную структуру стилистических

характеристик с позиции исторически обусловленной функционально-выразительной значимости музыкального искусства, разделяя средства музыкальной выразительности на основные, такие как мелодия, лад, гармония, фактура, форма, и соподчиненные – динамика, артикуляция, тембр и др. [132, с. 137-143]. Это послужило основой выделения в качестве основных разновидностей исторический или эпохальный, национальный и индивидуальный, авторский или исполнительский музыкальные стили (Е.В. Назайкинский, М.К. Михайлов, Ю.Б. Боров, А.Ф. Лосев, С.С. Скребков, А.Д. Алексеев, В.Н. Холопова, Е.Я. Либерман и др.). При этом важно отметить, что *исполнительский стиль* ученые (А.Д. Алексеев, В.Н. Холопова, Е.Я. Либерман и др.) рассматривают как характерность (специфичность) интерпретации произведения, своеобразную трактовку, то есть этот вид стиля связывают с проявлением индивидуальности (персонализированностью) исполнительской личности.

Резюмируя вышеизложенное в определении особенностей и специфики музыкального стиля, будем опираться на формулировку Е.В. Назайкинского, рассматривающего стиль как отличительное качество музыкальных сочинений, относящихся к общему генезису (композиторской школе, направлению, эпохи и т.д.), позволяющее мгновенно относить воспринимаемое музыкальное произведение к какой-либо целостной стилевой системы со сложившимся набором отличительных характеристик [137, с. 20-24].

В нашем исследовании необходимо определить специфику понимания категории «стиля» с позиции хореографического искусства. В энциклопедии «Балет» стиль интерпретируется как сплав изобразительно-выразительных и технико-композиционных средств художественной выразительности, образных приемов в единую целостную форму, обусловленную содержанием танца или балета [18 с. 491]. Таким образом, понятие «стиль» в хореографическом искусстве используется по аналогии с другими видами искусства. Искусствоведы (Ю.И. Слонимский, В.М. Красовская,

В.В. Ванслов, И.И. Соллертинский и др.) в рамках хореографического искусства данную категорию трактовали как:

- как целостная система специфических средств, приемов хореографии, музыкально-ритмических движений;
- как особенности содержания и формы хореографического произведения (тема, идея, совокупность образов героев; танцевально-пластический язык);
- как отличительная черта авторской творческой индивидуальности (подчерк, стиль), создающей или интерпретирующей хореографическое произведение (художественно-выразительная пластичность, актерская самобытность, индивидуальная аранжировка художественного содержания и т.п.);
- как жанровые особенности хореографических произведений для передачи национального колорита, принадлежности к определенной школе, направлению;
- как совокупность устойчивых характерных признаков, обнаруживающихся в хореографическом тексте, отредактированным хореографом [115; 161].

Но главными характеристиками стиля применительно к хореографическому искусству являются синтез танцевальных художественных средств выразительности:

- пластическая выразительность (эмоциональный тон, позы, мимика, ритм движений, динамика развития);
- композиция танца (раскрывающая драматургию танца, его рисунок);
- танцевальная лексика (образная, подражательная, традиционная);
- сценическое оформление хореографического произведения (костюмы, грим, декорации, освещение);
- музыкальное сопровождение, обеспечивающее эмоциональную выразительность хореографии.

При этом структуру хореографического языка и хореографическое

решение определяет именно музыка, а «танцевальный текст находится в прямом взаимодействии с музыкальным материалом» [161, с. 135; 73, с. 77].

Таким образом, стиль в хореографическом искусстве – это отличительное качество произведений определенной генетической общности (хореографа, школы, национальности, эпохи и т.д.), обеспечивающее их узнаваемость, выражающуюся в сочетании свойств произведения, связанных в целостную иерархическую систему вокруг комплекса характерных признаков.

С позиции нашего исследования категорию стиля мы будем трактовать как особые, отличительные качества музыкально-хореографических произведений, проявляющиеся в виде органически целостной системы взаимосвязанных отличительных (характерных) признаков. При этом главной характеристикой музыкального и хореографического стилей все же является узнаваемая общность определенных, отличительных признаков – выразительных средств (атрибутивных компонентов) иерархически-целостной системы, составляющих единое целое. Своеобразие стилей, реализующееся с помощью отличительных признаков, с одной стороны, сближает различные произведения одного стиля, и, с другой стороны, одновременно отграничивают их от других стилей.

Так как важной системообразующей категорией музыкального искусства является категория жанра [137, с. 31], нам необходимо проанализировать второе базовое понятие, а именно – понятие «жанр».

С общенаучной точки зрения дефиниция «жанра» в искусстве трактуется как исторический тип художественного сочинения «в единстве специфических свойств его формы и содержания» [29], отличающийся особыми, только ему свойственными сюжетными и стилистическими признаками [193; 156, с. 163]. Для каждого жанра свойственны определенные и только для него характерные средства художественной выразительности – единство специфических свойств содержания и формы [229, с. 146].

При этом представляя собой многозначное понятие, понятия «жанр»

возникло внутри разных видов и родов искусств для воплощения конкретного жизненного содержания [102, с. 26]. Российский философ, культуролог М.С. Каган в работе «Морфология искусства» определяет жанр как «общую категорию морфологии искусства» где каждый вид искусства имеет собственный «набор» жанров, в котором рядом с жанрами, общими для целого семейства искусств, находятся жанры, специфические только для того или иного вида [82, с. 424].

Таким образом, ученые определяют жанр как внутривидовое деление – род, вид, тип произведения (литературного, музыкального и т.п.), а также как совокупность различных признаков (опознавательных, жанровообразующих) в единстве специфических свойств формы и содержания.

Жанр отличается совокупностью относительно устойчивых художественных средств, играющих роль его своеобразных опознавательных признаков. Для каждого вида искусства свойственна своя система жанров и своя жанровая классификация, в основе которой лежат различные признаки. В целом жанр выступает в качестве содержательно-формального ориентира для воплощения авторского замысла в жизнь, служит своеобразным «транслятором» авторской (композиторской, исполнительской) концепции, способов ее воплощения и задает основные «координаты» для восприятия произведения. По мнению Г.В. Иванченко жанр выступает как набор стабильных признаков («гиперзнак»), выполняющих функцию преднастройки на восприятие [75, с.115].

Рассмотрим категорию «жанр» с позиции музыкального искусства. В музыковедческой литературе жанр характеризуется как «многозначное понятие, характеризующее исторически сложившиеся роды и виды музыкальных произведений в связи с их происхождением и жизненным назначением, способом и условиями (местом) исполнения и восприятия, а также особенностями содержания и формы» [135, с.384]. Ученые (А.Н. Сохор, Л.А. Мазель, Т.В. Попова, М.М. Михайлов, Е.В. Назайкинский и др.) определяют музыкальный жанр, как исторически сложившиеся

устойчивые виды, роды, типы музыкальных произведений.

В музыкальном искусстве, с его специфической знаковой природой, «жанр» распознается по жанровообразующим (опознавательным) компонентам (факторам, признакам), предстающих в многообразных сочетаниях с разной степенью взаимной обусловленности. Ученые (В.А. Цуккерман, А.Н. Сохор, С.С. Скребков, Т.В. Попова и др.) дифференцируют жанр по различным классификационным (типологическим) критериям.

В.А. Цуккерман считает компонентами жанровой классификации признаки, связанные с определенным жизненным назначением и типом исполнения. При этом важным признаком, наряду с аспектами исполнения и функционирования, ученый считает содержательную сторону [232, с. 60-61].

А.Н. Сохор в основе своей жанровой классификации опирается на функциональный признак – обстановку исполнения и восприятия, включая дополнительные признаки: форму, исполнительские средства, «поэтику», практическую функцию [195, с. 28]. Л.А. Мазель выделяет в трактовке жанра социальные функции музыки, в связи с ее определенными типами содержания и жизненными назначениями, а также условиями исполнения и восприятия, тем самым выдвигая бытовые и прикладные функции жанра. [114, с. 18-19].

В.Н. Холопова отмечает устойчивость музыкального жанра, его связи с реальной действительностью [226, с. 211-213]. Исследователь Т.В. Попова, объединяя однотипные музыкальные произведения в более крупные жанровые группы, в своей теории жанров в качестве основы для их классификации указывает условия их конкретного использования и исполнения.

О.В. Соколов предлагает иную систематизацию жанров. Автор делит музыку в зависимости от отношения к другим видам искусства и к сфере практической деятельности человека, разделяя ее на четыре основных рода (чистая, взаимодействующая, прикладная и прикладная взаимодействующая)

и два промежуточных (программная и культовая), указывая на музыкальную структуру жанра, возникающего в соответствии определенными функциями (социально-практическими или художественными) [194].

А.Н. Должанский определяет жанр по признакам строения, характера, обстоятельств исполнения, состава исполнителей и т.п. [67, с. 111]. М.К. Михайлов различает жанры с атрибутивными (обязательными) признаками и разной степенью их значимости [132, с. 81].

Е.В. Назайкинский в качестве основных признаков музыкального жанра выделяет функции жизненного назначения жанра (общественная, художественная, бытовая); условия и средства интерпретации; содержание и формы его воплощения [137, с. 94-95].

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод, что ученые-музыковеды рассматривают «жанр» по таким классификационным (типологическим) критериям разграничения и объединения как:

- жизненное (социальное) назначение и условия (эпоха) бытования;
- типы (способы, особенности, обстановка, условия) интерпретации, а также исполнительские средства;
- взаимосвязь музыки с другими видами искусства;
- степень структурной сложности (простые, составные и др.);
- характер содержания и формы (как системы выразительных средств – характерных свойств).

Таким образом, исследователи подчеркивают зависимость рассмотрения понятия жанра от тех характеристик, которые определяются в качестве базовых критериев.

Музыковеды (Л.А. Мазель, В.А. Цуккерман, Т.В. Попова), вычлняя такие элементы музыкального жанра как условия бытования музыки, обстановка исполнения музыкального произведения и пр., выделили типичные признаки жанровой выразительности, такие как:

- мелодика, метроритм, фактурные особенности [232, с. 61].
- эффектные, выразительные интонации и мелодические обороты,

различные виды танцевального шага [167, с. 6];

– ритмическая структура, вид аккомпанемента, особенности мелодического строения, музыкальная фактура и т.п. [114, с. 19]

Иерархическая система, в которой одни признаки жанра являются первостепенными, обязательными, а другие являются второстепенными выразительными признаками (ритм, мелодия, темп, метр), образует многоуровневую жанровую систему. Выстраивая типологию музыкальных жанров, ученые музыковеды используют системный подход, считая музыкальный жанр воплощением человеческих переживаний, переданных с помощью музыкального языка.

Большинство авторов (А.Н. Сохор, В.А. Цуккерман., Е.В. Назайкинский и др.), занимающиеся вопросами подразделения жанров на разные типы, выделяли их по происхождению и характеру использования. Так, В.А. Цуккерман в качестве «первичных жанров» рассматривает песню и танец (фольклорная среда), в качестве «вторичных» – профессиональную музыку [232, с. 62-63]. С.С. Скребков в качестве «первичных жанров» указывает на три коренных жанровых типа: декламационность (возгласы, призывы, причитания и т.д.), танцевальность (моторность) и возникшей на их основе ариозно-распевный (кантиленный) тип [191, с. 17-18]. А.Н. Сохор добавляет к этим трем основным типам еще два: инструментальную сигнальность и звукоизобразительность;

Д.Б. Кабалевский выдвигает в качестве «трех китов» песню, танец и марш, а Е.В. Назайкинский выделяет три социально-значимые жанровые формы бытия музыки:

- а) фольклорную сферу (бытовое музицирование);
- б) музыку, выполняющую художественно-эстетические функции;
- в) музыку, опирающуюся на электроакустическую технику (средства массовой коммуникации) [137, с. 117-118].

Третью форму бытия музыкальных жанров автор обозначает как виртуальные жанры, отличительным признаком которых являются

технические средства, обеспечивающие разрыв между исполнителем и слушателем [137, с. 128].

Жанровые разновидности определяются учеными (Е.В. Назайкинский, М.К. Михайлов, Л.А. Мазель и др.) и через жанрообразующий компонент в названии произведения (лирическо-драматическая, эпическая и т.д.), которые формируют особую психологическую установку восприятия на вероятность ее содержательных и формальных характеристик:

- процесс творчества (прелюдия, фантазия, экспромт);
- эмоциональный настрой (размышления, элегия и др.);
- исполнительский состав (струнный квартет, хор и др.);
- тип слушательской аудитории (детская музыка, эстрадная и т.д.);
- исполнительско-технические задачи (этюд, токката и др.) и т.п. [132, с. 83].

Градация музыкальных жанров отличается своей специфичностью, так как простые жанры являются строительным материалом для более сложных жанров.

В качестве итога рассуждений о сущности и специфичности музыкального жанра, возьмём за основу дефиницию Е.В. Назайкинского, который понимал жанр как многосоставную, совокупную генетическую структуру, своеобразную модель-матрицу, на основе которой формируется художественный целостный типовой проект, канон, соотносящийся с конкретной музыкой [137, с. 94-95].

В нашем исследовании необходимо выявление специфики категории «жанр» с позиции хореографического искусства. Точной дефиниции жанра в хореографическом искусстве нет. В справочных источниках по хореографии жанр интерпретируется как род, вид хореографического произведения, обуславливаемый особенностями его связи с литературой (трагедией, драмой, комедией), театром (сказкой, представлением, феерией) и музыкой (пьесой, симфонией), выражающийся в специфических чертах его содержания и формы.

Опознавательные признаки жанра в хореографии определяются: по особенностям строения музыкальной формы и композиции спектакля (балет-симфония, балет-сюита и др.); по характерным чертам хореографического языка, стиля автора; по формам и манере исполнения (на сцене и в быту); по продолжительности исполнения (балетные жанры, хореографическая миниатюра), по динамике разворачивания сюжета (одноактные, многоактные).

Система жанров в хореографическом искусстве формируется по принципу, аналогичному для других видов искусств (трагедия, комедия, сказка и др.). При дефиниции категории жанра хореографы рассматривают особенности музыкальных и литературных произведений, на основе которых создаются балеты, характер пластики.

При этом три основных жанра – лирический, драматический и эпический – различаются «по преобладанию в хореографии ее соответствующей стороны (изобразительно-пластической, музыкальной или действенной)» [83, с. 151]; Так известный советский балетмейстер и педагог Р. Захаров, считал, что литературные жанры определяют форму их художественного воплощения в музыке и хореографии [72]. К. Станиславский различал жанры балетного театра идентичными драматическому: драма, трагедия, комедия (их разновидности), где основополагающим признаком является тип конфликта, влияющий на музыкально-хореографические образы и выразительные средства.

Таким образом, жанры в хореографическом искусстве различают не только по стилистическим и выразительным средствам, но и по принципу отбора сюжета, образов, жизненного содержания. Каждый из жанров имеет свои типологические разновидности, которые разграничены по многочисленным признакам:

- по тематике (семейно-бытовая комедия и пр.);
- по влиянию в искусстве определенного периода литературного направления или стилевого течения (романтическая драма и пр.);
- по наличию межродовых признаков (лирическая трагедия и пр.);

– по предмету изображения (в балете), отношению к нему авторов, методам развития конфликта и музыкально-пластического воплощения образов;

– по способам художественной реализации типов конфликта (балет-трагедия, балет-драма), по мере обобщенности или конкретности в отражении событий и образов.

В рамках нашей работы, мы будем интерпретировать жанр как род, вид, тип (музыкальных, хореографических) произведений, основывающихся на различных жанровообразующих критериях (факторах, признаках): прикладное (жизненное) происхождение и назначение; условие (место) бытования; способ восприятия и средства исполнения; специфика содержания и формы.

Авторы (композитор, исполнитель), используя жанр как образец (модель, «лекало»), по которому создаются произведения с учетом его вариативности, опираются на него как на способ донести до слушателя свое творение (музыку), вызывая в его памяти привычные ассоциации, образы. Таким образом, жанр «... является носителем традиции в музыкальном искусстве как индивидуальном творчестве, так и в музыкально-историческом процессе в целом» [132, с.102].

Как подчеркивает Е.В. Назайкинский, изучение жанров, дает возможность для анализа не только отдельных музыкальных произведений, но и всего творчества автора, школы и т.д., помогает постигнуть эстетическую сущность музыкального искусства [138, с. 81].

Необходимо подчеркнуть неразрывную связь стиля с жанром. При этом соотношение жанра и стиля в музыкальном искусстве, его разноуровневый характер взаимоотношений содержания и формы, недостаточно исследован. Изучением жанрово-стилевой специфики музыкальных произведений занимались музыковеды М.К. Михайлов, Е.В. Назайкинский, А.Н. Сохор и др.

Жанр, как и стиль, представляют собой типологический симбиоз

(систему) общности признаков. Отличие жанров между собой обеспечивается как атрибутивными, обязательными признаками, так и разной степенью их значимости [132, с. 81]. Являясь фактором, определяющим выбор атрибутивных признаков (выразительных средств) по отношению к общему комплексу стилевых признаков, жанр указывает на свою ограниченность.

Взаимосвязь жанра и стиля, по мнению ученых (М.К. Михайлова, А.Н. Соколова и др.), представляет собой типологический синтез (обобщение) явлений на основе единства признаков (выразительных средств языка), так как стиль не существует вне жанра, являющегося его компонентом и своеобразным носителем, через который он находит свое выражение [132, с. 81].

Вместе с тем, Е.В. Назайкинский считает, что и жанр, и стиль имеют свои самостоятельность и специфику. Автор утверждает, что стиль направляет нас к источнику – к автору, а жанр — к генетической модели, по которой создавалось произведение [137, с. 7, 94].

Л.А. Мазель подчеркивает достаточно гибкое соотношение между жанром и стилем, поскольку произведения какого-либо жанра встречаются в разных стилях и любой стиль в качестве своих «инструментов» может использовать многие жанры [114, с. 20].

По мнению В.Н. Холоповой, жанр и стиль, осуществляя семантикообразующую функцию, одновременно выполняют свое назначение, при этом именно жанр «штампует типическое и общее», а стиль «очерчивает индивидуальное и оригинальное» [226, с. 222].

Все это подтверждает факт органичной взаимосвязи жанра и стиля, их признаков, и позволяет нам обратиться к понятию *«жанрово-стилевые» представления*.

В современной музыкально-педагогической науке музыковеды (Е.В. Назайкинский, Д.К. Кирнарская, В.Н. Холопова, Л.Р. Обыскалова и др.) рассматривали вопросы, определяющие модель, структуру и условия

жанрово-стилевых представлений, только с позиции музыкально-стилевых, эстетических, образных представлений в связи с изучением музыкального восприятия, памяти, мышления как обязательных компонентов процесса формирования художественного вкуса, с точки зрения полимодальности, на основе синтеза искусств.

Рассматривая категорию «жанрово-стилевые представления», обратимся к понятию *представление*.

К изучению структуры «представления» обращались философы, психологи и педагоги. В современной науке нет единого подхода, выявляющего структуру и условия формирования представлений. С общенаучной точки зрения данное понятие рассматривают как процесс, как уровень психического отражения, как продукт.

Традиционно сущность данной категории сначала рассмотрим с философской точки зрения, где термин «представление» прежде всего связывается с возникновением в сознании (в виде воспоминания) образа ранее воспринятого явления или предмета. Данный образ воссоздается на основе дивергентного (творческого) мышления, как продукт продуктивного воображения, в процессе чувственного отражения какого-либо объекта действительности [221, с. 526; 222; 184].

Трактовка понятия «представление» в философской литературе представлена с разных позиций. Представление рассматривается как:

- результат творческого мышления в виде эмоциональных, чувственно-предметных образов;
- результат работы памяти, связанный с воспроизведением ранее воспринятого предмета или явления окружающей действительности в виде абстрактно-смысловых образов.

Главным в рассмотрении категории «представление» является констатация того факта, что в представлении отсутствует непосредственная связь с воспринимаемым объектом или явлением.

Именно поэтому одни философы относят категорию «представление» к

чувственной форме отражения действительности [221; 154], в то время как другие (В.Г. Кузнецов, И.Т. Фролов, Ф.В. Константинов и др.) – в качестве промежуточного звена от восприятия к формированию понятия, «ступенью от ощущения к мысли» [186; 223; 224].

Важным в определении данной категории является то, что представление является не только результатом деятельности мышления, но и обязательным условием ее осуществления, в результате чего осуществляется процесс формирования понятий [153; 154, с. 798].

Необходимо отметить такой важный аспект формирования представлений как их временной характер. Возникновение эмоциональных, чувственно-предметных образов связано не только с прошлыми, ранее воспринятыми предметами или явлениями окружающей действительности, но и с их возможной презентацией в виде образов будущего. Тем самым, в отличие от процесса восприятия, процесс зарождения и становления представлений связывает с помощью продуктивных образов воображения прошлое с будущим [154, с. 798; 221, с. 526].

Представление, являющееся формой чувственного отражения, тесно связано с речью, так как отражается в вербальной форме, в форме речевого высказывания, рассуждения, предположения, мнения и т.п. [154, с. 798; 221, с. 526].

Категория «представления» наиболее широко представлена в исследованиях психологов. Заметим, что в их работах трактовка данного понятия во-многом тождественна философским взглядам. Данная категория трактуется исследователями (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, Б.М. Теплов и др.) как:

– воспроизведенный образ предмета, событий, возникающих на основе припоминания, на основе предшествовавшего сенсорного воздействия или продуктивного воображения [180, с. 261; 57, с. 429; 170, с.290];

– процесс отражения предметов или явлений окружающей среды, основанный на работе репродуктивного (воссоздание имеющихся образов)

или продуктивного воображения (создание новых образов) [130, с.353; 181, с. 42; 116, с. 234-235];

– процесс, возникающий без непосредственного воздействия, как результат произвольного восстановления в памяти (в сознании человека) вторичного образа какого-либо предмета, явления, ситуации, мысли, переживания и т.п., как когнитивный процесс и его результат (от сенсорно-перцептивного до вербально-логического уровня) [171, с. 310; 70].

Ряд ученых (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, В.П. Зинченко и др.) рассматривают представление с одной стороны, как образ отсутствующего предмета (явления), возникающий на основании прошлого опыта через воспроизведение в памяти, а, с другой стороны, как образ, возникающий на основе воображения («переконструирования» новых образов).

Как результат познавательного процесса представление формируется в процессе практической деятельности, в соответствии с направлением и видом профессиональной деятельности:

- музыкальная деятельность преимущественно связана с формированием слуховых образов;
- деятельность художника преимущественно связана с формированием изобразительных образов;
- хореографическая деятельность преимущественно связана с формированием двигательных образов и т.д.

Таким образом, специфика профессиональной деятельности тесно связана с особенностью формирования представлений в процессе обучения [116, с. 235; 9, с. 91; 180, с. 263].

Нужно отметить, что важным в определении данной категории является то, что «представление» является важнейшим компонентом процесса мышления человека [180, с. 263; 170, с. 290; 57, с. 430]. В процессе возникновения представления нащупывается переход от наглядного к абстрактному, от ощущения, восприятия к мышлению [9, с. 82].

Представление – это вторичный чувственный образ (образ-

представление). В отличие от первичных (ощущения и восприятия), оно воспроизводится в сознании при отсутствии непосредственных раздражителей (предмета, явлений) благодаря памяти или деятельности воображения (результата умственных манипуляций – мышления).

При определении данной категории, ученые классифицируют представление по:

- ведущей сенсорной системе (слуховой анализатор, зрительный анализатор, двигательный анализатор и пр.);
- степени обобщенности представлений: единичное эмоциональное узнавание и представление конкретного предмета или явления; обобщенное, схематизированное представление, отражающие сходные предметы или явления окружающей действительности (в виде понятий; схем, графических изображений и т.п.);
- происхождению, на основе ощущений, восприятия, воображения и мышления;
- степени проявления волевых усилий.

Таким образом, с точки зрения психологии, основным в характеристике представлений является:

- вторичный образ предметов, явлений, наглядно-чувственный образ, возникающих (воспроизведенных, восстановленных, переработанных) в сознании человека на основе следов памяти (воспоминаний) и воображения, оказывающих воздействие на различные сенсорные анализаторные системы;
- опосредующее (промежуточное) звено от чувственных форм (ощущения, восприятия) к абстрактным формам отражения действительности (понятию);
- когнитивный, познавательный процесс, основанный на возникновении как новых образов, так и репродукции (воссоздании) хранящихся в памяти воспринятых образов. (С.Л. Рубинштейн, Л.М. Веккер, Б.Ф. Ломов и др.).

Отметим, что категория «представления» является промежуточной,

синкретической когнитивной категорией. Это сложное, многоуровневое психическое образование, возникающее на основе восприятия (перцепции) и памяти, использующее сенсорно-образный и вербально-лексический (понятийные) виды кодирования и хранения информации.

Формирование представлений – активный процесс мышления и деятельности человека. Данный процесс в образовании связан не только с активным развитием речи обучающихся, но и развитием различных сенсорных каналов получения, репрезентации и хранения информации (визуальный, аудиальный, кинестетический), развитием разнообразных образно-символических систем [239, с. 303].

В качестве определения возьмем определение данное Б.С. Алишевым, который под представлением рассматривает ментальные образования как продукт переработки информации, выполняющий функцию структурирования и объяснения действительности, формирующийся на основе когнитивных схем, сценариев и репрезентирующийся в различных формах [7, с. 141-154].

Анализ литературы позволил нам сделать вывод о том, что в педагогических исследованиях категория «представление» рассматривается, прежде всего, как этап перехода от ощущения и восприятия к когнитивной деятельности, от наглядно-образного к абстрактно-логическому мышлению, как следующая ступень формирования понятий [239].

Педагогика также изучает роль речи в формировании представлений, специфику преобразования представлений в понятия на основе вербальной деятельности. Исследования роли лингвистических единиц, на которых основывается этот переход, позволяет расширить познания о когнитивных аспектах категории «представления» [178; 160].

В.Д. Шадриков, И.Я. Лернер и др., рассматривая процесс познания как переход «от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике», как путь «восхождения от абстрактного к конкретному», считают представления важнейшим промежуточным этапом процесса мышления [236,

с. 80].

Таким образом, во всех трактовках категории «представление», предложенных в философии, психологии и педагогике, очевиден общий смысловой компонент (интегральная схема):

- наглядно-чувственный этап формирования представления;
- чувственно-наглядный этап формирования представления;
- этап формирования наглядного образа;
- этап формирования мысленного образа.

Резюмируя вышеизложенное, при определении специфики категории «представление» возьмем за основу определение, данное Л. Н. Голайденко: «Представление – это уникальная промежуточная, синкретичная когнитивная категория, осуществляющая переход от собственно чувственных форм отражения действительности (ощущения, восприятия) к абстрактным (понятию)» [56, с. 66]. Этапы возникновения представления отражают следующие ступени мыслительной деятельности:

- воспроизведение воспринятого предмета или явления окружающей действительности в памяти;
- конструирование чувственно-наглядного образа воспринятого предмета или явления окружающей действительности с помощью воображения на основе переработки прошлого опыта.

Представление, являясь чувственно-наглядным образом предметов или явлений окружающей действительности, сохраняется, а затем воспроизводится в сознании человека уже в отсутствии непосредственного воздействия воспринятых ранее предметов или явлений. Являясь переходной ступенью от восприятия к мышлению, представление становится результатом когнитивных операций с воспринятыми чувственными образами.

В нашем исследовании мы будем рассматривать категорию представление как обобщенные образы предметов и явлений действительности, как процесс, возбудителем которого является мысль и

слово, вызывающее образ. Их формирование и развитие происходит в процессе воспитания и обучения, в процессе определенной деятельности, которая непосредственно влияет на специфику их становления.

В процессе музыкального образования формирование представлений осуществляется с помощью знакомства обучающихся с видами, направлениями музыкального искусства; на основе постижения специфики передачи композиторами переживаний человека, картины его внутреннего мира.

Изучение особенностей музыкально-образных представлений осуществляется в ходе исследований, посвященных таким аспектам, как:

- восприятие музыкального образа;
- чувственное содержание музыкального образа;
- музыкальный образ как источник личностных смыслов;
- раскрытие музыкального образа в процессе исполнения музыкального произведения;
- формирование музыкально-образных представлений как средства музыкального воспитания и обучения (Г.Г. Нейгауз; В.Г. Ражников, Г.М. Цыпин и др.).

Рассматривая особенности формирования жанрово-стилевых представлений будущих хореографов, отметим, что он, во-первых, опирается на разветвленную систему тончайших эстетических эмоций и переживаний, а, во-вторых, происходит в процессе специально организованной музыкально-эстетической познавательной деятельности, основанной на знакомстве с различными музыкальными жанровыми и стилевыми категориями, их роли в создании музыкального образа [88, с. 16-18].

Формирование представлений будущих хореографов на жанрово-стилевой основе служит основой развития у обучающихся художественно-эстетических вкусов и художественно-эстетической оценки. Жанрово-стилевые представления можно представить в виде отдельных специальных образований в музыкально-эстетическом сознании личности, влияющих на

аксиологическую сторону направленности личности (художественный вкус, музыкально-эстетическая культура), и образующихся под воздействием жанрово-стилевого разнообразия музыкального искусства [22].

Анализ литературы позволил выявить, что в настоящий момент нет единого толкования понятия «жанрово-стилевые представления». Для этого необходимо рассматривать категории жанра и стиля на основе единого подхода к выявлению отличительных особенностей стиля и жанра, рассматривая генезис музыкального образа.

Понимание взаимосвязанности и логической последовательности освоения жанрово-стилевых особенностей представляет возможность осознания художественного замысла автора и одновременно формирует собственные представления об образно-эмоциональном содержании музыкальных сочинений различных жанров и стилей в процессе восприятия на слух; развивает способности грамотной передачи заключенных в музыке эмоций, настроений, чувств в процессе самостоятельного исполнения музыкальных произведений; формирует навык грамотного определения специфических элементов жанра, стиля при восприятии; помогает овладеть основными способами аргументации жанрово-стилевой специфики произведения, средствами музыкальной выразительности; учит оперировать жанрово-стилевыми элементами в процессе собственного исполнения.

Музыкально-слуховые представления хореографа, являются ключевыми факторами формирования его музыкальной культуры, на основе которой строится исполнительская деятельность, развивающая способность «слышать» музыку без ее звучания. Аккумуляция музыкально-слухового багажа, освоение эмоционально-образной природы искусства, в том числе получение знаний об особенностях композиции, музыкальной формы, выразительных средств музыки, ведет к осознанной танцевальной интерпретации музыки. Поэтому чрезвычайно формирование у будущих хореографов представлений о музыкальном жанрово-стилевом многообразии.

Формирование жанрово-стилевых представлений у обучающихся-хореографов способствует:

- развитию музыкального восприятия;
- развитию способности воплощать идейно-художественное содержание музыкального произведения;
- развитию умения находить формообразующие и выразительные средства (особенностей композиции, жанра, стиля и пр.);
- обогащает музыкально-слуховой опыт;
- развивает музыкальную память;
- развивает ассоциативно-образное мышление и воображение;
- воспитывает осознанное (осмысленное) отношения к музыке;
- способствует осмыслению тенденций музыкального хореографического процесса;
- развивает способность выявлять историческую, национальную специфику и творческую индивидуальность авторов.

Таким образом процесс формирования жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа мы будем трактовать как целенаправленный педагогический процесс, обеспечивающий становление у обучающихся хореографического колледжа умения соотносить музыкально-хореографическое произведение с конкретным историческим периодом, национальной музыкальной культурой и особенностями творчества композитора; развивающий способности вычленять отличительные признаки музыкальных и хореографических выразительных средств через аккумуляцию музыкально-слухового опыта и осознано воспроизводить жанрово-стилевые особенности музыкального текста в собственной интерпретации.

1.2. Направленность и специфика освоения музыкального инструмента в процессе профессиональной подготовки обучающихся хореографического колледжа

В первом параграфе мы обосновали трактовку понятия «жанрово-стилевые представления» с учетом профессиональной подготовки обучающихся-хореографов. Прежде чем рассматривать специфику формирования жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в процессе обучения игре на музыкальном инструменте, необходимо определить направленность и специфику освоения музыкального инструмента (фортепиано) в процессе профессиональной подготовки обучающихся хореографического колледжа. Сначала нам необходимо рассмотреть структуру и содержание профессиональной подготовки обучающихся-хореографов, раскрыть ее особенности.

Концепция современного хореографического образования представляет собой иерархическую систему непрерывного профессионального образования, содержащую ряд подсистем:

1. Дополнительное образование, осуществляющее функцию начальной подготовки на первой ступени хореографического образования и реализующее общеразвивающие и предпрофессиональные программы для детей (Закон об образовании ч.2 ст.75; п.1 ч.2 ст.83) и общеразвивающие программы для взрослых (любительский уровень).

2. Образование в образовательных организациях среднего профессионального образования (колледжи и училища), где осуществляется ранняя профессионализация обучающихся.

3. Образование в образовательных организациях высшего образования (академии, институты культуры и искусства), реализующих программы по трём уровням образования (бакалавриата, магистратуры, ассистентуры-стажировки), где осуществляется подготовка специалистов для дополнительного и профессионального хореографического образования

(артистов-исполнителей, педагогов).

4. Образование в рамках дополнительного профессионального образования, где реализуются программы по переподготовке и повышению уровня квалификации специалистов в области хореографии.

Рассмотрим профессиональную подготовку хореографов на уровне среднего профессионального образования в области искусств по специальностям 52.02.01 Искусство балета (квалификации «Артист балета, преподаватель») и 52.02.02. Искусство танца (по видам) (квалификации «Артист балета ансамбля песни и танца, танцевального коллектива, преподаватель»), перечень профессий которых утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 29.10.2013 года №1199, осуществляемое Государственным бюджетным образовательным учреждением высшего образования «Южно-Уральский государственный институт искусств имени П.И. Чайковского».

В соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами среднего профессионального образования, вышеуказанные образовательные программы интегрированы с образовательными программами основного общего и среднего общего образования (углубленной подготовки), что обеспечивает получение как основного общего, среднего общего образования, так и среднего профессионального образования в целях эстетического воспитания и художественного образования лиц, имеющих в области хореографического искусства выдающиеся творческие способности [216; 217].

Особенности содержания и структуры профессиональной подготовки хореографов выделены с учётом специфики их предстоящей сферы профессиональной творческо-хореографической деятельности и формирования необходимых общих и профессиональных компетенций.

В Федеральные образовательные государственные стандарты среднего профессионального образования, утвержденные приказом Министерства образования и науки Российской Федерации по специальностям 52.02.02.

Искусство танца (по видам) (Приказ № 33 от 30 января 2015 г.), 05.02.01 Искусство балета (Приказ № 35 от 30 января 2015 г.), включены требования к результатам освоения программы, где обозначено, что хореографы-выпускники должны обладать как общими компетенциями [52.02.02 п.5.1., 52.02.01 п.5.3.], так и профессиональными компетенциями [52.02.01 п.5.4.; 52.02.02 п.5.2.], соответствующие виду их педагогической и творческо-исполнительской деятельности [52.02.01 п.5.4.2., п.5.4.1.; 52.02.02 п.5.2.2., п.5.2.1.].

Таким образом, хореографическое среднее профессиональное образование подготавливает специалистов широкого профиля, реализующих свои профессиональные навыки, качества и способности в педагогической деятельности (образовательных организациях дополнительного образования и детских школах искусств, общеобразовательных и профессиональных образовательных организациях), а также в творческой исполнительской деятельности (на сценических площадках, в различных танцевальных коллективах, театральных организациях и пр.)

Хореографическое искусство, будучи синкретическим видом искусства, сочетающим музыку, театральное действо, изобразительное искусство, литературу, является одним из видов художественной творческо-исполнительской деятельности. Поэтому специфика подготовки хореографов, отражающаяся в особенностях содержания и структуре учебно-профессиональной подготовки, реализуется через комплексное освоение учебных предметов общеобразовательного блока и специальных учебных дисциплин (профильных предметов).

Образование обучающихся хореографического колледжа, реализуется с учетом компетентностного подхода, основываясь на междисциплинарной интеграции содержания как основного общего, среднего общего образования, так и профессионального цикла (творческо-исполнительской деятельности) и педагогической деятельности. В рамках профессионального цикла рабочие программы дисциплин нацелены как на достижение общих, так и

профессиональных компетенций в творческо-исполнительской деятельности: «создавать художественно-сценический образ в соответствии со стилем хореографического произведения» (ПК 1.4.); «определять средства музыкальной выразительности в контексте хореографического образа» (ПК 1.5.).

Вышеуказанные компетенции определяют цель, задачи и содержание музыкального образования будущих хореографов:

- развитие способности через личностное осмысление пластической интерпретации идейного замысла музыкально-хореографических произведений различной формы, жанра и стиля;
- освоение музыкально-теоретических основ, накопление слухового опыта (багажа), навыков аналитической деятельности жанрово-стилевой специфики и интерпретации музыкального сочинения на музыкальном инструменте и как следствие – формирование высокого уровня их музыкальной культуры.

Музыкальная культура хореографов является базой становления их профессиональной культуры, развивающей творческий потенциал.

Многоступенчатая структура профессионального хореографического образования выстроена по принципу этапного решения задач музыкального образования и воспитания: от освоения элементарных теоретических основ музыкальной грамоты и формирования элементарных исполнительских пианистических навыков до накопления музыкально-слухового опыта и постижение сути синкретичности танцевального искусства.

Музыка «красной нитью» проходит через весь образовательный процесс. Профессиональный цикл образовательной программы, состоящий из профильных учебных дисциплин и творческо-исполнительской деятельности обучающихся, перекликается с музыкально-теоретическими дисциплинами, входящих в предметную область «Искусство», в процессе изучения которых у обучающихся-хореографов формируются основы понимания идейно-образного художественного содержания музыкально-

хореографических произведений, их средств выразительности, а также формируется осознанное отношение к музыкальному искусству как содержательной основе хореографии.

В основу формирования музыкальной культуры обучающихся хореографического колледжа заложено формирование представлений о специфике стиля, особенностях жанра, о взаимодействии различных видов искусств. Тем не менее, итоги рассмотрения учебных дисциплин, входящих в структуру профессиональной подготовки обучающихся-хореографов (цикл специальных/профильных дисциплин, учебные дисциплины предметной области «Искусство», творческо-исполнительской деятельности), позволили выделить только такую теоретическую дисциплину как «Музыкальные жанры», нацеленную на формирование навыка аналитической деятельности, на комплексное освоение теоретических и исторических закономерностей жанровой специфики музыкальных сочинений.

Другие профильные теоретические дисциплины такие как «История мировой культуры», «Музыкальная литература», «История хореографического искусства», «История театра» рассматривают лишь некоторые вопросы специфики жанрово-стилевых особенностей музыкальных произведений.

Модуль «Творческо-исполнительская деятельность», включающий дисциплины «Историко-бытовой танец», «Дуэтно-классический танец», «Классический танец», «Современная хореография», «Народно-сценический танец», «Русский народный танец» и др., направлен как на формирование умений воплощать на сцене специфику хореографического образа с учетом жанровых и стилистических особенностей хореографических произведений, так и на создание концертно-тематических программ различной жанровой и стилиевой направленности.

Курс «Основы игры на музыкальном инструменте» занимает одно из ключевых мест в профессиональном становлении будущих хореографов, так как рабочие программы данной учебной дисциплины, предусматривающие

двух и четырёхгодичный срок обучения, должны быть нацелены на освоение обучающимися такой профессиональной компетенции как «определение средств музыкальной выразительности в контексте хореографического образа» (ПК 1.5.) [216, 217].

Специфика будущей деятельности хореографов предусматривает решение ряда задач в рамках курса «Основы игры на музыкальном инструменте (фортепиано)», а именно:

- формирование музыкально-эстетического кругозора;
- развитие способности ориентироваться в разнообразных явлениях искусства (музыкального, хореографического);
- формирование двигательной координации и слуховых представлений;
- формирование навыков грамотной компоновки музыкального материала (необходимое условие для успешной балетмейстерской работы);
- изучение фактурных и метроритмических формул основных танцевальных жанров (значимого компонента подготовки произведения и музыкального оформления уроков классического, историко-бытового, народно-характерного танца);
- освоение основной музыкальной терминологии, необходимой для профессиональной деятельности;
- формирование навыков и умений исполнительской культуры – пианистические приемы игры на музыкальном инструменте (ознакомление с клавиатурой, освоение аппликатурных приемов, выработка пианистических навыков и пр.);
- формирование и развитие навыков аналитической деятельности в процессе слушания музыки и на основе анализа нотного текста (определение метроритма, формы, артикуляции, фактуры, динамики, темпа и др.) и навыков самостоятельной работы с нотным текстом (например, отслеживание по нотному тексту звучащей музыки).

Одновременно с этим, формируя базу для дальнейшего

самостоятельного музыкального становления, курс «Основы игры на музыкальном инструменте (фортепиано)» направлен на развитие:

- музыкального слуха (способность «слышать» музыку без привлечения инструмента, представляя подлинное звучание музыкального текста);
- музыкального мышления, памяти (мелодической, гармонической, исполнительской), позволяющей запоминать не только музыкальные тексты, но и «текст» хореографии;
- чувство ритма (точность прочтения метроритмического нотного текста, с учетом музыкального осмысления);
- музыкально-пианистических возможностей (исполнительская воля, яркость исполнения);
- способности художественного воплощения в танце музыкальной темы через эмоционально-осознанное восприятие, являющееся неотъемлемым атрибутом музыкально-художественной культуры;
- способности технически точно передавать содержание мотива/темы, вслушиваясь («вживаясь») в музыкальное содержание в контексте постановочных и репетиторских процессов (Н.И. Тарасов, К. Блазис, М.И. Петипа, В.М. Красовская и др.).

Таким образом, являющийся основным компонентом единой системы музыкального образования обучающихся-хореографов курс обучения игре на музыкальном инструменте (фортепиано) нацелен на комплексную подготовку обучающихся как в области музыкального искусства (расширение музыкально-эстетического кругозора, формирование аналитических, исполнительских навыков и др.), так и на подготовку к практической работе в области хореографического искусства (постановку танцевальных номеров).

Уровень достижения планируемых результатов обучения по дисциплине «Основы игры на музыкальном инструменте (фортепиано)» связан с возрастными и личностными особенностями обучающихся, с

уровнем развития их музыкального-творческих способностей, с уровнем владения музыкальным инструментом.

В основе выбора музыкального репертуара лежат несколько ведущих принципов:

- принцип доступности музыкального материала;
- принцип освоения музыкальных произведений от простого к сложному;
- принцип опоры на разнообразный жанрово-стилистический характер изучаемых музыкальных произведений, включая современную эстрадную и джазовую музыку;
- принцип опоры на танцевальные жанры при выборе музыкального репертуара.

Изучение музыкального репертуара у обучающихся-хореографов ведется по трем основным направлениям: чтение с листа, эскизное изучение и завершенное исполнение произведения.

Важно отметить, что цели и задачи освоения курса «Основы игры на музыкальном инструменте (фортепиано)» обучающимися хореографического колледжа, отличаются от аналогичного курса «Фортепиано» у обучающихся музыкальных специальностей, где данный курс не является специальным предметом (такие специальности как 53.02.04 «Вокальное искусство», 53.02.02 «Музыкальное искусство эстрады», 53.02.06 «Хоровое дирижирование», 53.02.07 «Теория музыки», 53.02.03 «Инструментальное исполнительство (по видам инструментов)», 53.02.05 «Сольное и хоровое народное пение»).

У обучающихся музыкальных специальностей курс «Фортепиано» («Дополнительный инструмент – фортепиано», «Фортепиано, аккомпанемент, чтение с листа») является частью основной профессиональной образовательной программы подготовки специалистов среднего звена в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами.

В отличие от профиля «Инструментальное исполнительство (фортепиано)», целью которого является подготовка пианистов-виртуозов, владеющих на высоком профессиональном художественном уровне исполнительским мастерством, курс «Фортепиано» у обучающихся музыкальных специальностей нацелен на формирование навыков игры на музыкальном инструменте в необходимом для дальнейшей практической самостоятельной деятельности объеме.

При этом профиль музыкальной специализации обучающихся музыкального колледжа определяет специфику и степень их освоения умений игры на музыкальном инструменте в рамках курса «Фортепиано» («Дополнительный инструмент – фортепиано», «Фортепиано, аккомпанемент, чтение с листа»), целью которого является подготовка музыкантов-специалистов, владеющих как комплексом музыкально-теоретических знаний, так и навыков владения музыкальным инструментом, достаточных для будущей профессионально-творческой деятельности.

В основе задач общего курса фортепиано у обучающихся музыкальных специальностей лежит:

- знакомство с широким спектром музыкального репертуара различных жанров и стилей;
- формирование художественно-эстетического вкуса, музыкально-эстетической оценки;
- освоение ведущих навыков игры на музыкальном инструменте, включая овладение пианистическими средствами выразительности, служащими основной для передачи образно-эмоциональной специфики исполняемых музыкальных произведений;
- развитие умений грамотного разбора нотного текста, включая музыкально-профессиональную терминологию;
- развитие умений чтения с листа, игры в фортепианном ансамбле, умений аккомпанирования (голосу или инструменту);
- получение опыта сольного и ансамблевого публичного исполнения.

Одновременно данный курс направлен на решение таких задач в сфере становления музыкально-творческих способностей обучающихся, как:

- развитие различных видов музыкального слуха (полифонического, гармонического, интонационного, тембрового) (Г.Г. Нейгауз, Б. Асафьев и др.);
- развитие дивергентного мышление в единстве эмоционально-чувственной и мыслительной деятельности (Л.А. Мазель, Б.В. Асафьев, Э.Б. Абдуллин, В.В. Медушевский, Ю.Б. Алиев, и др.);
- развитие воображения, креативности;
- развитие музыкальной памяти, чувства ритма (Г.М. Коган, Б.Ф. Смирнов, А.Д. Готлиб и др.).

У обучающихся музыкальных специальностей в рамках курса «Фортепиано» важным является подробный анализ музыкального сочинения, а именно рассмотрение взаимозависимости всех элементов, в том числе основы формообразования и специфики создания композиционной структуры музыкального произведения, его жанровых особенностей и стилевых компонентов, музыкальной драматургии.

Исполнительская деятельность в рамках курса «Фортепиано» у обучающихся музыкальных специальностей (сольная, ансамблевая, концертмейстерская) является приоритетной и предусматривает профессиональный уровень овладения навыками игры на музыкальном инструменте. Например, в работе над партитурой будущим дирижёрам оркестра или хора необходимо владение фортепиано, что дает умение прочесть нотный текст партии с листа и получить представление об основных музыкальных образах произведения. Владение игрой на музыкальном инструменте необходимо для аккомпанирования солисту, хору, ансамблю; для переложения фортепианных сочинений для ансамблей различных составов; для подбора мелодии, ее гармонизации и транспонирования в необходимую тональность. Интеграция исполнительских и профильных музыкально-теоретических предметов

(гармония, сольфеджио, музыкальная литература и др.) формирует у обучающихся комплексное освоение как общих, так и профессиональных компетенций, необходимых для их творческой профессиональной деятельности и занимающих значимое место в процессе обучения и воспитания.

Так, предмет *«Элементарная теория музыки»* является основой развития профессиональной музыкальной грамотности обучающихся. Он закладывает основные теоретические знания для грамотного анализа музыкального текста (постижение особенностей метро-ритмических формул, закономерностей музыкального языка и др.).

Дисциплина *«Музыкальная литература»*, систематизирует теоретические знания обучающихся, т.к. изучение творчества композиторов, исторических, стилистических закономерностей развития музыкального искусства способствует постижению законов драматургии, расширяет музыкальный кругозор и слуховой «багаж».

Курс *«Сольфеджио»* способствует развитию и формированию музыкально-слуховых представлений (тембровых, звуковысотных, ритмических и др.), развивает музыкальную память и музыкальное мышление обучающихся музыкальных специальностей.

Дисциплина *«Гармония»*, является базой формирования гармонического и полифонического слуха, так называемой «слуховой наблюдательности» (Е.М. Тимакин). Развивая аналитические способности, дисциплина способствует пониманию закономерности развития музыкального текста.

Значительное место в курсе музыкально-теоретических предметов занимает дисциплина *«Анализ музыкальных форм»*, целью которой является формирование системы знаний, умений и навыков в области анализа музыкального произведения с точки зрения его содержания и строения, специфики формообразования, средств музыкальной выразительности, стилистики.

Для совершенствования профессиональной исполнительской деятельности обучающимся-музыкантам необходимы также навыки и умения подбора музыкального текста по слуху, транспонирование в разные тональности, овладение техникой чтения с листа и аккомпанемента, освоение различных видов и типов музыкальной фактуры (гармонической, полифонической, смешанной и др.). В связи с тем, что исполнительская музыкальная деятельность является основой профессионального творческого становления музыкантов (Б.В. Асафьев, Г.М. Коган, Г.М. Цыпин, Л.Г. Арчжанникова и др.), курс «Фортепиано» также может включать в свою программу формирование и развитие импровизационных способностей.

Курс «Фортепиано» для обучающихся музыкальных специальностей предусматривается некоторые формы и виды учебной работы, которых нет в курсе «Основы игры на музыкальном инструменте (фортепиано)» у обучающихся-хореографов, а именно:

- изучение аккомпанементов камерно-вокальных/инструментальных сочинений русских и зарубежных композиторов различных стилей и жанров;
- изучение инструктивной литературы для фортепиано;
- выступление на зачетах, экзаменах, концертах с исполнением аккомпанементов для голоса/профильного инструмента.

Таким образом, предмет «Фортепиано» у обучающихся музыкальных специальностей предполагает более глубокое изучение различных форм и жанров музыкальных произведений (полифония, сонатная/вариационная форма, разнохарактерные фортепианные пьесы, фортепианные ансамбли, аккомпанемент, произведения для развития фортепианной техники, чтение с листа и пр.), в отличие от курса «Основы игры на музыкальном инструменте (фортепиано)» у обучающихся-хореографов.

Особое место в курсе «Фортепиано» у обучающихся музыкальных специальностей в процессе работы над музыкальным произведением, в отличие от курса «Основы игры на музыкальном инструменте» для обучающихся-хореографов, отводится формированию и развитию умений и

навыков развернутого анализа нотного текста, в том числе выявлению стилевой ориентации произведения: идейно-образное содержание; жанр произведения; формообразование, ладотональная ориентация, фактура; исполнительские выразительные средства (динамика, темп, артикуляция, исполнение мелизмов, педализация и др.).

Особое место в работе над музыкальным произведением в курсе «Фортепиано» у обучающихся-музыкантов занимает формирование навыков анализа структурных компонентов нотного материала, а именно выявление технически сложных фрагментов в тексте, определение структурных особенностей композиции произведения, динамическое развитие, определение смысловых (тема, мотив) и структурных (фраза, предложение, период) элементов музыкальной речи, технические приемы (штрихи, аппликатура) для осознания целостности содержания и формы музыкального произведения.

Особенностью курса «Фортепиано» у обучающихся–музыкантов, в отличие курса «Основы игры на музыкальном инструменте (фортепиано)» у обучающихся-хореографов, являются более высокие критерии оценивания исполнения программы на зачете, экзамене: грамотное исполнение структурных компонентов музыкального текста (композиционное строение, фразировка, динамическое развитие художественного содержания, средства выразительности и т.д.); качество исполнительской составляющей (уровень технических навыков исполнения, культура звука и исполнения в соответствии с жанрово-стилевой спецификой произведения, владение приемами и способами звукоизвлечения); грамотность эмоционально-смыслового анализа исполняемого произведения (стилистически верное прочтение нотного материала и художественно-творческого замысла автора); сложность исполняемой программы (соответствие уровню требований данного курса); эмоциональная культура исполнения, в том числе чувство меры в выражении художественно-эстетического переживания, артистизм; уровень сформированности ансамблевых навыков; сценическая выдержка;

динамика профессионального роста.

Отметим также более высокие критерии оценивания исполнения обучающимися музыкальных специальностей репертуара на контрольном уроке: точность прочтения музыкального текста; технический уровень его воплощения; правильная трактовка замысла композитора; владение соответствующими исполнительскими приемами, ансамблевыми умениями; верное понимание стилистики музыкальных произведений; сложность исполняемой программы; яркость, эмоциональность исполнения, артистизм.

Таким образом, курс «Фортепиано» для обучающихся музыкальных специализаций наряду с более глубоким освоением обучающимися необходимых профессиональных инструментально-исполнительских качеств и умений (навыки ансамблевой игры, аккомпанемента, чтения с листа, транспонирование и пр.) предполагает многостороннее музыкальное развитие, основанное на систематизированном изучении произведений различных жанров, стилей и форм в отличие от предмета «Основы игры на музыкальном инструменте (фортепиано)». Поэтому весьма актуальной является проблема формирования жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в процессе обучения игре на музыкальном инструменте в рамках вышеуказанного курса.

Курс «Основы игры на музыкальном инструменте (фортепиано)», нацелен как на приобретение обучающимися элементарных исполнительских умений и навыков для интерпретации несложных танцевальных музыкальных сочинений различной жанрово-стилевой направленности, так и на осознание обучающимися-хореографами категорий жанра и стиля, являющимися фундаментом их творческо-исполнительской деятельности, так как именно грамотное выявление и применение специфики исполнительских средств выразительности (штрихи, темповое и динамическое развитие, педализации и др.). Осознанное использование элементов исполнительской выразительности в рамках определенного жанра и стиля обеспечивает грамотную интерпретацию музыкального текста, а,

следовательно, и хореографического произведения. Расширение музыкального репертуара обучающихся через разучивание различных жанров танцевальной музыки (полонез, менуэт, гавот, полька и др.) на уроке «Основы игры на музыкальном инструменте (фортепиано)» способствует выявлению эмоционально-образного содержания и интонационно-ритмическую характерность танцевальной музыки. Курс «Основы игры на музыкальном инструменте (фортепиано)» должен быть направлен на: овладение необходимым для полноценной профессиональной деятельности объемом теоретических знаний в области жанрово-стилевых представлений; формирование умений определять жанр, стиль, форму произведения в процессе восприятия музыкального произведения; формирование навыка анализа музыкального произведения в единстве образного содержания, формы и выразительных средств (фактурные, метроритмические формулы основных танцевальных жанров и др.); формирование навыков воплощать жанрово-стилевые особенности в процессе собственного исполнения музыкального произведения.

Формирование жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в процессе обучения игре на музыкальном инструменте может осуществляться в рамках следующих направлений:

- в процессе *восприятия* музыкального произведения происходит накопление слухового «багажа», служащего основой для развития эмоционально-чувственной сферы, представлений о широком диапазоне музыкальных произведений различных стилей и жанров;

- в процессе *анализа* нотного текста музыкального произведения рассматриваются специфические составляющие его стиля и жанра в виде особенностей мелодики, ритма, тембра, динамики, фактуры и т.д., тем самым осознаются не только формообразующие, интонационно-ритмические, но и жанрово-стилистические закономерности музыки;

- в процессе *собственной интерпретации* музыкального произведения происходит выявление связи музыкально-слуховых представлений с

двигательными ощущениями, постижение музыкально-хореографического замысла произведения.

Одним из основополагающих моментов в творческо-профессиональной подготовке будущих хореографов является умение понимать жанрово-стилевые признаки музыкального репертуара, включающие в единое целое как содержательные, так и его атрибутивные составляющие. Жанрово-стилевой подход позволяет обеспечить целостность музыкального анализа исполняемого произведения через траекторию различения и понимания отдельных атрибутивных характеристик жанровых признаков, включая слуховые, зрительные, моторно-двигательные, к жанрово-стилевому обобщению в виде жанрово-стилевых представлений.

Таким образом, курс «Основы игры на музыкальном инструменте (фортепиано)» является не только основой музыкально-инструментальной подготовки обучающихся-хореографов, формируя у них практические исполнительские навыки и элементарные навыки игры на фортепиано, но и направлен на развитие способности обнаруживать и аргументировать жанрово-стилевые особенности, их атрибутивные элементы при восприятии на слух и визуально по нотному тексту; на овладение умениями воплощать жанрово-стилевые особенности в процессе своей собственной интерпретации музыкальных произведений, становясь основой формирования жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа, необходимых для их дальнейшей профессионально-творческой работы.

1.3. Методика формирования жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в процессе обучения игре на музыкальном инструменте

На основе проведенного анализа научной литературы по проблеме исследования (А.Н. Николаева, А.И. Николаева, О.В. Усачева, А.В. Поляков, Д.В. Чиркина, М.С. Старчеус, А.В. Полозова и др.) была разработана методика организации педагогического процесса по формированию жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в процессе обучения игре на музыкальном инструменте (фортепиано).

Методика характеризуется целостностью (взаимосвязанностью всех компонентов, нацеленных на достижение конечного результата), практичностью (выступая в качестве педагогического сопровождения, направленного на формирование жанрово-стилевых представлений обучающихся в достижении результата) и открытостью (может быть встроена в контекст образовательного процесса в системе среднего профессионального образования) (см. рис. 1).



Рисунок 1 – Методика формирования жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в процессе обучения игре на музыкальном инструменте (фортепиано).

Предложенная методика формирования жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в процессе обучения игре на музыкальном инструменте отражает способы организации процесса формирования профессиональной компетентности будущего хореографа и позволяет научно обосновать цели и содержание данного процесса, что способствует выбору методов и форм работы, которые приведут к формированию понимания о взаимосвязанной целостности структуры стиля, накоплению понятийной, терминологической базы и слуховых представлений («слухового багажа»), выявления социально-исторической обусловленности стиля, способности выявлять и обосновывать жанрово-стилевую специфику (атрибутивные элементы) при восприятии (на слух) и визуально (на основе нотного текста), формированию навыков передавать жанрово-стилевые характеристики в процессе собственной интерпретации музыкального произведения оценивая степень жанрово-стилевого соответствия средств музыкальной выразительности.

Методика формирования жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в процессе обучения игре на музыкальном инструменте включает четыре базовых компонента педагогического процесса, обеспечивающих реализацию поставленной цели.

Целевой компонент методики отражает необходимость разработки и реализации системы комплексных мер для педагогического сопровождения процесса формирования музыкально-хореографической культуры обучающихся хореографического колледжа, одной из составляющей которого является сформированность жанрово-стилевых представлений у будущих хореографов.

Теоретико-методологический компонент раскрывает методологическую основу методики и в силу многоаспектности изучаемой проблемы включает комплекс методологических подходов (системно-деятельностного, культурологического и стилового), а также

соответствующих им принципов.

Различные учёные и исследователи трактуют подход по-разному и рассматривают как:

- совокупность приемов, методов в исследовании какой-либо педагогической проблемы [166];
- совокупность способов в воздействии на кого-нибудь, в изучении чего-нибудь, пробуждении к чему-нибудь [46];
- совокупность принципов, определяющих цель и стратегию конкретной деятельности (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев и др.)

Мы в своем исследовании будем рассматривать подход как совокупность принципов, определяющие методы, формы, приемы образовательного процесса, как методологическую платформу определяющую мировоззрение, ориентир, указывающий направление в выборе средств познания.

Направленность современного музыкального образования (переход от технократической к гуманитарной модели) определяет необходимость обращения исследователей к разным методологическим подходам. Теоретико-методической основой формирования жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в процессе обучения игре на музыкальном инструменте (фортепиано) будет являться синтез системно-деятельностного, культурологического и стилового подходов. Дадим им краткую характеристику в соответствии с избранным предметом исследования.

Системно-деятельностный подход (П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн, Г.П. Щедровицкий и др.) предполагает системно-комплексную структуру и организацию процесса формирования жанрово-стилевых представлений в процессе обучения игре на музыкальном инструменте (фортепиано), при котором у обучающихся-хореографов в процессе различных видов музыкальной деятельности формируется способность эмоционально понимать, осознавать музыкально-хореографическое произведение, умение

анализировать и передавать жанрово-стилевую специфику собственной интерпретации музыкального произведения, оценивая степень жанрово-стилевого соответствия средств музыкальной выразительности. Все виды деятельности (восприятие, анализ, творчество, оценивание и др.), развивая коммуникативные способности обучающихся, их инициативность, способность к творческому поиску, способствуют формированию их ценностных ориентиров и готовность к саморазвитию личности. Данный подход обуславливает поэтапность, последовательность овладения компонентами музыкально-эстетической деятельности участников образовательного процесса во взаимосвязи средств, форм и методов.

Формирование основ жанрово-стилевых представлений – это процесс личностного развития обучающихся хореографического колледжа на основе разнообразных форм музыкально-эстетической деятельности, в ходе которого происходит зарождение и становление эмоционально-чувственного, ценностно-смыслового отношения к художественным образам музыкального искусства, к окружающей действительности и самому себе, что способствует развитию способности к творческому самовыражению средствами искусства и игры. Формирование жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа осуществляется в процессе общения с музыкальным искусством при восприятии, анализе и исполнении музыкального произведения, в условиях индивидуальной и коллективной деятельности.

Культурологический подход (Л.С. Выготский, Л.В. Коломийченко, Е.В. Бондаревская и др.) создает условия для активного и сознательного обучения, способствуя формированию культурологической компетентности обучающихся хореографического колледжа. Данный подход направлен на развитие и формирование культурной личности через приобщение к искусству как элементу культуры, в которой аккумулируются художественно-эстетические ценности, основы эстетического мировосприятия, активизируя эмоциональный отклик, побуждая к

художественной эмпатии, сопереживанию, стимулируя воображение, фантазию. Культурологический подход через накопление опыта творческой деятельности и эмоционального отношения к искусству способствует проявлению индивидуальности, культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей.

Реализация данного подхода в нашем исследовании достигается через введение достижений музыкального искусства в содержание образовательного процесса; приобщение обучающихся-хореографов к музыкальной культуре через постижение жанрово-стилевых особенностей и специфики музыкальных произведений (средств музыкальной выразительности), а также в ходе их музыкальной деятельности.

Следующим подходом, используемым в исследовании, является *стилевой подход*. Для понимания сущности стилового подхода, необходимо его рассмотреть в историческом и современном ракурсах. Начало стилового подхода было заложено в содержательной фортепианной педагогике братьев Н.Г. и А.Г. Рубинштейнов, традиции которых продолжились в музыкальной педагогической деятельности Г.Г. Нейгауза, Л.В. Николаева, С.Е. Фейнберга и др. В конце прошлого столетия категория музыкального стиля в историческом и теоретическом аспектах музыкознания рассматривалась такими учеными как Е.В. Назайкинский, Ю.Н. Холопов, Г.Б. Тараева, М.К. Михайлов и др.

В современной отечественной педагогике музыкального образования, проблемы реализации стилового подхода в обучении освещены в исследовательских работах с исторических позиций (Е.В. Николаева, А.Д. Алексеев и др.); с теоретических позиций в педагогике общего музыкального образования (Ю.Б. Алиев, Е.Д. Критская и др.); с позиции выявления типичных черт, репрезентирующих какой-либо стиль в педагогике профессионального образования (А.Н. Николаева, О.В. Усачева, Е.Р. Сизова и др.); с позиции развивающего обучения (Л.Г. Арчжаникова, Г.М. Цыпин); с позиции овладения обучающимися умениями интерпретировать

музыкальный смысл произведения (А.И. Николаева, О.В. Усачева).

Многочисленные исследования стилового подхода показывают, что определяющее значение в процессе обучения имеет музыкально-слушательская деятельность обучающихся (процесс восприятия и накопления музыкально-слухового багажа) через постижение жанровой типизации и стиловой системы (на историческом, национальном, индивидуальном уровнях). Следует отметить, что вопрос об углубленном, основательном освоении жанрово-стиловых основ, в том числе определении специфики музыкальных выразительных средств и воплощения их в музыкально-исполнительской деятельности, в современных исследованиях мало изучен. Это объясняется тем, что часто в процессе интерпретации музыкального произведения/фрагмента обучающиеся-хореографы не осознают и не учитывают композиторский замысел жанрово-стиловой специфики сочинения и не могут творчески передать ее в своем исполнении. Музыкальное обучение в исполнительском классе (фортепиано) в процессе профессионального хореографического образования направлено на изучение отдельного произведения и ориентировано на развитие исполнительских технических приемов, умений и навыков, а также отдельных фрагментарных знаний о творчестве композитора и историко-культурной эпохи того времени. Поэтому, чтобы формировать жанрово-стиловые представления, будущим хореографам необходимо владеть значительными практическими музыкальными навыками, в том числе музыкально-слуховым багажом, способствующим проникновению в авторский замысел и его соотнесению с формирующейся собственной системой ценностей; аналитическими и исполнительским опытом распознавания и понимания особенностей музыкального жанра и специфики стиля.

Постижение жанрово-стиловых закономерностей произведения в условиях музыкальной деятельности, имеющей в своей основе коммуникативный процесс познания (восприятие; усвоение музыкальной информации через анализ; последующая практическая реализация через игру

на музыкальном инструменте), позволяет сформировать у обучающегося-хореографа «архетипы» музыкально-хореографической музыки, представляющие собой жанрово-стилевые интонации, формирующие жанрово-стилевое чутье в эстетической оценке жанрово-стилевых явлений.

Рассматривая стилевой подход как фактор формирования личности будущих педагогов-музыкантов с точки зрения их профессионально-педагогической подготовки, А.Н. Николаева выделила его воспитательно-образовательные и развивающие возможности, трактуя данный подход как «систему педагогических принципов и методов, направленных на понимание и исполнительское воссоздание стиля композитора с помощью выразительных средств, адекватных с точки зрения определенного исполнительского стиля, а также, выражающих индивидуальный стиль исполнительской деятельности ученика-музыканта» [149 с. 32-33]. Выполняя обучающую функцию, данный подход необходим для освоения обучающимися целого комплекса знаний не только об эмоционально-образной природе музыки, но и средствах музыкальной выразительности, где стиль выступает как «укрупненная дидактическая единица» [149, с. 35]. Воспитательная функция стилевого подхода в рамках осознания категории стиля как средства эстетического развития учащихся, приводящего «к повышению общего уровня их художественного сознания и вкуса», отмечена также и Ю.Б. Алиевым, Е.Д. Критской, Э.И. Плотица и др. [8, с. 133-134].

Таким образом, реализуясь в целостном педагогическом процессе, стилевой подход выполняет обучающуюся (активизация музыкального восприятия, накопление слухового опыта), воспитательную (воспитание художественного вкуса) и развивающие функции (развитие мышления через познание закономерностей музыкального жанра/стиля, развитие общей и музыкальной культуры обучающегося). Применительно к хореографическому образованию стилевой подход через разделение отдельных атрибутивных, в том числе и жанровых признаков к обобщению на уровне жанрово-стилевого соответствия, обеспечивает целостность

анализа музыкально-хореографического произведения.

Являясь методологическими ориентирами процесса формирования жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в процессе обучения игре на музыкальном инструменте, системно-деятельностный, культурологический и стилевой подходы реализуются в педагогическом процессе с помощью как общепедагогических, так и специальных (специфических) принципов. В музыкальном образовании под принципами подразумевают теоретические идеи, на которых основывается учебно-воспитательный процесс. Принципы раскрывают сущность цели, задач, характера содержания и процесса музыкального образования.

К дидактическим (общепедагогическим) принципам методики формирования жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в процессе обучения игре на музыкальном инструменте (фортепиано) мы отнесли такие как:

1. Принцип систематического и последовательного обучения, позволяющий получить целостное представление об изучаемых стилях и жанрах. Он реализуется как системное, последовательное формирование знаний, умений и навыков в освоение стиля как единой системы содержательных и атрибутивных компонентов, в том числе и жанровых стабильных признаков, типичных черт; ознакомление с музыкальными произведениями различных жанров и стилей, включающий в себя требование от простого к сложному.

2. Принцип сознательного и активного усвоения знаний, предполагающий мотивирование обучающихся на освоение знаний, умений и навыков в различных видах музыкальной деятельности, в том числе активного, самостоятельного ориентирования в музыкальных средствах выразительности и содержании исполняемого произведения.

3. Принцип научности, предполагающий формирование активной познавательной деятельности обучающихся в развитии их умений и навыков научного поиска, способности анализировать особенности музыкального

языка и средств музыкальной выразительности; расширение знаний о жанрово-стилевой специфике музыки, способность обучающихся осмысливать и выражать личностное отношение к жанру и стилю; понимание жанра и стиля как отличительной, специфической особенности музыкальных произведений, как определенной системы взаимосвязанных элементов.

4. Принцип наглядности обучения, предполагающий опору на художественный исполнительский *показ* и *объяснение*, в качестве способов анализа приемов музыкально-исполнительской деятельности. Данный принцип является одним из ключевых, так как опирается не только на живое звучание музыки на уроке, но и видеопросмотры, прослушивание концертных музыкальных номеров с последующим их теоретическим анализом [1; 157; 164; 165].

Опираясь на исследования А.И. Николаевой, М.Д. Корноуховой, Л.В. Горюновой и др., мы выделили следующие специальные (специфические) принципы методики формирования жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в процессе обучения игре на музыкальном инструменте (фортепиано):

1. Принцип психологической комфортности и творчества как создание комфортной, благоприятной атмосферы на занятии для возможности получения опыта собственной творческой деятельности.

2. Принцип учета индивидуальных особенностей обучающегося, проявляющийся в выборе индивидуальной педагогической стратегии реализации жанрово-стилевого подхода к обучению, а также определении смысловых акцентов на конкретных этапах его реализации.

3. Принцип целостного представления о категориях жанра и стиля на основе теоретического и практического опыта в процессе накопления слухового багажа, позволяющего запомнить типичные жанрово-стилевые особенности, уметь обнаруживать, выявлять и практически воплощать их в музыкальных произведениях разных жанров и стилей.

4. Принцип эстетизации обучения и воспитания, проявляющийся в

эстетическом освоении музыкального искусства через восприятие жанрово-стилевых смыслов.

Процессуально-содержательный компонент методики задает организационные характеристики процесса – включает в себя этапы, методы и формы формирования жанрово-стилевых представлений, отражая логичную последовательность трех этапов: накопление слуховых представлений и изучение теории – анализ жанрово-стилевой специфики музыкально-хореографического произведения – собственная интерпретация музыкально-хореографического произведения с учетом жанрово-стилевой специфики.

Перцептивно-мотивационный этап процессуально-содержательного компонента методики, раскрывающий мотивационно-стимулирующее обеспечение для формирования жанрово-стилевых представлений у обучающихся-хореографов, представлен в форме комплексной составляющей, выполняющей:

- *мотивационную функцию*, предполагающую обеспечение мотивации, как основу достижения цели, определяющейся профессиональными потребностями и интересами будущего хореографа, позволяющей построить содержание подготовки с учетом индивидуальных запросов и стимулирование активности обучающихся-хореографов в саморазвитии в процессе музыкально-образовательной деятельности;

- *ориентационную функцию*, проявляющуюся через формирование потребностей к музыкально-творческой деятельности в образовательном процессе и осознание продуктов и результатов собственной музыкально-хореографической деятельности, ее достоинств и недостатков.

Целью перцептивно-мотивационного этапа, является накопление первоначальных музыкально-слуховых представлений, формирование готовности обучающихся к целостному восприятию стиля и жанра на основе сформированных мотивов и ценностей, знаний, умений и способов овладения ими. Данный этап также предполагает творческий подход в определении

сходств (аналогий) между различными видами искусств, единой идеологически-образной основы стиля и сравнении художественных средств его воплощения (например, сопоставление черт стиля эпохи барокко в хореографии, живописи и в музыкальном искусстве).

На перцептивно-мотивационном этапе наиболее эффективны такие методы, как:

1. Метод контрастного сопоставления произведений (Е.А. Бодина, О.П. Радынова), основанный на контрастном сопоставлении произведений с различными настроениями в пределах одного жанра, одного настроения, между произведениями с одинаковыми или близкими названиями и т.п. Вышеизложенный метод способствует активизации эмоциональной отзывчивости, воображения и художественно-образного мышления обучающихся, внося элементы проблемности, побуждая обучающихся к осознанию своих впечатлений, к самостоятельности и творческой активности.

2. Метод создания художественного контекста (Л.В. Горюнова), нацеленный на формирование музыкальной культуры личности, когда в процессе музыкального восприятия предполагается «выход» за пределы музыки посредством обращения к другим видам искусства (живопись, литература и др.), что позволяет выявить взаимосвязанность музыкальной жанрово-стилевой специфики со смежными видами искусств.

3. Информационно-рецептивный метод – объяснительно-иллюстративный способ организации совместной деятельности преподавателя и обучающегося, при котором преподаватель сообщает готовую информацию в виде объяснения или рассказа с помощью печатных пособий, наглядных средств (картины, таблицы, схемы, аудио, видеозаписи и др.) и практического показа (исполнения), а обучающийся воспринимает, осознает и фиксирует ее в памяти. Так в контексте стилового подхода, преподаватель может рассказать о стиле (жанре) изучаемого произведения, показать наглядно (по нотам), с помощью практического показа (исполняя

одно или несколько музыкальных произведений на инструменте), а также объяснить значение и особенности выразительных средств характерных для определенного стиля или жанра. Данный метод активизирует познавательную деятельность обучающихся-хореографов.

Основными формами перцептивно-мотивационного этапа являются беседа, объяснение, чтение с листа, эскизное разучивание музыкального произведения или фрагмента, слушание музыки, урок-конференция.

Когнитивно-аналитический этап процессуально-содержательного компонента методики, реализующий *аналитико-информационную* функцию, предполагает сбор, анализ и оценку жанрово-стилевой специфики музыкального произведения на основе имеющихся знаний. Результативным методом изучения жанрово-стилевых признаков в процессе музыкальной деятельности является анализ музыкального произведения при восприятии на слух и на основе нотного текста, формирующий способность выявления и аргументации жанрово-стилевой специфики произведения, развитию осознанной интерпретации авторского текста. Разработанный М.К. Михайловым, Е.В. Назайкинским и др. жанрово-стилевой анализ направлен на определение типичных черт жанра и выявление характерных особенностей средств музыкальной выразительности, репрезентирующих стиль (индивидуальный, национальный, исторический, эпохальный).

Технология жанрово-стилевого анализа музыкального произведения представляет собой синтез методов и приёмов освоения теоретической информации и интерпретации музыкального произведения с учетом жанрово-стилевой специфики, в процессе которого система жанрово-стилевых признаков первоначально фиксируется на эмоциональном уровне. В результате интеллектуальных действий умения и навыки, превращающиеся в знания, формируют жанрово-стилевое чувство. Главной целью жанрово-стилевого анализа является формирование эмоционально-оценочной позицией хореографа, заключающейся в восприятии → понимании → оценивании жанрово-стилевого явления. В связи с этим выделим этапы

жанрово-стилевого анализа: восприятие (слушание); анализ в соответствии с этапами восприятия, определение средств выразительности; собственная интерпретация музыкального произведения.

Когнитивно-аналитический этап предусматривает использование следующих методов:

1. Словесный метод (пояснение). Задачей данного метода является передача педагогом необходимой теоретической информации обучающимся-хореографам, направленной на приобретение ими новых разнохарактерных знаний для формирования их музыкального. В процессе обучения игре на музыкальном инструменте (фортепиано) словесный метод используется для осмысления интерпретируемого музыкального произведения, аналитического понимания формы, композиции, осознания и выявления его жанрово-стилистических особенностей, для определения логики и взаимосвязи комплекса выразительных средств и приемов. Благодаря освоению и осмысливанию формы, структуры музыкального произведения обучающиеся постигают его содержание для дальнейшей самостоятельной интерпретации, так как интерпретация музыкального сочинения – это альянс рассудка и чувства, понимания и эмоции, внутреннего переживания. Используя в исполнительском классе (фортепиано) словесный метод необходимо дифференцировать предоставляемую музыкально-теоретическую информацию по степени ее важности; ориентироваться на содержательность информации (с учетом последовательности от частного/единичного к понятийному/общему и т.д.); учитывать возрастные и профессионально-интеллектуальные возможности обучающихся с постепенной, последовательной и постоянно увеличившейся интеллектуальной нагрузкой на обучающихся [233, с. 164-166].

2. Метод стилевой атрибуции (О.В. Усачева, Е.В. Назайкинский) предполагает распознавание, вычленение характерных стилевых (жанровых) признаков из общего звучания, определение стилевой принадлежности музыкального произведения, развитие способности к стилевой атрибуции,

целостному переживанию стиля [214, с. 42]. Данный метод развивает не только способность адекватного восприятия музыкального произведения, но и активизирует память, мышление, способствует накоплению слушательского опыта («слухового багажа»), что в свою очередь обеспечивает развитие эмоционального компонента стилевого слышания, оказывая воздействие на его когнитивную составляющую.

3. Метод слуховой экспертизы (Е.В. Назайкинский), целью которого является распознавание, извлечение из прослушанного музыкального произведения (фрагмента) специфических признаков стиля. Выступая в качестве экспертов, обучающиеся должны охарактеризовать стиль (определить стилевые особенности, жанровые черты, средства музыкальной выразительности, национальные компоненты сочинения, авторские приемы и др.), что способствует развитию их стилевого восприятия, формированию представлений о стилевой иерархии музыкальных произведений.

4. Метод интонационно-стилевого постижения музыки (Е.Д. Критская, М.С. Красильникова) как специфический вид аналитической музыкальной деятельности основан на целостном восприятии музыкального произведения на базе теоретических, исторических, культурологических и эстетических знаний. Он направлен на развитие постижение логики художественного мышления определенной эпохи, осмысление идейно-образного содержания, композиционных, жанрово-стилевой специфики музыкального произведения, продуцирование ассоциаций со смежными искусствами, с художественными явлениями современности и прошлого.

Целью данного метода является накопление слухового багажа, умений анализировать, систематизировать, обобщать знания о специфике музыкально-исторических процессов. Он способствует постижению логики художественного мышления определенной эпохи, «подчерка» композитора. Интонационно-стилевой анализ предполагает слушание и разбор музыкального произведения (на слух, по нотам), осмысливая его идейно-образное содержание, композиционные, жанровые и стилевые особенности;

продуцирование ассоциаций со смежными искусствами, с художественными явлениями современности и прошлого. При этом интонационный анализ объединяет: восприятие → понимание (анализ) → интерпретацию (исполнение), а стилевое постижение предполагает соотнесение данного произведения с другими, подобранными по сходству и различию.

Данный метод предполагает вычленение следующих шагов:

- слуховое восприятие (прослушивание одного или нескольких произведений, музыкальных тем), вербализация своих эмоций, интонирование музыки (в форме вокализации, пластического интонирования и др.), способствующее эмоциональному «проживанию» собственного состояния;

- определение стиля по национальным отличительным особенностям, соотнесение к современной или старинной музыке, сопоставление музыкальных образов разных произведений, выявление типичных жанровых черт, способствующих постижению жанра произведения, стилевой индивидуальности автора, а также своеобразия художественного образа;

- актуализация музыкально-слуховых представлений (характеристика нескольких сочинений авторского стиля, национального, стиля эпохи), анализ нотного текста, сравнение музыкальных образов, выявление общих черт и особенностей, соотнесение и систематизация их между собой в целую систему своеобразных стилевых эталонов;

- личностная интерпретация музыкального содержания.

5. Метод сравнительной стилевой характеристики (Е.В. Назайкинский), развивающий навыки сравнения, классификации, обобщения, оценивания через сопоставление контрастного и обнаружение общего в музыкальных произведениях разных композиторов, народов, эпох (например, вальсы Ф. Шопена и П.И. Чайковского).

Основными формами когнитивно-аналитического этапа являются анализ музыкального произведения на слух и по нотам, аргументация жанрово-стилевых признаков, урок-исследование.

Рефлексивно-деятельностный этап процессуально-содержательного компонента методики, выполняет *интерпретационно-деятельностную функцию*, которая предполагает организацию процесса формирования жанрово-стилевых представлений у обучающихся-хореографов через интерпретацию музыкального произведения с учетом его жанрово-стилевой специфики.

Данный этап предусматривает применение таких методов как:

1. Метод наглядно-слухового показа (А.Г. и Н.Г. Рубинштейны, А.Б. Гольденвейзер, Г.Г. Нейгауз и др.), который подразумевает непосредственно показ-игру, демонстрацию музыкального сочинения, средств выразительности и исполнительских интерпретаций на музыкальном инструменте, дающий эмоциональный импульс к воспроизведению выразительных нюансов, технических приемов и др.

2. Метод стилового варьирования как метод сознательного акцентирования жанрово-стилевой специфики во время интерпретации музыкального произведения/фрагмента (А.И. Николаева, Д.В. Чиркина). Данный метод предполагает намеренное изменение средств музыкального языка, «утрированное» акцентирование стилистических (жанровых) особенностей, черт в воспроизведении музыкального текста – в артикуляции, фразировке, в манере звукоизвлечения. Являясь средством развития исполнительских, технических средств и приемов, он становится залогом формирования жанрово-стилевой грамотности обучающихся-хореографов. Через «препарирование» произведения обучающиеся понимают идею, смысловую целостность и значимость специфики выразительных средств. Использование разных форм и приемов работы над жанрово-стилевой интерпретацией (например, слушание пьес разного характера одного стиля/жанра, сравнение различных вариантов исполнения) способствует формированию деятельностно-практического компонента не только в процессе эмоционально-осознанного восприятия, но и в процессе исполнения произведений.

3. Метод моделирования художественно-творческого процесса (Л.В. Школяр, Е.Д. Критская и др.) направлен на воспитание эмоционально-ценностного отношения к музыке, повышение творческого и деятельностного освоения произведения искусства через развитие способности обучающегося самостоятельно интерпретировать процесс создания музыкального произведения – от зарождения замысла до момента его воплощения. Деятельность обучающегося с позиции творца обеспечивает ему «проживание», понимание смысла своей деятельности (способности к индивидуальному слышанию, собственной интерпретации музыки) и ощущение музыкального искусства, как ценности. Технология практической реализации метода состоит: из осознания эмоционально-творческого содержания и разработки логики развития музыкального образа, выбора средств и приемов воплощения музыкального образа на музыкальном инструменте, предусматривающее воспроизведение стилизованных особенностей.

4. Метод соотнесения с историко-стилевым контекстом (А.В. Поляков). В основе данного метода лежит приобретение обучающимися основных знаний изучаемого стилизованного явления посредством информативных источников, указывающих на конкретную эпоху, школу, историю создания сочинения, национальные особенности музыкального искусства, индивидуальную специфику композитора. В процессе совместного обсуждения информации обучающиеся приобретают необходимые историко-теоретические знания для дальнейшей интерпретации авторского текста с учетом его жанрово-стилевых особенностей и грамотного воплощения средств выразительности музыкального языка.

5. Метод «сочинения уже сочиненного» (В.О. Усачева, Л.В. Школяр) предполагает личностно-творческую интерпретацию музыкального произведения или фрагмента, созданного композитором. В.О. Усачева предполагает, что данный метод позволяет восстанавливать основной контур музыкального образа, не слышанного ранее обучающимися, как бы сочиненного заново. [213, с. 232-233].

Основными формами рефлексивно-деятельностного этапа являются самостоятельная работа, урок-концерт, посещение концертов/мастер классов.

Результативно-оценочный компонент методики представляет параметральные характеристики сформированности жанрово-стилевых представлений (критерии, уровни, показатели). Выделены следующие критерии сформированности жанрово-стилевых представлений у будущих хореографов:

- эмоциональный критерий («жанрово-стилевое чувство»), позволяющий выявить уровень эмоциональной отзывчивости при восприятии музыки и эмоциональной выразительности в процессе собственного исполнения (метод опроса);

- когнитивно-аналитический критерий («жанрово-стилевое мышление»), характеризующий способности обучающихся определять и аргументировать жанрово-стилевую характеристику произведения, их атрибутивные элементы при восприятии на слух и на основе нотного текста (метод анкетирования, тестирования);

- деятельностно-оценочный критерий («жанрово-стилевое творчество»), показателем которого является умение оперировать жанрово-стилевыми элементами в процессе собственного исполнения музыкального произведения, а также способность оценить степень жанрово-стилевого соответствия средств музыкальной выразительности в интерпретации музыкального сочинения используя (метод экспертной оценки).

Нами выделены следующие уровни формирования жанрово-стилевых представлений:

- *оптимальный уровень*, характеризующий способность обучающихся точно определять эмоционально-образное содержание музыки различных жанров и стилей; сформированность навыков грамотного анализа жанрово-стилевой специфики произведения; сформированность умений свободно оперировать жанровыми и стилевыми элементами в процессе исполнения;

- *достаточный уровень*, характеризующий менее выраженную

точность понимания эмоционально-образного содержания музыки различных жанров и стилей; недостаточно сформированные навыки грамотного анализа жанрово-стилевой специфики произведения; недостаточно сформированные умения и навыки оперировать жанрово-стилевыми элементами и оценивать их степень соответствия в процессе исполнения;

- *пороговый уровень*, характеризующий недостаточный, слабый уровень понимания заключенных в музыке эмоций, настроений, чувств, переживаний при восприятии; низкую сформированность навыков анализа жанрово-стилевой специфики произведения; слабо сформированные умения оперировать жанровыми и стилевыми элементами в процессе исполнения.

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

1. Изучение понятий «жанр», «стиль», «представление» в философской, искусствоведческой, музыковедческой, психолого-педагогической литературе позволило сформулировать определение процесса формирования жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа как целенаправленный педагогический процесс, обеспечивающий становление у обучающихся хореографического колледжа умения соотносить музыкально-хореографическое произведение с конкретным историческим периодом, национальной музыкальной культурой и особенностями творчества композитора; развивающий способности вычленять отличительные признаки музыкальных и хореографических выразительных средств через аккумуляцию музыкально-слухового опыта и осознано оперировать жанрово-стилевыми элементами в процессе собственного исполнения музыкального произведения.

2. Рассмотрена структура и содержание профессиональной подготовки обучающихся-хореографов, раскрыта ее особенность, определена направленность и специфика освоения музыкального инструмента (фортепиано) в процессе профессиональной подготовки обучающихся хореографического колледжа. На основе анализа музыкально-педагогической научной литературы и исследований по проблемам обучения хореографов обоснованы цели и задачи освоения музыкального инструмента обучающимися хореографического колледжа, выявлена специфика данного курса по сравнению с аналогичным курсом «Фортепиано» у обучающихся музыкальных специальностей; раскрыты возможности и обоснована целесообразность использования данного курса для формирования жанрово-стилевых представлений обучающихся. Установлено, что обучение основам игры на музыкальном инструменте будущих хореографов, наряду с их общим музыкальным и художественным становлением, должно быть направлено на овладение элементарными инструментальными навыками для исполнения

танцевальных пьес в различных жанрах и стилях. Осознанность и понимание жанрово-стилевых особенностей музыкально-хореографического произведения является фундаментом их исполнительской деятельности, а использование средств музыкальной выразительных, таких как ритм, темп, штрихи и пр. в соответствии с жанрово-стилевой спецификой исполняемого музыкального репертуара обеспечивает его грамотную жанрово-стилевую интерпретацию.

3. Предложенная методика организации педагогического процесса по формированию жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в процессе обучения игре на музыкальном инструменте отражает способы организации формирования профессиональной компетентности будущего хореографа и позволяет научно обосновать цели и содержание данного процесса; разработать наиболее эффективные методы и формы работы, способствующие формированию понимания о взаимосвязанной целостности структуры стиля, накоплению понятийной, терминологической базы и слуховых представлений («слухового багажа»), выявления социально-исторической обусловленности стиля, а также практического претворения теоретических знаний о жанрах и стилях в своей музыкально-творческой деятельности.

4. Методика формирования жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в процессе обучения игре на музыкальном инструменте (фортепиано) включает четыре базовых компонента педагогического процесса, обеспечивающих реализацию поставленной цели. *Целевой компонент* методики отражает необходимость разработки и реализации системы комплексных мер для педагогического сопровождения процесса формирования музыкально-хореографической культуры обучающихся хореографического колледжа, одной из составляющей которого является сформированность жанрово-стилевых представлений у будущих хореографов. *Теоретико-методологический компонент* раскрывает методологическую основу методики и в силу

многоаспектности изучаемой проблемы включает комплекс методологических подходов (системно-деятельностного, культурологического и стилевого), а также соответствующих им принципов. *Процессуально-содержательный компонент* методики задает организационные характеристики процесса формирования жанрово-стилевых представлений, отражая логичную последовательность трех этапов: накопление слуховых представлений и изучение теории – анализ жанрово-стилевой специфики музыкально-хореографического произведения – собственная интерпретация музыкально-хореографического произведения с учетом жанрово-стилевой специфики. *Результативно-оценочный компонент* отражает параметральные характеристики сформированности жанрово-стилевых представлений (критерии, уровни и диагностический инструментарий).

5. Рекомендуемая методика раскрывает последовательную (поэтапную) закономерность освоения категорий жанра и стиля от аккумуляции понятийно-теоретического материала (изучение особенностей жанрово-стилевой принадлежности) и слуховых представлений, на первом – *перцептивно-мотивационный этап*, через выявление характерных черт музыкального произведения и анализ его жанрово-стилевой специфики при восприятии (на слух) и визуально (на основе нотного текста) на втором – *когнитивно-аналитический этап*, к воплощению знаний и навыков в собственной интерпретации музыкальных текстов с учетом его жанрово-стилевой специфики и их оценки в контексте смыслового содержания и целей автора на заключительном – *рефлексивно-деятельностный этап*.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ЖАНРОВО-СТИЛЕВЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА МУЗЫКАЛЬНОМ ИНСТРУМЕНТЕ

2.1. Цель, задачи и организация экспериментальной работы

В первой главе нашего исследования были рассмотрены теоретические аспекты проблемы формирования жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в процессе обучения игре на музыкальном инструменте. Во второй главе представлен педагогический эксперимент, представляющий собой комплекс методов исследования, обеспечивающий научно-объективную и доказательную проверку правильности обоснованной в начале исследования гипотезы [240].

Цель педагогического эксперимента в нашей исследовательской работе заключается в объективной апробации и доказательной проверке эффективности разработанной нами на основе системно-деятельностного, культурологического и стилового подходов методики формирования жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в процессе обучения игре на музыкальном инструменте (фортепиано).

В ходе организации эксперимента по реализации методики формирования жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в процессе обучения игре на музыкальном инструменте (фортепиано), для достижения цели и подтверждения или опровержения выдвинутой гипотезы, нами были поставлены следующие **задачи**:

1. Определить уровни сформированности жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа и их критериальные характеристики, разработать диагностический аппарат.

2. На констатирующем этапе эксперимента выявить уровень сформированности жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа.

3. Экспериментальным путем проверить эффективность разработанной методики формирования жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в процессе обучения игре на музыкальном инструменте.

4. Проанализировать полученные результаты экспериментальной работы с использованием методов математической статистики и сделать выводы.

Экспериментальная работа по формированию жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в процессе обучения игре на музыкальном инструменте (фортепиано) проводилась автором диссертационного исследования в 2018-19, 2019-20, 2020-21 и 2021-22 учебных годах. В экспериментальной работе приняли участие 102 человека, обучающихся 1/5-4/8 классов по специальности 52.02.01 Искусство балета и 1/8 класса I курс по специальности 52.02.02 Искусство танца.

Структура педагогического эксперимента включала следующие **этапы**:

Организационный этап исследования был направлен на подготовку экспериментальной работы и включал в себя составление программы исследования; разработку критериально-уровневых характеристик; подбор диагностического материала для определения степени сформированности жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа. Еще одной задачей организационного этапа являлось проведение подготовительной работы с преподавателями дисциплины «Основы игры на музыкальном инструменте (фортепиано)», направленной на ознакомление с сутью исследовательской деятельности, этапами её проведения, с

требованиями и правилами проведения эксперимента, оформления полученных результатов и т.д.

Констатирующий этап был нацелен на выявление исходного уровня сформированности жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в контрольной и экспериментальных группах с помощью разработанного диагностического аппарата.

На формирующем этапе экспериментальной работы проводилась апробация методики, направленной на формирование жанрово-стилевых представлений обучающихся в процессе обучения игре на музыкальном инструменте (фортепиано).

На контрольном (итоговом) этапе осуществлялись оценка уровня сформированности жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа, сравнение результатов констатирующего и итогового этапа; анализ, обобщение и систематизация полученных результатов; описание проведённого эксперимента и подведения итогов по эффективности использования данной методики.

Педагогический эксперимент по установлению эффективности применения в образовательном процессе хореографического колледжа спроектированной нами методики осуществлялся на базе Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Южно-Уральский государственный институт искусств имени П.И. Чайковского». Для проведения экспериментальной работы нами были сформированы две экспериментальные ($ЭГ_1$; $ЭГ_2$) и две контрольные ($КГ_1$; $КГ_2$) группы. В эксперименте были задействованы 102 обучающихся образовательных программ, интегрированных с образовательными программами основного общего и среднего общего образования (углубленной подготовки) среднего профессионального образования хореографического факультета по специальностям 52.02.01 Искусство балета (срок обучения 7 лет 10 месяцев) и 52.02.02 Искусство танца (по виду Современный танец; Народно-сценический танец). Экспериментальную группу составили 52 обучающихся

(ЭГ₁ – 19 обучающихся специальности 52.02.02 Искусство танца, и ЭГ₂ – 33 обучающихся специальности 52.02.01 Искусство балета), в контрольную группу вошли 50 обучающихся (КГ₁ – 20 обучающихся специальности 52.02.02 Искусство танца и КГ₂ – 30 обучающихся специальности 52.02.01 Искусство балета).

На основе проанализированных научных трудов нами были разработаны параметральные характеристики сформированности жанрово-стилевых представлений у будущих хореографов, включающие *эмоциональный, когнитивно-аналитический и деятельностно-оценочный* критерии.

Первый критерий – эмоциональный («жанрово-стилевое чувство») – определяет точность понимания эмоционально-образного содержания музыкально-хореографических произведений различных жанров и стилей в процессе восприятия и собственного исполнения (интерпретации). К показателям данного критерия относятся: эмоциональность (эмоциональная отзывчивость) при восприятии музыки; эмоциональная выразительность в процессе собственного исполнения.

В качестве второго критерия выступал когнитивно-аналитический критерий («жанрово-стилевое мышление») – способность определять (на слух, по нотному тексту) и аргументировать жанрово-стилевые особенности и их атрибутивные элементы: композиционные, языковые характеристики, признаки жанрово-стилевой типизации музыкальных произведений (социальное предназначение, формы бытования, способ, средства исполнения и восприятия и пр.). К показателям данного критерия относятся: способность определять и аргументировать жанрово-стилевые особенности и их атрибутивные элементы при восприятии на слух и на основе нотного текста (аналитико-слуховая деятельность).

В качестве третьего критерия мы выделяем деятельностно-оценочный критерий («жанрово-стилевое творчество») – умение воплощать жанрово-стилевые особенности в процессе исполнения музыкального произведения и

оценивать степень жанрово-стилевого соответствия средств музыкальной выразительности в своей интерпретации музыкальных произведений. К показателям данного критерия относятся: умение воплощать жанрово-стилевые особенности в процессе исполнения музыкального произведения; умение оценивать степень жанрово-стилевого соответствия средств музыкальной выразительности в своей интерпретации музыкальных произведений.

Для определения степени сформированности жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа мы предлагаем использовать три уровня: *оптимальный, достаточный и пороговый*.

Рассмотрим выраженность показателей выделенных нами критериев на каждом уровне.

Эмоциональный критерий на *оптимальном уровне* предполагает, что у обучающихся-хореографов:

- сформирована глубокая эмоциональная отзывчивость и осознанность заключенных в музыке эмоций, настроений, чувств и переживании при восприятии;
- на высоком уровне выражено личное эмоциональное отношение к образно-смысловому содержанию музыки различных жанров и стилей;
- сформировано умение грамотно воплощать в процессе собственного исполнения музыкально-хореографического произведения заключенные в музыке эмоции, настроения, чувства.

Достаточный уровень сформированности жанрово-стилевых представлений по эмоциональному критерию характеризуется тем, что у обучающихся-хореографов:

- менее выражена точность понимания эмоционального содержания музыкальных произведений различных жанров и стилей в процессе восприятия;
- недостаточно выражено личное эмоциональное отношение к образно-смысловому содержанию музыки различных жанров и стилей;

- присутствуют неточности в передаче в процессе собственного исполнения музыкально-хореографического произведения заключенные в музыке эмоции, настроения, чувства.

Пороговый уровень сформированности жанрово-стилевых представлений по эмоциональному критерию характеризуется тем, что обучающиеся-хореографы демонстрируют:

- низкий уровень понимания заключенных в музыке эмоций, настроений, чувств, переживаний при восприятии, суждения о музыке, эмоционально-образном содержании произведения ограничены;

- отсутствие выраженного личного эмоционального отношения к образно-смысловому содержанию музыки различных жанров и стилей;

- неумение грамотно воплощать в процессе собственного исполнения музыкально-хореографического произведения заключенные в музыке эмоции, настроения, чувства.

Когнитивно-аналитический на *оптимальном уровне* предполагает, что обучающиеся-хореографы демонстрируют:

- сформированность навыков грамотного анализа жанрово-стилевой специфики произведения, аргументации системы отличительных признаков жанра и стиля;

- свободное и точное определение средств музыкальной выразительности, способность охарактеризовать особенности музыкального языка музыкальных произведений.

Достаточный уровень сформированности жанрово-стилевых представлений по когнитивно-аналитическому критерию характеризуется тем, что обучающиеся-хореографы демонстрируют:

- ошибки при анализе жанрово-стилевой специфики произведения, аргументации системы отличительных признаков жанра и стиля;

- недостаточно сформированное умение характеризовать особенности музыкального языка музыкальных произведений.

На пороговом уровне сформированности жанрово-стилевых

представлений по когнитивно-аналитическому критерию обучающиеся-хореографы демонстрируют:

- низкую сформированность навыков анализа жанрово-стилевой специфики произведения;
- неспособность самостоятельно охарактеризовать особенности музыкального языка музыкальных произведений.

Деятельностно-оценочный критерий на *оптимальном уровне* предполагает, что у обучающихся-хореографов:

- развита способность грамотного, осмысленного исполнения музыкального произведения, учитывая средства музыкальной выразительности, особенности музыкального языка;
- развита способность точно оценить степень жанрово-стилевого соответствия средств музыкальной выразительности определенным нормам и эталонам в интерпретации произведения.

На *достаточном уровне*:

- недостаточно развита способность грамотного, осмысленного исполнения музыкального произведения, учитывая средства музыкальной выразительности, особенности музыкального языка;
- недостаточно развита способность точно оценить степень жанрово-стилевого соответствия средств музыкальной выразительности определенным нормам и эталонам в интерпретации произведения.

На *пороговом уровне*:

- при исполнении музыкально-хореографического произведения не учитываются особенности музыкального языка и средства музыкальной выразительности;
- неспособность самостоятельно оценить степень жанрово-стилевого соответствия средств музыкальной выразительности определенным нормам и эталонам в интерпретации произведения.

Для выявления уровня сформированности жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа был использован

следующий диагностический инструментарий.

Для выявления уровня эмоционально-образного восприятия обучающимися-хореографами музыки различных жанров и стилей был использован метод *опроса*, позволяющий определить адекватность образно-содержательного восприятия жанра и стиля (эмоционального отношения обучающихся музыки различных жанров и стилей), способность передать эмоциональный и содержательный контексты. Вопросы, включенные в *опросный лист*, направлены на выявление эмоциональной модальности музыкально-хореографического произведения (переработанный модифицированный «Опросный лист» Д.В. Чиркиной) [235].

Таблица 1. Опросный лист для оценки эмоционально-образного восприятия обучающимися музыки различных жанров и стилей

1	<i>Соответствует ли название характеру музыкального произведения?</i>
2	<i>Какие эмоции и чувства вызывает данная музыка?</i>
3	<i>К какому периоду относится музыка (современная, старинная, предположите время её создания)?</i>
4	<i>О чём «рассказывает» музыка (каких событиях)?</i>
5	<i>Охарактеризуйте главный художественный образ в произведении?</i>
6	<i>К какому жанру можно соотнести данное произведение? (марш, песня, танец или др.)</i>
7	<i>Какие ассоциации/образы возникают во время звучания музыки (люди, пейзажи, интерьеры, картины природы и пр.)?</i>
8	<i>Какие мысли, идеи воплощены в музыке?</i>
9	<i>При каких жизненных обстоятельствах могла бы прозвучать эта музыка?</i>
10	<i>Что хочется под эту музыку делать: танцевать, размышлять, импровизировать, используя знакомые танцевальные элементы?</i>

Обучающимся предлагались простые и одновременно разноплановые по образному строю (контрастные по характеру) для эмоционального

восприятия произведения:

- К. Сен-Санс «Лебедь» из сюиты «Карнавал животных»;
- П.И. Чайковский Марш деревянных солдатиков, «Камаринская» из цикла «Детский альбом» и др.;
- В.А. Моцарт Менуэт до мажора и др.;
- И. Бах Менуэт, сарабанда, гавот и др.;
- Д.Д. Шостакович «Шарманка»;
- М.П. Мусоргский «Гном» из цикла «Картинки с выставки»;
- Ф. Шуберт «Аве Мария»;
- Т. Альбиони «Адажио» соль минор и др.

В процессе беседы обучающиеся могли использовать слова-эпитеты из «Словаря эмоционально-образного содержания музыки» (О.П. Рыдановой) и «Словаря эстетических эмоций» В. Ражникова.

Результаты оценивались по 10-балльной шкале (один балл - за каждый верный ответ). Далее по методике А.В. Усовой [215] рассчитывался коэффициент владения необходимым объемом знаний (K_o) по формуле:

$K_o = \frac{n}{N}$	
n	– число точных ответов
N	– количество заданий в опросном листе
K_o	– коэффициент, приведенный 10-балльной шкале оценок, с последующим распределением уровням сформированности жанрово-стилевых представлений

- *пороговый уровень* – 1-3 балла;
- *достаточный уровень* – 4-7 баллов;
- *оптимальный уровень* – 8-10 баллов.

Для выявления способности передавать настроение музыкального произведения *в процессе собственного исполнения* в соответствии с жанрово-стилевыми особенностями музыкального произведения была использована модифицированная методика Д.В. Чиркиной. Обучающимся предлагалось

исполнить на инструменте знакомые (выученные) разнохарактерные пьесы. По итогам выступления обучающихся (интерпретации музыкальных фрагментов/произведений) на основе экспертного листа преподаватели оценивали степень выразительности исполнения музыкального произведения с использованием соответствующих средств музыкальной выразительности, его соответствия жанру/стилю музыкального произведения с помощью общепринятой системы оценок от «отлично с отличием» (5+) до «неудовлетворительно» (оценка 2).

Затем полученные оценки преобразовывались в числовое значение по 10-балльной шкале. Пример системы перевода приведен в таблице 2.

Таблица 2. Перевод оценок в 10-балльную шкалу

Баллы	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Оценки	«5+»	«5»	«5-»	«4+»	«4»	«4-»	«3+»	«3»	«3-»	«2»

По результатам выполнения двух заданий рассчитывался уровень степени сформированности жанрово-стилевых представлений эмоционального и когнитивно-аналитического компонентов по формуле:

$Y = \frac{n1+n2}{N}$	
n1	– сумма баллов за первое задание
n2	– балл (сумма баллов) за второе задание
N	– общее число заданий
Y	– уровень степени сформированности жанрово-стилевых представлений

Для выявления способности определять жанрово-стилевые признаки на слух обучающимся после прослушивания музыкального сочинения (фрагмента), необходимо было определить его жанр, установить стиливую специфику произведения и аргументировать свой выбор (определить характер и средства музыкальной выразительности произведения). В

качестве тестового материала предлагались простые и знакомые музыкальные произведения, в которых жанровые и стилевые приметы легко различимы на слух:

- И.С. Бах «Нотная тетрадь А.М. Бах» (марши, менуэты, полонезы).
- П.И. Чайковский «Детский альбом» (полька, марш деревянных солдатиков и др.).
- В.А. Моцарт менуэт из «Маленькой ночной серенады».
- К. Огинский Полонез «Прощание с Родиной».
- Ф. Шопен Полонез ля мажор, соль минор; мазурка №19, 21; Вальс №10, «Весенний вальс», «Вальс дождя».
- Г.В. Свиридов Вальс «Метель».
- И. Штраус Полька «Трик-так» и др.

Одновременно с прослушиванием музыкального сочинения обучающиеся отвечали на вопросы анкеты, содержащей характеристику эмоционально-образного содержания, определяли вид музыки, жанр произведения, средства музыкальной выразительности. Пример Анкеты слушателя приведен в таблице 3.

Результаты оценивались по десятибалльной шкале – по 1 баллу за каждый правильный ответ:

- *пороговый уровень* – 1-3 балла;
- *достаточный уровень* – 4-7 баллов;
- *оптимальный уровень* – 8-10 баллов.

Оценка способности обучающихся выполнить жанрово-стилевой анализ проводилась на основе анализа нотного текста с заполнением «*Листа практического задания*». Были использованы музыкальные произведения/фрагменты, ярко репрезентирующие различные жанры и стили (от эпохи барокко до современности).

Таблица 3. Анкета слушателя

№/п	Задание	Варианты ответов		Ответ
1	Определить эмоционально-образное содержание произведения, ассоциации	✓ что вы слышите в этой музыке? ✓ что вы чувствуете, слушая ее? ✓ какой образ?		
2	Определить вид музыки	✓ народная ✓ духовная ✓ классическая ✓ джаз/поп ✓ другая (указать)		
3	Определить жанр произведения	✓ вокальный (песня, романс, ария, баркарола, серенада, элегия, баллада и пр.) ✓ танцевальный, маршевый ✓ инструментальный (симфония, концерт, соната, этюд, прелюдия и пр.) ✓ вокально-инструментальные (кантата, оратория, месса, реквием) ✓ музыкально-театральный (опера, балет, мюзикл, оперетта)		
	Определить средства выразительности	4) особенности мелодии	✓ инструментальная /вокальная ✓ плавная, волнообразная, скачкообразная, на одном звуке, движение вверх/ вниз ✓ фразы короткие /длинные	
		5) лад	✓ минор/мажор	
		6) фактура	✓ полифоническая ✓ гомофонно/гармоническая ✓ аккордовая ✓ гармоническая	
		7) ритм	✓ вальсовый, ✓ маршевый, ✓ ровный, ✓ пунктирный, ✓ синкопа, др.	
		8) штрихи	✓ legato, ✓ staccato, ✓ non legato, ✓ pizzicato ✓ другие	
		9) динамические оттенки	✓ громко/тихо ✓ плавные переходы ✓ контрасты	
10	Определить стиль произведения			

Для определения барочного стиля предлагались произведения Г.Ф. Генделя (арии, менуэты, сарабанды, чакона, гавот и др.); сюиты Г. Пёрселла; разнообразные по настроению танцевальные пьесы (марши, менуэты, полонезы) из «Нотной тетради А.М. Баха» И.С. Баха. Также предлагались фрагменты музыкальных произведений различных танцевальных жанров В.А. Моцарта, Л.В. Бетховена, П.И. Чайковского и др. В процессе анализа нотного текста необходимо было выявить стилевые признаки, относящихся либо к жанру, либо к исторической эпохе, к национальной культуре, стране, в которой творил композитор.

Таблица 4. Лист практического задания

1	Композитор произведения	<i>эпоха – барокко, классика, романтизм; национальная принадлежность</i>
2	Образное содержание	<i>определить характер и настроение (грустная, спокойная, бодрая, героическая и т.д.)</i>
3	Определить лад/тональность произведения	<i>мажор, минор</i>
4	Охарактеризовать форму произведения	<i>одночастные, двух/трехчастные, вариации, рондо и др.</i>
5	Определить тип фактуры	<i>гомофонная — с разделением на мелодию и аккомпанемент; полифоническая — несколько самостоятельных мелодий; смешанная — сочетание гомофонного и полифонического типов</i>
6	Расшифровать в тексте авторские обозначения	<i>штрихи, динамика, темп</i>
7	Охарактеризовать особенности мелодии	<i>вокального/инструментального типа</i>
8	Охарактеризовать особенности ритмического рисунка	<i>ровный, пунктирный, синкопированный, маршевый, танцевальный и др.</i>
9	Охарактеризовать штрихи произведения	<i>legato, non legato, staccato и др.</i>
10	Определить жанр	<i>на основе характеристики названия произведения, размера, темпа, особенностей мелодической линии, метрического пульса, ритмического рисунка и фактуры и пр.</i>

Результаты оценивались по десятибалльной шкале – по 1 баллу за каждый правильный ответ.

- *пороговый уровень* – 1-3 балла;
- *достаточный уровень* – 4-7 баллов;
- *оптимальный уровень* – 8-10 баллов.

Выявление уровня сформированности жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа по деятельностно-оценочному критерию проводилось с помощью выполнения учебного задания, связанного с самостоятельным исполнением (сольно, ансамбль) двух музыкальных произведений, ярко репрезентирующих какой-либо жанр/стиль с учетом приемов и выразительных средств (ритм, темп, динамика, штрихи, артикуляция и др.). Например, для исполнительской интерпретации фортепианной музыки барокко, обучающимся предлагались полифонические произведения И.С. Баха. Так, при исполнении менуэта (старинного французского танца в 3-дольном размере и умеренном темпе, основной чертой исполнения которого является церемонность и торжественность) обучающимся необходимо было подчеркнуть напевный, мелодичный характер произведения, а также самостоятельность голосов, заключающихся в различие тембра, фразировки, несовпадении штрихов, разном ритмическом рисунке голосов.

Данное задание оценивалось методом экспертной оценки с учетом степени сложности музыкального произведения (фрагмента), качества и яркости воплощения жанрово-стилевой специфики, выразительности исполнения музыкального произведения с использованием различных приемов сопоставления по тембру, темпу, приему звукоизвлечения с помощью общепринятой системы оценок от «отлично с отличием» (5+) до «неудовлетворительно» (оценка 2). Затем полученные оценки приводились к значениям по десятибалльной шкале (см. табл. 2).

Результаты выполнения заданий в экспериментальных и контрольных группах по эмоциональному критерию представлены в таблице 5.

Таблица 5. Результаты выполнения заданий в экспериментальных и контрольных группах (эмоциональный критерий)

группа	Задание 1						Задание 2					
	Уровни						Уровни					
	оптимальный		достаточный		пороговый		оптимальный		достаточный		пороговый	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
ЭГ ₁ (N=19)	6	32	9	47	4	21	0	0	2	10	17	90
ЭГ ₂ (N=33)	10	30	16	49	7	21	0	0	3	9	30	91
ЭГ (N=52)	16	31	25	48	11	21	0	0	5	9,6	47	90,4
КГ ₁ (N=20)	6	30	11	55	3	15	0	0	2	10	18	90
КГ ₂ (N=30)	10	33	15	50	5	17	0	0	4	13	26	87
КГ (N=50)	16	32	26	52	8	16	0	0	6	12	44	88

По итогам выполнения первого задания было выявлено, что на пороговом уровне находилось 21% обучающихся экспериментальных групп и 16% обучающихся контрольных групп. Многие обучающиеся в процессе эмоционально-образного восприятия музыки различных жанров/стилей испытывали трудности в определении содержательной характеристики музыкального сочинения, совершали ошибки в определении жанра, стиля музыки. Их образные характеристики музыкальных произведений были примитивны, обучающиеся часто нуждались в подсказках и вспомогательных вопросах педагога.

Почти половина обучающихся продемонстрировали достаточный уровень (48% обучающихся экспериментальных групп и 52% обучающихся контрольных групп). Отвечая на вопросы (ответ чаще всего был кратким и неполным), они допускали неточности, а возникающие ассоциации по своему характеру и значению были на уровне повседневных сравнений, впечатлений

и не всегда соответствовали стилю произведения.

На оптимальном уровне при решении предложенного задания было выявлено, что 31% обучающихся в экспериментальных группах и 32% в контрольных группах правильно определили эмоционально-содержательную характеристику музыкального сочинения разных жанров и стилей. При ответе ребята использовали соответствующие слова-эпитеты из «Словаря эмоционально-образного содержания музыки» О.П. Рыдановой, «Словаря эстетических эмоций» В. Ражникова.

После выполнении второго задания диагностики сформированности эмоционального критерия (способности передавать эмоционально-содержательную характеристику музыкального произведения в процессе собственной интерпретации с учетом его жанрово-стилевой специфики) был выявлен пороговый уровень у значительной части обучающихся (90,4% обучающихся экспериментальных групп и 88% обучающихся контрольных групп), продемонстрировавших неспособность отражать специфику различных стилей, жанров, эмоционально-образную выразительность в процессе собственного исполнения музыкального произведения/фрагмента. Только 9,6% обучающихся экспериментальных групп и 12% обучающихся контрольных групп показали достаточно выразительное исполнение, продемонстрировали умение отражать специфику различных стилей, жанров в процессе собственного исполнения музыкального произведения/фрагмента на достаточном уровне. На оптимальном уровне не было выявлено ни одного обучающегося как в экспериментальных, так и в контрольных группах, что означает их неспособность воплощать специфику различных стилей, жанров, передачи заключенных в музыке эмоций, настроений, чувств в процессе собственного исполнения.

В ходе диагностики было также отмечено, что наиболее адекватную эмоциональную реакцию обучающихся вызвала классическая, русская музыка XIX века, произведения эпохи романтизма, а сложности возникали при восприятии музыки современных авторов. Обучающиеся также часто

затруднялись в нахождении точных ассоциаций для характеристики образа, соотношении музыкального произведения с танцем, живописью и др. Сравнения эмоционально-содержательных характеристик были примитивны и часто не соответствовали жанру и стилю музыкального произведения.

Общий уровень сформированности жанрово-стилевых представлений в ЭГ и КГ на констатирующем этапе эксперимента по эмоциональному критерию представлен в таблице 6.

Таблица 6. Соотношение обучающихся с разными уровнями сформированности жанрово-стилевых представлений в ходе онстатирующего этапа экспериментальной работы (*эмоциональный критерий*)

группы	Уровни сформированности ЖСП					
	пороговый		достаточный		оптимальный	
	%	чел.	%	чел.	%	чел.
ЭГ ₁	58	11	26	5	16	3
ЭГ ₂	58	19	27	9	15	5
Среднее значение	58		26,5		15,5	
КГ ₁	55	11	30	6	15	3
КГ ₂	53,3	16	30	9	16,7	5
Среднее значение	54		30		15,6	

Таблица 6 демонстрирует преобладание порогового уровня сформированности жанрово-стилевых представлений у обучающихся обеих групп и практически отсутствие оптимального уровня по данному критерию.

Результаты выполнения заданий по когнитивно-аналитическому критерию сформированности жанрово-стилевых представлений приведены в таблице 7.

По результатам выполнения первого задания (заполнение анкеты с целью выявления жанрово-стилевых признаков музыкального фрагмента на слух) было выявлено, что на пороговом уровне находилось наибольшее количество обучающихся (75% обучающихся экспериментальных групп и 70% обучающихся контрольных групп), неспособных в ходе

слушания/восприятия музыкальных фрагментов/произведений точно определить их жанрово-стилевую специфику.

Таблица 7. Соотношение обучающихся с разными уровнями формирования жанрово-стилевых представлений в ходе констатирующего этапа эксперимента (*когнитивно-аналитический критерий*)

группы	Уровни формирования ЖСП											
	Задание 1						Задание 2					
	оптимальный		достаточный		пороговый		оптимальный		достаточный		пороговый	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
ЭГ ₁ (N=19)	1	5	3	16	15	79	0	0	4	21	15	79
ЭГ ₂ (N=33)	2	6	7	21	24	73	0	0	7	21	26	79
ЭГ (N=52)	3	6	10	19	39	75	0	0	11	21	41	79
КГ ₁ (N=20)	1	5	4	20	15	75	0	0	4	20	16	80
КГ ₂ (N=30)	2	6,7	8	26,6	20	66,7	0	0	7	23,3	23	76,7
КГ (N=50)	3	6	12	24	35	70	0	0	11	22	39	78

На достаточном уровне при выполнении данного задания находилось 19% обучающихся экспериментальных групп и 24% обучающихся контрольных групп, которые допускали ошибки и неточности в аргументации средств музыкальной выразительности при слушании музыкального произведения, в определении жанра, стиля композитора, затруднялись теоретически обосновать свой выбор.

Только 6% обучающихся экспериментальных и контрольных групп смогли охарактеризовать и определить особенности средств музыкальной выразительности при слушании музыкального произведения/фрагмента.

При выполнении второго задания (заполнение «Листа практического задания» с целью выполнения жанрово-стилевого анализа по нотному тексту)

значительная часть обучающихся также продемонстрировала пороговый уровень: у 79% обучающихся экспериментальных групп и 78% обучающихся контрольных групп выявлена несформированность навыка жанрово-стилевого анализа на основе нотного текста.

На достаточном уровне сформированности когнитивно-аналитического критерия жанрово-стилевых находилось только 21% обучающихся экспериментальных групп и 22% обучающихся контрольных групп, продемонстрировавших частично сформированные навыки жанрово-стилевого анализа на основе нотного текста. При этом обучающиеся часто прибегали к помощи педагога.

Отмечено отсутствие обучающихся с оптимальным уровнем как в экспериментальных, так и в контрольных группах по данному критерию.

На данном этапе диагностики обучающимся предлагались уже ранее освоенные ими фортепианные пьесы (эпохи барокко, классицизма и др.), тем не менее, они всё же затруднялись в определении выразительных средств и в аргументации жанрово-стилевых элементов музыкальных произведений.

Результаты выполнения двух заданий, направленных на оценку сформированности жанрово-стилевых представлений по когнитивно-аналитическому критерию, был выявлен ограниченный багаж теоретических знаний о средствах музыкальной выразительности, слабая сформированность практических навыков применения этих знаний в аналитико-слуховой деятельности и жанрово-стилевого анализа нотного текста (см. табл.8).

Анализ результатов показал, что на констатирующем этапе экспериментальной работы уровень сформированности жанрово-стилевых представлений по когнитивно-аналитическому критерию как у обучающихся экспериментальных групп, так и обучающихся контрольных групп соответствует лишь пороговому показателю.

Таблица 8. Соотношение обучающихся с разными уровнями сформированности жанрово-стилевых представлений на констатирующем этапе экспериментальной работы (*когнитивно-аналитический критерий*)

группы	Уровни сформированности ЖСП					
	пороговый		достаточный		оптимальный	
	%	чел.	%	чел.	%	чел.
ЭГ ₁	79	15	21	4	-	-
ЭГ ₂	76	25	21	7	3	1
Среднее значение	77,5		21		1,5	
КГ ₁	80	16	20	4	-	-
КГ ₂	70	21	26,7	8	3,3	1
Среднее значение	75		23		1,5	

Результаты педагогической диагностики по «деятельностно-оценочному» критерию сформированности жанрово-стилевых представлений приведены в таблице 9.

Таблица 9. Соотношение обучающихся с разными уровнями сформированности жанрово-стилевых представлений на констатирующем этапе экспериментальной работы (*деятельностно-оценочный критерий*)

группы	Уровни формирования ЖСП					
	оптимальный		достаточный		пороговый	
	%	чел.	%	чел.	%	чел.
ЭГ ₁	-	-	10	2	90	17
ЭГ ₂	-	-	9	3	91	30
Среднее значение	-		9,5		90,5	
КГ ₁	-	-	10	2	90	18
КГ ₂	-	-	13	4	87	26
Среднее значение	-		11,5		88,5	

Результаты выполненного обучающимися задания по деятельностно-оценочному критерию сформированности жанрово-стилевых представлений показали преобладание порогового уровня способности оперирования жанровыми и стиливыми элементами в процессе исполнения на музыкальном инструменте (90,5% обучающихся экспериментальных групп и 88,5% обучающихся контрольных групп). На достаточном уровне по данному

критерию находилось только 9,5% обучающихся экспериментальных групп и 11,5% обучающихся контрольных групп. Данные результаты указывают на ограниченные технические возможности в исполнительстве, недостаточно яркую и осознанную демонстрацию основных жанрово-стилистических приемов при исполнении даже несложных музыкальных произведений/фрагментов. Обучающихся, способных продемонстрировать навыки самостоятельного исполнения (интерпретации) несложных музыкальных произведений с учетом их жанрово-стилевой специфики, используя соответствующие исполнительские приёмы и выразительные средства – штрихи, темп, динамику, ритм, тембр, артикуляции и т.д. (оптимальный уровень), не было выявлено как в экспериментальных, так и в контрольных группах. В таблице 10 отражены заключительные результаты диагностики по всем критериям констатирующего этапа экспериментальной работы в ЭГ и КГ.

Таблица 10. Соотношение обучающихся ЭГ и КГ с разными уровнями сформированности жанрово-стилевых представлений на констатирующем этапе экспериментальной работы

критерии	уровни сформированности ЖСП (%)											
	пороговый				достаточный				оптимальный			
	ЭГ ₁	ЭГ ₂	КГ ₁	КГ ₂	ЭГ ₁	ЭГ ₂	КГ ₁	КГ ₂	ЭГ ₁	ЭГ ₂	КГ ₁	КГ ₂
Эмоциональный	58	58	55	53,3	26	27	30	30	16	15	15	16,7
среднее значение	56				28,3				15,7			
Когнитивно-аналитический	79	76	80	70	21	21	20	26,7	-	3	-	3,3
среднее значение	76,2				22,2				1,6			
Деятельностно-оценочный	90	91	90	88	10	9	10	13	-	-	-	-
среднее значение	89,5				10,5				-			
среднее значение по всем критериям	75,3	75	75	70,4	19	19	20	23,2	5	6	5	6,6
среднее значение	75,5		72,7		19		21,5		5,5		5,8	

Графически распределение обучающихся по уровням сформированности жанрово-стилевых представлений можно увидеть на рисунке 2.

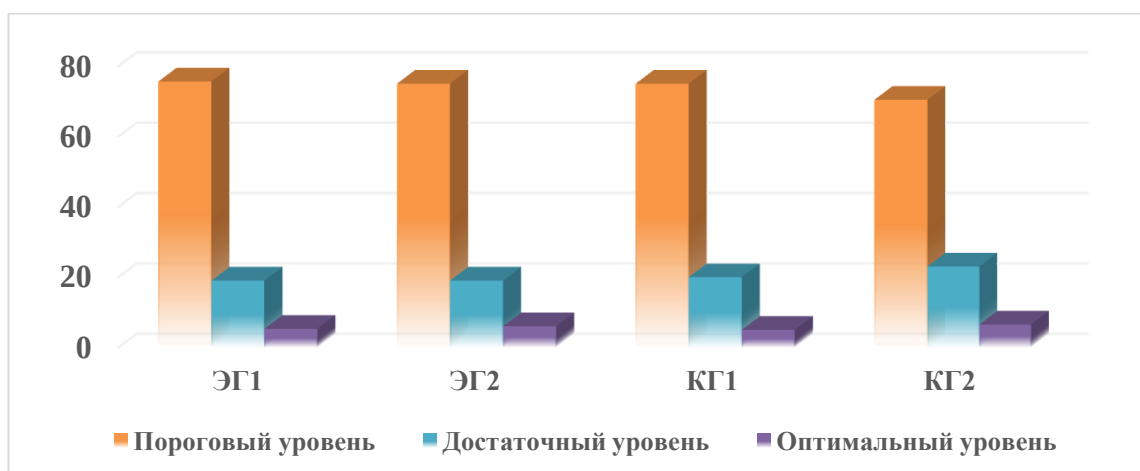


Рисунок 2. Распределение обучающихся по уровням сформированности жанрово-стилевых представлений

Таким образом, результаты срезов, проведенных перед началом экспериментальной работы, выявили преобладание порогового и достаточного уровня сформированности жанрово-стилевых представлений у респондентов обеих групп. В большинстве случаев обучающиеся были неспособны выразить заключенные в музыке эмоции, настроения, чувства в процессе собственного исполнения. Значительные затруднения обучающиеся испытывали в процессе определения и аргументации жанрово-стилевой специфики по нотному тексту, что подтверждало недостаточный объём теоретических знаний, представлений о структуре стиля и его значения в искусстве. У большинства обучающихся выявлены ограничены возможности воплощения жанрово-стилевой специфики при исполнении музыкального произведения.

В результате оценки начального уровня сформированности жанрово-стилевых представлений по каждому критерию (эмоционального, когнитивно-аналитического, деятельностно-оценочного) было выявлено, что наиболее слабо сформированы у обучающихся жанрово-стилевые

представления по когнитивно-аналитическому и деятельностно-оценочному критериям. Так, 89,5% обучающихся показали пороговый, слабо выраженный уровень сформированности деятельностно-оценочных умений, 76,2% обучающихся владеют когнитивно-аналитическими умениями на пороговом уровне. По результатам диагностики, наиболее высоко сформирован эмоциональный критерий: так 28,3% обучающихся продемонстрировали достаточный уровень сформированности данного компонента, а 15,7% показали оптимальный уровень (см. рис. 3).

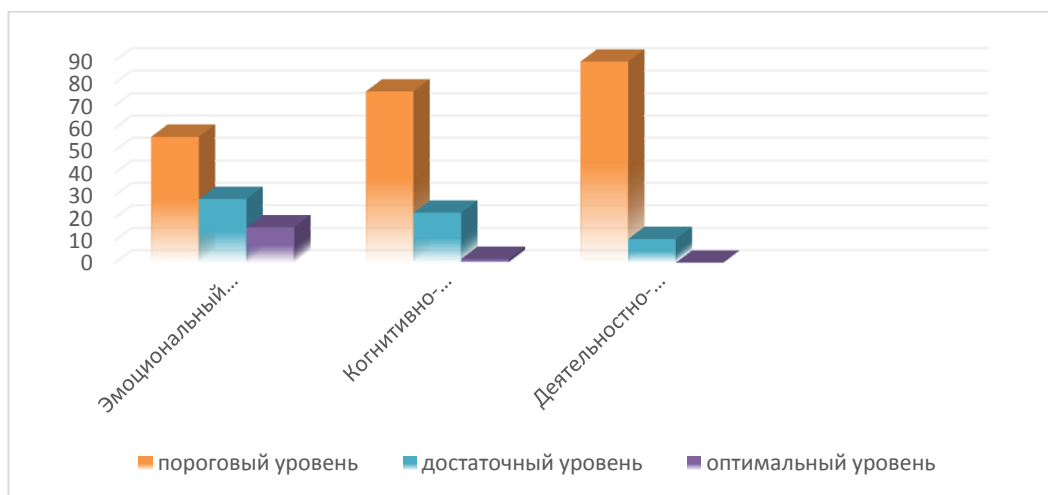


Рисунок 3. Средний показатель обучающихся по всем критериям сформированности жанрово-стилевых представлений на констатирующем этапе экспериментальной работы

Самые низкие результаты у обучающихся были выявлены по деятельностно-оценочному критерию, так как задание грамотно воспроизвести фрагмент музыкального произведения вызывало у обучающихся наибольшие сложности при его выполнении и потребовало длительного времени на подготовку. Причиной превалирования порогового уровня является то, что на момент поступления в 1/5 (специальности 52.02.01 Искусство балета) и 4/8 классы (специальности 52.02.02 Искусство танца) обучающиеся только начинают получать первоначальные представления о жанрово-стилевой специфике музыкального произведения, только начинают приобретать практические/исполнительские навыки и умения.

Средний результат (ближе к пороговому) был показан по когнитивно-аналитическому критерию, так как некоторые обучающиеся-хореографы имеют недостаточные знания в музыкальной теории. Наиболее высокие результаты были продемонстрированы при выполнении заданий эмоционального критерия вследствие того, что у обучающихся уже была сформирована способность к эмоциональной отзывчивости и осознанности при восприятии музыкального произведения, хотя отсутствовал достаточный опыт музыкально-исполнительской деятельности (интерпретации).

Для проведения сравнительной оценки исходного уровня жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа экспериментальных и контрольных групп применялись методы вариационной статистики – статистическая оценка качественных различий между контрольной и экспериментальной группами при помощи статистического t -критерия Стьюдента. Результаты показали отсутствие достоверных различий между данными группами ($P > 0,05$).

Таким образом, констатирующий этап экспериментальной работы подтверждает значимость и актуальность проблемы формирования жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в процессе обучения игре на музыкальном инструменте (фортепиано). Обобщение полученных данных на констатирующем этапе экспериментальной работы показывает отсутствие различий в уровне сформированности жанрово-стилевых представлений обучающихся экспериментальных и контрольных групп, что обеспечивает возможность проверки эффективности методики.

2.2. Апробация методики формирования жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в процессе обучения игре на музыкальном инструменте (фортепиано)

В первой главе настоящей работы мы обосновали теоретические основы методики формирования жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в процессе обучения игре на музыкальном инструменте (фортепиано). Предлагаемая методика раскрывает последовательную закономерность освоения категорий жанра и стиля от аккумуляции музыкально-теоретического материала (изучение особенностей жанрово-стилевой принадлежности) и слуховых представлений, на первом – *перцептивно-мотивационный этап*, через выявление характерных черт музыкального произведения и анализ его жанрово-стилевой специфики при восприятии и на основе нотного текста на втором – *когнитивно-аналитический этап*, к воплощению знаний и навыков в собственной интерпретации с учетом его жанрово-стилевой специфики и их оценки в контексте смыслового содержания и целей автора на заключительном – *рефлексивно-деятельностный этап*.

Формирование жанрово-стилевых представлений на первом *перцептивно-мотивационном* этапе, направленном на формирование способности целостного восприятия категорий стиля и жанра, начиналось с приобретения теоретических знаний об эпохе создания произведения, о творчестве композитора, об особенностях его композиторского письма, через слушание музыкальных произведений, беседы о них, через обращение к смежным видам искусства.

На данном этапе наиболее эффективными являлись методы «контрастного сопоставления произведений» (О.П. Радынова, Е.А. Бодина) и «создания художественного контекста» (Л.В. Горюнова).

Формирование жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в процессе обучения игре на музыкальном

инструменте (фортепиано) проводилось не только в форме индивидуальных занятий/уроков, являющихся вариативной формой учебно-воспитательного процесса, но и в форме самостоятельной исследовательской работы (подготовка сообщений, докладов, презентаций к выступлениям на уроках-конференциях), в форме урока-конференции (урока-экскурсии), преимущество которого заключается в создании условий, позволяющих обучающимся продемонстрировать свою творческую самостоятельность в решении поставленной задачи и способствующего развитию их аналитической способности (наблюдение, анализ, сравнение, обобщение и др.).

Так, например, для знакомства с биографией композитора с помощью компьютерных технологий (мультимедиа), благодаря которым процесс усвоения учебного материала становится наглядным, интересным и познавательным, происходило погружение в эпоху барокко, совершалась виртуальная экскурсия в дом-музей немецкого композитора-органиста И.С. Баха в Эйзенахе (слайдовые презентации). Цель данного урока-экскурсии – знакомство с композитором, с музыкальными традициями его семьи, его творчеством, огромное влияние на которое оказали народные немецкие песни, протестантский хорал, хоровая полифония эпохи Возрождения и пр., отразившиеся в его мелодиях с ярким тематизмом, инструментальной выразительностью.

Одновременно на уроке с помощью компьютерных технологий (аудио/видеозапись), либо в исполнении преподавателя обучающемуся предлагалось прослушать некоторые музыкальные произведения/фрагменты данного композитора. В соответствии с программными задачами и с учетом возрастных возможностей обучающегося, подбирался репертуар из доступных по содержанию и разнохарактерных, контрастных по настроению музыкальных произведений. После прослушивания, используя вопросно-ответную методику, педагог с обучающимся обсуждали эмоционально-образное содержание музыки, характер, настроение, изобразительные

моменты произведения. В процессе обсуждения выявлялись жанровые черты, определялись стилевые признаки, выразительные средства музыки, объяснялась причина их использования композитором. Для получения представлений о стилевых особенностях композиторского письма, обучающимся необходимо было создать представление о целостной, взаимосвязанной между собой структуре стиля, состоящего из содержательных (*идея, тема, содержание*) и атрибутивных элементов (*жанр, композиция, средств выразительности*), а также освоить значение этих категорий в искусстве. Для этого была разработана и предложена соответствующая таблица (см. табл. 11).

Например, в эпоху барокко, в основе которой лежит идея о многообразии и изменчивости (дисгармонии) мира, авторы обращались к библейской тематике (аллегии воплощающихся в образах святых), античным сюжетам (различных античных героев). В эпоху классицизма, основополагающей идеей является идея всеобщего порядка, вера в гармоничность человеческой натуры – человеческий разум (культ разума), в связи с чем, авторы часто опирались на эстетические идеалы античности: способность человеческого разума создавать гармонию и красоту, выявление красоты не в Боге, а в природе, в человеке; обращались к сюжетам античных мифологий и рыцарских легенд (Ж.Б. Люлли); к народно-жанровым образам, юмору и шутке (Ф.Й. Гайдн); к героике, к конфликтному противопоставлению контрастных образов, организованных неумолимой логикой целеустремлённого развития (Л. Бетховен). В творчестве композиторов-романтиков, главной идеей является воспевание мира чувств Человека, в соответствии с чем используя темы одиночества, «лирической исповеди», любви, странствий, смерти, природы, фантастики, темы и образы народного творчества, авторы обращались к отражению универсальной картины мира: соединение прекрасного с безобразным, высокого – с низменным, трагического – с комическим.

Таблица 11. Структура стиля

С Т И Л Ь		
СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ		
категории	значение категорий	
«Идея»	– основной замысел, главная мысль заложенная автором в одном произведении или во всем творчестве.	
«Тема»	– основная проблема, форма выражения идеи, замысла авторского художественного образа.	
«Содержание» (образное)	– совокупность выражения идеи и темы воплощенная в художественной форме, обладающая эмоционально-образной ценностью.	
АТРИБУТИВНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ		
«Жанр»	– род, вид (песенный, танцевальный, маршевый и др.), тип музыки (зависит от условий исполнения, восприятия, бытования)	
	хореография	– зависит от назначения (балетные, современные, детские танцы и др.); связанный с театром (балет, опера, кино и пр.).
	живопись	–зависит от функции изображения и предмета (натюрморт, пейзаж, портрет и др.).
«Композиция»	– определяет целостность формы, структуры произведения (музыкального, живописного, хореографического и т.д.).	
«Средства выразительности»	– характеризуют язык какого-либо вида искусства, воссоздающий и изображающий образ мира; как конкретные изобразительные элементы, приемы, используемые автором для выражения идейно-художественного содержания произведения, вызывающие определенные психологические состояния.	
	в хореографии	– рисунок танца, хореографическая лексика (танцевальные движения), пластика человеческого тела (позы, жесты, мимика), музыка, сценическое оформление танца (костюм, грим, свет, декорации), которые составляя единое целое представляют собой композицию танца.
	в музыке	– мелодия, гармония, ритм, лад, фактура, темп, метр, тембр, регистр, динамика, штрихи, приёмы исполнения и пр.
	в живописи	– пропорции, цвет, фактура, штрих, колорит, светотень и пр.

Одним из важных этапов освоения стиля являлось не только рассмотрение его в рамках биографии композитора (этапов его творческого пути), но и выявление историко-культурологического аспекта стиля (социально-исторической обусловленности), являющегося отражением художественно-эстетического мировоззрения исторического периода. Для выявления особенностей стиля в музыкальном искусстве эпохи барокко, классицизма и романтизма в контексте культурно-эстетической картины мира обучающимся была предложена таблица «Особенности стиля эпохи барокко, классицизма, романтизма в музыкальном искусстве» (см. табл. 12).

Таблица 12. Особенности стиля эпохи барокко, классицизма, романтизма в музыкальном искусстве

Параметры	Барокко (причудливый, странный)	Классицизм (образцовый)	Романтизм
Идея	– культ духовности; – дисгармония, изменчивость и многообразие мира – <i>идея</i> воплощения мира душевных переживаний человека	– культ разума (разум преобладает над чувством) – <i>идея</i> единого, всеобщего порядка, управляющего миром; - вера в человеческий разум	– культ мира чувств человека – <i>идея</i> раскрытия индивидуального мира личности, его эмоциональную жизнь
Тема Содержание	– Образ Христа, Богородицы, святых, античные герои – Античные сюжеты, библейская тематика, аллегория – Отражение в творчестве человеческих страстей. – Синтез прекрасного и безобразного, трагедии и комедии. – Мир воспринимался как мир контрастов и противоречий, полный трагедии и драматизма. – Хаос и порядок как символы времени. – Случайность жизни и	– Опора на эстетические идеалы античности: способность человеческого разума создавать гармонию и красоту, выявление красоты не в Боге, а в природе, в человеке. – Личность человека, как высшая ценность бытия, освобождение его от религиозно-церковного влияния. – рационализм, стройность и логичность	– одиночества, «лирической исповеди», любви, странствий, смерти, природы, фантастики. – темы и образы народного творчества. – отражение универсальной картины мира: соединение прекрасного с безобразным, высокого – с низким, трагического – с комическим. – синтез искусств – интерес к национальным

	смерти, неуправляемость рока и, вместе с тем, рациональность, порядок во всём.		особенностям разных культур
Жанры	Равновесие культовых и светских жанров - среди <u>культовых</u> преобладают вокальные (месса, оратория, духовные кантаты и пассионы), - среди <u>светских</u> – инструментальные (концерт concerto grosso, соната, сюиты, партиты); - прелюдии (тоокаты, фантазии), - <u>фуга</u> – высшая форма полифонии. - появление синтетических жанров (<u>опера</u>).	Разделение жанров на - <u>«высокие»</u> (антич.и религ сюжетом) – трагедия, эпопея, гимн, ода; - <u>«низкие»</u> (отражают народный быт) – комедия, сатира, басня. - <u>светские инстр. жанры</u> (сонаты, струнный концерт, симфонии, сюиты); - <u>камерные ансамбли</u> (трио, струнный квартет) - <u>опера - opera seria</u>; - <u>опера – buffa</u> (комическая опера) на бытовые сюжеты из повседн. жизни; - <u>опера – зингшпиль</u> (пьеса с пением) комического содержания; - Сформировалась многочастная сонатно-симфоническая форма (четырёхчастный цикл)	Смешение (синтез) жанров – Вокальная и инструмен. Баллада; – <u>Песни</u> (циклы); – <u>Романтическая опера</u> (связь слова, музыки и сценич. действия) – <u>Фортепианная миниатюра</u> (экспромт, музыкальный момент, мазурка, вальс, ноктюрн, «Песня без слов», этюд и др.) – <u>Программные сочинения</u> на основе синтеза искусств. – Одночастные сонаты, концерты и симфонические поэмы, пятичастная симфония. – Использование жанров <u>народного творчества</u> (песни, баллады, сказания)
Композиция	В построении композиций доминирует <u>принцип сиютности</u> (сопоставление контрастных частей и разделов, представляющих разнохарактерные образы) – циклические инструментальные композиции, полифонические формы (фуга, канон, инвенция)	В построении строгая пропорциональность композиций, доминирует <u>принцип сонатности</u> (сквозное динамическое развитие единой идеи и образности, проходящее через все части композиции), баланс между многообразием и единичностью мелодических элементов и форм; архитектурность композиции	В построении композиций доминирует <u>принцип программности</u> (воплощение конкретного содержания, определяющего построение композиции)
Средства языка (средства)	Преобладание гомофонии и полифонического склада.	Преобладание гомофонно-гармонического склада.	Преобладание гомофонно-полифонического склада.

выразительности)	Мелодия развитая, в целом диатоническая, но с использованием хроматических звуков. Гармония ясная функциональная, но обогащена развитыми мелодическими голосами, что делает аккордику многозвучной, усложненной неаккордовыми звуками. Метр основан на регулярной метрической пульсации (двух, трех, четырехдольные метры), ритмика с большим количеством украшений (мелизмов, аччакатур и пр.)	Мелодия диатоническая, как правило основана на движении по звукам аккордов. В гармонии преобладает ясная функциональность, простая трехзвучная терцовая аккордика. Метро-ритм основан на регулярной метрической пульсации (преобладают двух, трех и четырехдольные метры), ритм (песенно-танцевальный)	Мелодия развитая, с большим количеством хромат. звуков. Гармония в целом функциональная, но усложненная многозвучными альтерированными аккордами, смешением мажоро-минорных систем. В метро-ритме – нерегулярная метрическая пульсации, (смешанные и переменные метры), ритмика разнообразная (дуоли, триоли, квартоли и т.д.)
-------------------------	---	--	--

Вместе с тем, настроения, веяния и идеи исторического периода отражаются не только в музыке, но и в других видах искусства, поэтому необходимо установление аналогий между различными видами искусств, а также определение единой идейно-образной основы стиля и сравнения художественных средств его воплощения.

Для сопоставления черт структурно-грамматического претворения стиля на примере эпохи барокко в хореографии, живописи и в музыкальном искусстве обучающимся предлагалась таблица «Художественные средства претворения стиля барокко в музыкальном искусстве, в хореографии и живописи» (см. табл. 13).

Таблица 13. Художественные средства претворения стиля барокко
в хореографии, живописи и в музыке

БАРОККО			
Идея, тема, образное содержание	- Культ изменчивости мира, дисгармонии, духовности - Античные и библейские сюжеты, аллегии, символы, метафоры - Отражение в творчестве человеческих страстей. - Синтез прекрасного и безобразного, трагедии и комедии. - Свойственны контрастность, напряжённость, динамичность образов, стремление к величию, к совмещению реальности и иллюзии		
параметры	хореография	музыка	живопись
Жанры, композиция	Светские танцы (бурре, гавот, менуэт, паспье, куранта, сарабанда, пассакалья, чакона и др.). Сложность композиции и пространственность построений (сложный узор танца, четкая симметрия, исключение повтора движений)	Равновесие культовых и светских жанров Сложность композиции и пространственность построений. В построении композиций доминирует принцип сюютности (сопоставление контрастных частей и разделов, представляющих разнохарактерные образы)	Аллегория, мифологические жанры; светские жанры (портреты, пейзажи, сцены) Сложные композиции (динамичные, напряжённые, а порой асимметричные, неустойчивые и даже хаотичные).
Средства выразительности	Зеркальность движений, шаги танца наполнены украшениями утонченностью, манерностью, сценичностью	Разнообразная ритмика, усложненная большим количеством украшений (мелизмов, аччакатур и пр.)	Характерна выраженная игра света и тени, цвета и оттенка; выразительность, контрастность, фантазийность.
	Стиль танца отличался особой эмоциональностью, величием и спонтанностью, пафосностью (каждый жест воплощал в себе то или иное чувство)	Каждое сочинение связывалось с аффектом (аффект радости, веселья использование терций, кварт и квинт, беглого темпа и трёхдольного размера; аффект печали – включение хроматики, диссонансов, медленного темпа.	Характерно: аффектация, живописный пафос, страстность, эмоциональность, драматичность, сакральность, трансцендентность – то, что отражает контекст эпохи
	Аристократичность, величие и пышность костюмов	Концертное исполнение музыки, со своеобразным темпом, с капризными тактовыми украшениями.	«Плоскость» и пышность форм, аристократичность и незаурядность сюжетов

Использование интерактивных методов на урок-конференции позволяло сформировать у обучающихся целостное представление о жанрово-стилевом многообразии, об исторических этапах развития различных видов искусства. Данная форма организации образовательного процесса, нацеленная на закрепление, совершенствование знаний и умений, предполагала не только взаимодействие обучающихся между собой и с преподавателями, но и самостоятельную демонстрацию (интерпретацию) музыкального материала, что повышало мотивацию и интерес к предмету.

Задачей *урока-конференции* являлось углубление знаний и расширение представлений о жанрово-стилевой специфике, развитие умений анализировать и классифицировать информацию по различным источникам, выступать перед аудиторией (сценическая выдержка), представляя сольный/ансамблевый исполнительский номер, коллективно обсуждать и подытоживать результаты по теме изучения стиля определенного композитора, школы, исторического периода/эпохи. Например, итоговая конференция в конце семестра (по формированию жанрово-стилевых представлений) эпохи Барокко включала такие темы как: «Нотная тетрадь Анны Магдалены Бах», «Г. Гендель – избранные пьесы», «Жанровые особенности сюиты», «Менуэт – танец барокко», «Барокко в музыкальном и изобразительном искусстве», «Танцевальные жанры эпохи барокко» и др.

Обучающиеся представляли музыкальные исполнительские номера (сольно, ансамбль), дополняя и иллюстрируя свое выступление теоретическим материалом, что наглядно объединяло практику с теорией. В форме самостоятельной исследовательской работы они изучали и готовили (используя компьютерную технологию) теоретический материал по стилистике эпохи, стилю композитора с последующим публичным представлением данной информации в виде доклада, сообщения, презентации. В подготовке самостоятельного поиска ответов, педагог обозначал основной ряд вопросов, обеспечивая обучающихся необходимым

материалом.

Преподаватели принимали участие в конференции в качестве экспертов, зрителей. Кроме того, педагоги исполнительского класса принимали участие в конференции в роли со-ведущих, членов экспертной комиссии и в качестве гостей.

Одновременно с освоением теоретических знаний на первом этапе реализации методики формирования жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в процессе обучения игре на музыкальном инструменте (фортепиано) важной задачей являлось формирование жанрово-слуховых представлений, накопление слуховых представлений («слухового багажа»). Решению данной задачи способствовала опора на системно-деятельностный подход, включающий такие формы работы, как прослушивание аудиозаписей/фонохрестоматий музыкальных произведений, чтение с листа несложных музыкальных пьес, эскизное разучивание фрагментов/ произведений, нацеленный на практическое освоение жанрово-стилевой специфики (музыкальную деятельность).

В рамках реализации методики была составлена фонохрестоматия, содержание которой соответствовало жанрово-стилевому принципу и включало помимо обязательных (разучиваемых обучающимся) произведений, дополнительные музыкальные примеры, ярко репрезентирующие стиль композитора, эпохи.

Одной из основных форм учебной деятельности являлось *эскизное разучивание* музыкальных пьес, заключающееся в обзорном ознакомлении с музыкальным текстом произведения с целью накопления и расширения репертуарных рамок изучаемого в данный момент стиля, жанра за счет обращения к большому количеству музыкальных произведений. Разбор и овладение обучающимися художественной составляющей произведения способствовали не только постижению эмоционально-образного содержания произведения, но определению интонационных, композиционных и

фактурных особенностей, раскрывающих основные творческие идеи композитора, его образно-поэтического замысла.

В рамках системно-деятельностного, стилевого подхода использовалась и традиционная форма ознакомления с музыкальным произведением – *чтение с листа*. В качестве учебного материала на уроке подбирались музыкальные примеры в одном стиле или любого жанра. Под руководством педагога обучающийся рассматривал музыкальный текст произведения и определял: характер произведения, жанр, темп, размер, тональность, форму сочинения, метроритмический рисунок, тип фактуры, динамический план, артикуляционные приемы.

Практический процесс освоения и накопления музыкального материала в форме эскизного исполнения и чтения с листа носил принцип развивающего обучения и способствовал формированию слуховых жанрово-стилевых представлений.

На перцептивно-мотивационном этапе методики формирования жанрово-стилевых представлений теоретическое освоение терминологии, связанной со структурно-содержательным свойством стиля, сопровождалось проведением параллели между произведениями на примере уже ранее изученных, освоенных стилей. Так, при знакомстве с жанрово-стилевыми особенностями искусства какой-либо эпохи, обучающиеся получали теоретическую информацию, одновременно изучали исторический аспект, особенности мировоззрения эпохи, научные открытия того времени, устанавливали аналогии в проявлении стиля в живописи, архитектуре, музыке, хореографии (смежных видах искусства). Данный объем информации использовался не только в процессе обучения игре на музыкальном инструменте (фортепиано) в форме индивидуальных бесед, но и в форме самостоятельной исследовательской работы (подготовка сообщений, докладов, презентаций и т.п.), в выступлениях на уроках-конференциях, на дисциплинах профессионального цикла.

На этапе накопления слуховых представлений и обеспечения

активности жанрово-стилевого восприятия обучающимся предлагался примерный список произведений по стилю барокко, классицизма, романтизма (Приложение 1) и задание («Анкета слушателя») для самостоятельной работы. Для формирования понимания (осознания) эмоционально-содержательной характеристики музыкального сочинения разных жанров и стилей у обучающихся в процессе обучения игре на инструменте (фортепиано) в ходе ознакомления с музыкальным произведением проводилась беседа (пример вопросов см. в Опросном листе). При этом применялись простые для восприятия и выразительные музыкальные произведения, способные вызвать ассоциации с рассмотренными произведениями литературы, живописи, архитектуры и пр. Например, в рамках освоения стиля барокко, материалом для чтения с листа, эскизного разучивания фрагментов/произведений становились простые, доступные по музыкально-исполнительским выразительным средствам сочинения из Нотной тетради Анны Магдалены Бах, полифонические пьесы И.С. Баха, Г. Генделя и других авторов.

Задачей *когнитивно-аналитического* этапа являлось формирование у обучающихся способности анализа жанрово-стилевой специфики музыкального произведения через понимание, осознание, а также аргументацию жанрово-стилевых признаков при восприятии (на слух) и на основе нотного текста. Согласно задачам данного этапа, основным видом деятельности являлась аналитическая работа обучающихся, осуществляемая на основе применения методов слуховой экспертизы, стилового анализа, стиловой атрибуции, сравнительной стиловой характеристики, интонационно-стилевого постижения музыки.

Метод «стилевой атрибуции» предполагал распознавание, вычленение специфических, характерных стилевых (жанровых) признаков из общего звучания музыкального произведения (слуховой анализ). Способность распознавать жанрово-стилевые признаки на слух основывается на теоретических знаниях и слуховых представлениях о специфических

жанрово-стилевых атрибутивных элементах, в которых структурный элемент музыкального языка выступает характерной чертой (признаком) жанра/стиля композитора и предстает как атрибутивный элемент сочинения (например, у Л. Бетховена – оркестровая фактура, широкое использование регистров, яркие тематические контрасты, богатая динамика, ритмика, использование полифонических приёмов; у И.С. Баха – чёткий ритм, непоколебимый темп, крепкая структура произведения, яркие и лаконичные мелодии; у Ф. Шопена – полижанровость фактуры, синтез камерности и концертности, лиризм, тонкость в передаче настроений, широта национально-фольклорных связей и др.).

Начиналось внедрение метода стилевой атрибуции с примеров музыки барокко – произведений Г.Ф. Генделя, И.С. Баха из «Нотной тетради А.М. Бах», включающей разнообразные по настроению небольшие танцевальные пьесы: марши, менуэты, полонезы, где темп, размер, полифоническое слияние голосов дают яркое представление о жанре и стиле эпохи барокко. Для иллюстрации танцевальных жанров также использовались произведения В.А. Моцарта, Л.В. Бетховена, М.И. Глинки, П.И. Чайковского и др.

Ключевым методом реализации стилового подхода являлся метод «стилевого анализа», опиравшийся на когнитивно-аналитическую деятельность, сопровождаемую характеристикой жанрово-стилевых компонентов музыкального произведения. Задачей данного метода являлось формирование умения определять и аргументировать стилевую особенность музыкального произведения.

Музыкальный анализ являлся основой формирования таких мыслительных операций как *сравнение, классификация, обобщение, оценка* и пр. Для формирования навыков сравнения использовался метод сравнительной стилевой характеристики, опирающийся на принцип сопоставления контрастного и обнаружение общего в музыкальных произведениях разных школ, направлений, народов, эпох, на определение

сходства и различия рассматриваемых стилевых закономерностей (жанровых черт, гармонических оборотов, фактуры и др.). Сравнительная характеристика образного содержания и характера произведений осуществлялась с опорой на пьесы с одинаковым названием, относящихся к одному жанру в одном стиле (вальсы Ф. Шопена и П.И. Чайковского), или одного и того же жанра в разных стилях (менуэт И. Баха и В. Моцарта). При этом сначала определялся характер, лад, динамика, размер, регистры, а затем сходства и различия этих пьес.

Классификация в аналитической деятельности осуществлялась в процессе обнаружения структурных закономерностей стиля, иерархических взаимосвязей, через формирование умения находить общие и различные черты (поиск сходства в произведениях различных стилей), через выявление выразительных средств музыкального произведения, их упорядочивание и приведение в систему.

Обобщение осуществлялось через обнаружение основных принципов построения целого (выявление общего в частном), через выявление содержательной основы определенного стиля, а именно через анализ (установление характерных стилевых признаков) произведений разных видов искусств, обнаружение атрибутивных элементов и определения идейно-образного содержания.

Анализ заключался в определении причинно-следственных связей в опоре на взаимосвязанную, иерархически соподчиненную структурную характеристику стиля.

Процедура оценивания жанрово-стилевой специфики и степени соответствия выразительных средств определенным стилевым нормам, использованных автором стилевых компонентов являлась итогом анализа. Формирование навыка оценки реализовалось в форме беседы, в виде творческих заданий и др. Для проведения жанрово-стилевого анализа обучающимся предлагалась план-схема последовательных действий,

основывающаяся на трех основных функциях стиля, рекомендованных Е.В. Назайкинским [167, с. 31-33]:

- *фиксация и выражение определенного содержания* через восприятие произведения, характеристику его жанра (связанного с его содержанием) и эмоционально-образного содержания;
- *объединения-разграничения* проявляющаяся в анализе композиционных и атрибутивных характеристик произведения;
- *обеспечение историко-культурной ориентации* слушателя через выявление генезиса сочинения, анализ произведения с позиции сочинителя и слушателя.

В процессе овладения основами игры на музыкальном инструменте (фортепиано) анализ музыкального произведения являлся обязательным видом деятельности, специфика которого заключалась: в индивидуальном подходе, в расширении сферы анализа, введении характеристики исполнительских приемов и применения результатов аналитической деятельности в исполнительстве. Результативное осуществление жанрово-стилевого исполнительского анализа музыкального произведения/фрагмента заключалось в аналитически последовательных действиях (в раскрытии характера основных компонентов музыкальной ткани), которые использовались в виде Плана-схемы, включающей характеристику исполнительских приемов:

- 1) идея, тема произведения – определение главной мысли произведения (соотнести её с мировоззрением автора/эпохи);
- 2) эмоционально-образное содержание – определение характера, настроения произведения (соотношение с каким-либо образом/героем, его развитие);
- 3) жанровый анализ – определение эмоционально-образной характеристики сочинения и нахождение выразительных средств (размер, ритм, фактура и др.);

4) композиционный анализ – определение формы, характеристика структуры произведения, установление способов развития музыкального материала;

5) средства выразительности – определение общих средств выразительности (размер, тональность, метр, особенности ритмического рисунка, мелодия, лад и пр.); определение особенностей исполнительских средств выразительности (динамика звучания, тембр, музыкальный темп, исполнительская агогика и артикуляция, штрихи, педализация и пр. (см. табл. 14)

Таблица 14. Средства выразительности

Средства выразительности	
темп	определяет скорость исполнения музыкального произведения
лад	звуки, расположившиеся подряд в восходящем или нисходящем порядке – звукоряд
ритм	организует музыку во времени (чередование сильных и слабых долей)
тембр	окрашивает звук инструмента или голоса
мелодия	законченная музыкальная мысль
фактура	способ обработки музыкального материала (аккордовая, гомофонно-гармоническая и др.)
штрихи	способ извлечения звуков (<i>legato</i> - связано, <i>non legato</i> - не связано, <i>staccato</i> - отрывисто)
динамика	сила звучания: <i>forte</i> (форте) – громко, <i>piano</i> (пиано) – тихо и др.
артикуляция	звуковедение, качество звукоизвлечения

Исполняя музыкальное произведение, обучающиеся узнавали не только структуру стиля во взаимосвязи всех его элементов: содержательных (передаваемое эмоционально-образное содержание произведения) и атрибутивных (используя конкретные способы и приемы игры на инструменте), но и постигали взаимосвязь каждого исполнительского приёма и определенных жанрово-стилистических условий. Например, выразительная

регистровая динамика в произведениях И.С. Баха, направленная на выделение самостоятельности каждого голоса, как и штрих *non legato*, *marcato*, идет от свойств мануальных инструментов (клавесина и органа). Также важнейшими средствами выразительности эпохи барокко являются ритм и артикуляционные приемы (прием «восьмушки», «фанфары», мотивная артикуляция). У классиков отличаются особенности фактурных формул (партия левой руки выполняет функцию сопровождения, а правой – мелодии). Штрихи (пассажи, украшения) в произведениях Й. Гайдна исполняются легким, прозрачным звуком (*leggiro*). Непрерывное развитие мелодии, развивающейся без автоматической повторности и регулярности акцентов, выразительной в каждом мотиве, чутко реагирующей на поэтику слова, характерно для сочинений композиторов-романтиков, связанных с стремлением отразить внутренний мир человека.

Используя метод стилового анализа для формирования жанрово-стилевых представлений, обучающиеся экспериментальной группы хореографического колледжа опирались на предложенный план-схему стилового анализа и на доступную обучающимся понятийно-терминологическую базу.

Для выполнения стилового анализа обучающимся подбирались простые произведения с выраженными жанрово-стилевыми признаками (от эпохи барокко до современности), вызывающие яркие ассоциации, способствующие развитию эмоциональной сферы и творческого мышления, воображения обучающегося на основе построения ассоциаций с другими видами искусств. Примером послужили разнохарактерные произведения:

- «Лебедь» из сюиты «Карнавал животных» К. Сен-Санса, связанный с хореографической миниатюрой М. Фокина «Умиравший лебедь»;

- «Времена года» П.И. Чайковского, ассоциирующиеся с русской живописью (И.И. Левитана «Осень», Б.М. Кустодиева «Масленица» (февраль) или Г. Мясоедова «Косари» (июль) и поэзией (Ф.И. Тютчева, А.С. Пушкина «У камелька» (январь), «Охота» (сентябрь), Н.А. Некрасова «На

тройке» (ноябрь);

- фортепианная музыка Ф. Шопена, образно связанная с репродукциями картин (Ф. Матвеева «Итальянский пейзаж», Г. Мясоедова «Лесной ручей», В. Поленов «Заросший пруд», И. Шишкин «Дубовая роща», А. Саврасов «Вид на Кремль», С. Щедрин «Озеро Альбано...»), а также поэзией Б. Ахмадулиной, В. Брюсова, Ф. Ницше;

- цикл «Времена года» А. Вивальди, в процессе слушания которого возникают ассоциации с картинами И.И. Левитана «Март», «Быстрая вода», «Вечерний звон», «Солнечный день» и др.

На третьем – *рефлексивно-деятельностном* – этапе реализации методики обучающиеся включались в процесс воссоздания характерных особенностей музыкальных произведений разных жанров и стилей. Основными методами являлись метод наглядно-слухового показа, метод стилизового варьирования/интерпретации, метод моделирования художественно-творческого процесса, метод соотнесения с историко-стилевым контекстом.

Для обеспечения осознанного воплощения жанрово-стилевой специфики музыкального произведения особо обращалось внимание обучающихся на жанрово-стилевые исполнительские приемы через намеренное изменение средств музыкального языка, «утрированное» акцентирование стилизовых особенностей, жанровых черт. Для формирования понимания и умения находить адекватные средства воплощения жанрово-стилевой специфики в интерпретации музыкального произведения использовался жанрово-стилевой исполнительский анализ, ориентирующий обучающихся на осмысление специфики стиля, жанра, а также на характеристику и значение исполнительских средств выразительности.

Осмысление музыкального произведения включало в себя и понимание его стилизовых особенностей, определяющих круг образов, фактуру, а, следовательно, и исполнительские выразительные средства, имеющие свою специфику (выразительное значение), выполняющие свои функции,

связанные непосредственно со звукоизвлечением, с характером, с окраской звучания, с раскрытием содержания музыкального произведения, выявлением его формы. Например, в эпоху барокко «террасообразная», архитектурная динамика музыки И.С. Баха нацелена на то, чтобы оттенить самостоятельность каждого голоса регистровой динамики (один голос *forte*, другой *piano*), для которой свойственна смена динамических оттенков *forte* и *piano*, что равнозначно смене мануалов в клавесине. В произведениях Й. Гайдна отмечается частое использование *sforzando*, в музыке В. Моцарта – диапазон динамики от *p* до *f*; в произведениях Л. Бетховена – контрастная, внезапная динамика от *ppp* до *ff* (*sforzando* или *subito piano* и *subito forte*). При исполнении произведений Ф. Шопена (эпоха романтизма) необходимо обратить внимание на разнообразие динамических нюансов (от *ppp* до *fff*), но без преувеличения, утрирования.

Выбор соответствующего темпа, отражающий характер и музыкально-эмоциональный смысл произведения, также влияет на жанрово-стилеобразующий процесс. Например, в творчестве композиторов эпохи барокко, для музыки которой свойственна темповая сдержанность и ограниченность, обозначение темпа использовалось для выражения эмоционального содержания произведения («*andante*» – означало пассивно, размеренно, «*adagio*» – проникновенно «*allegro*» – весело, активно, *grave* – серьезно, строго, «*allegretto*» – активно, с оттенком шутливости, грациозно, и т.д.). Темповое обозначение *innocentemente* (наивно, невинно) типично для произведений Й. Гайдна; *cedez* (уступать или замедлять) – у Дебюсси. Особенностью моцартовского письма является употребление термина *calando*, обозначающий затихание без замедления; сочинения Шумана изобилуют значительными и едва заметными *ritenuto* и др. Однако, при определении темпа важно учитывать зависимость его от других индивидуальных компонентов интерпретации: динамики, артикуляции, педализации и т.д.

Огромное значение в исполнительской интерпретации стиля музыкального произведения, а также в раскрытии его художественной

содержательности (стороны) имеют правильно подобранные штрихи (точность их исполнения) для музыкальной изобразительности, выбор определенного вида артикуляции (качество звукоизвлечения), выбор тембра. Так, например, в старинной музыке эпохи барокко артикуляционных обозначений мало, но они имеют важную роль в полифонической музыке (в произведениях И.С. Баха), для которой характерны контрастные штрихи: сочетание плотного *non legato/portamento* (этот прием имитирует смычковое *non legato* виолончелей или контрабасов) в левой руке и мелодия исполняемая певучим *legato* в правой руке (прием «восьмушки»). Особенностью фортепианных штрихов классического периода (имеющих закономерную последовательность и тонкость нюансировки), является их ориентация на смычковую музыку (инструменты), подчеркивающие интонационное строение, гармоническое действие, ритмическую иерархию (начало лиги – это начало смычка, новое слово). Огромна роль артикуляции в произведениях Л. Бетховена, в передаче сложной мотивно-смысловой структуры мелодии (мотивного строения мелодики – ямба и хорея). Штрихи в музыке Й. Гайдна отличаются пропетой полностью последней нотой в коротких лигах (техника, позаимствованная у струнных инструментов), особо краткие клинышки в его музыке указывают на мягкое завершение фразы. Для музыки В. Моцарта характерна точность прислушивания к мельчайшим интонациям богатейшей по выразительности мелодической линии. В музыке Ф. Шопена – разнообразное и утонченное *rubato*, связанное с темпоритмом, с динамикой, артикуляцией, певучее *cantabile* (без резкого, стучащего звука), *legato* в сочетании с легкой звучностью (*leggiero*).

К специфическим средствам фортепиано относится педализация, влияющая на характеристику звучания (динамику, тембр и продолжительность), выполняющая звуковую (как краска, оттенок звучания у венских классиков), связующую гармоническую функцию как средство, обогащающее фактуру (у композиторов-романтиков, импрессионистов). В каждом стиле педализация имеет свои особенности и технические

разновидности: учитывая клавишинный характер (стиль) музыки Моцарта и Гайдна, берется короткая прямая полу и четверть-педали, строго на сильную долю и быстрое ее снятие, тем самым сохраняя изящество, ажурность, своеобразие фактуры. В произведениях Л. Бетховена не только усиливающая *f* (форте), а контрастная педаль (между *ff* и *p* и наоборот), продлевающая звучание басовых и других звуков (когда их невозможно удержать пальцами) продолжительная педаль. У композиторов эпохи романтизма педаль выполняла функцию «строителя» фактуры – прямая, запаздывающая или тремолирующая; в эпоху импрессионизма – смешанная (полупедаль).

В завершении анализа выстраивался исполнительский замысел (концепция) произведения, включающий в себя комплекс атрибутивных и исполнительских способов, приёмов и элементов, а также определение кульминации сочинения (наличие ясно выраженного конфликта, раскрывающего в развитии музыкальных образов), его формы и построение замысла в целом.

Для реализации обозначенного метода использовались не только сочинения композиторов эпохи барокко, классицизма или романтиков, но и пьесы современных композиторов, в которых ставятся иные исполнительские задачи, следовательно, иначе трактуется исполнительская техника. Например, джазовые пьесы-миниатюры Н. Мордасова, в названиях которых уже кроется художественный образ («Буги-вуги», «Старый мотив», «Синяя даль», «Дорога домой», и др.). Мелодии данных пьес состоят из коротких мотивов, в каждом из которых имеются различного вида акценты и синкопы, что требует от исполнителей повышенного ритмического внимания. Использовались также пьесы японского композитора Ё. Накадо «Танец дикарей» с отрывистой мелодией, острым ритмом, множеством акцентов и разнообразной динамикой; пьесы Р. Щедрина («Юмореска»), В. Гиллок («Фламенко») с яркой динамикой, короткими фразами, утрированными штрихами и др.

Метод «моделирования художественно-творческого процесса» (Д.Б. Кабалевский, Л. В. Школяр, М. С. Красильникова, Е. Д. Критская и др.) заключался в развитии способности индивидуального слышания (осознание эмоционально-образного содержания), интерпретации музыкального произведения, требующей творческой самостоятельности в добывании знаний (разработка логики развития музыкального образа, выбор средств и приемов воплощения музыкального образа на музыкальном инструменте). Для этого осуществлялась активизация когнитивной деятельности обучающихся, накопление слуховых представлений, формирование способности оценивания степени жанрово-стилевого соответствия средств музыкальной выразительности заданному музыкальному стилю/жанру, что в совокупности воздействовало на формирование жанрово-стилевых представлений.

Например, при разучивании какой-либо музыкальной пьесы обучающемуся предлагалось в качестве домашнего задания нарисовать рисунок к музыкальной пьесе, что способствовало развитию не только внутреннего слуха, но и способности «мысленного» видения путем создания ассоциаций с определенными жизненными явлениями; развитию творческого воображения, а также формированию представлений о музыкальной драматургии произведения. Кроме того, одно из творческих заданий подразумевало самостоятельную гармонизацию мелодии в определенном стиле. Обучающийся должен был внести жанрово-стилевой облик в ритмический рисунок/мелодию, использовать штрихи, динамику в соответствии с заданным стилем/жанром. Для заданий использовались простые одноголосные мелодии различных народных песен, танцев и др.

В основе метода «соотнесения с историко-стилевым контекстом» (А.В. Поляков) лежало приобретение обучающимися основных знаний изучаемого стилевого явления посредством информативных источников, указывающих на конкретную эпоху, школу, историю создания сочинения, национальные особенности музыкального искусства, индивидуальную

специфику композитора. В процессе совместного обсуждения информации (анализа музыкального произведения) обучающиеся приобретали необходимые знания для дальнейшей интерпретации авторского текста с учетом его жанрово-стилевых особенностей и грамотного воплощения средств выразительности музыкального языка.

Таким образом, основой формирования жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в процессе обучения игре на музыкальном инструменте (фортепиано) является последовательное освоение жанрово-стилевой специфики от изучения теоретической основы музыки, освоения структурной целостности стиля (содержательных и атрибутивных элементов), типологических жанровых признаков, назначения их в искусстве, аккумуляирования слуховых представлений (перцептивно-мотивационный этап), через сбор, анализ, аргументацию жанрово-стилевой специфики на слух и по нотному тексту (когнитивно-аналитический этап) к оценке и воплощению знаний и навыков в собственной интерпретации с учетом жанрово-стилевой специфики музыкального произведения (рефлексивно-деятельностный этап).

2.3. Оценка и анализ результатов экспериментальной работы по формированию жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в процессе обучения игре на музыкальном инструменте

Формирующий этап эксперимента проходил на базе Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Южно-Уральский государственный институт искусств имени П.И. Чайковского» в естественных условиях образовательного процесса хореографического колледжа. Студенты-хореографы контрольных групп обучались в рамках традиционной системы, предполагающей обучение теоретическим и практическим основам музыкальной грамоты, способствующей формированию основных пианистических навыков и приемов игры на музыкальном инструменте. В экспериментальных группах реализовывалась методика формирования жанрово-стилевых представлений, основанная на принципах системно-деятельностного, культурологического, стилового подхода и целостного овладения категориями стиля/жанра в музыкальной деятельности в процессе обучения игре на музыкальном инструменте (фортепиано).

Для осуществления повторной диагностики использовались те же параметральные характеристики (критерии, уровни), инструментарий аналогичного тому, какой применялся на констатирующем этапе экспериментальной работы. Данный этап предполагал не только фиксирование показателей по всем критериям и расчет средних арифметических параметров, но и отслеживание динамики всех показателей в экспериментальных и контрольных группах.

В процессе проведения педагогического эксперимента наряду с входной диагностикой на констатирующем этапе была проведена промежуточная и итоговая диагностика сформированности жанрово-стилевых представлений студентов. Результаты входной диагностики

сформированности жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа были представлены нами в параграфе 2.1.

Полученные на промежуточном этапе диагностики данные показали значительный рост показателей жанрово-стилевых представлений по эмоциональному критерию в экспериментальных группах. Оценка по **эмоциональному** критерию выполнялась с помощью проведения *опроса* и *контрольного урока (урок-концерт, урок-конференция)* – исполнения двух музыкальных произведений/фрагментов разных стилей и жанров, выявляющих степень эмоционально-осознанной отзывчивости, понимания эмоционально-содержательной характеристики музыкальных сочинений различных жанров и стилей в процессе восприятия и собственного исполнения (интерпретации). Материалом для слухового восприятия послужила музыка не только стилей эпохи барокко, классицизма, романтизма, но и произведения отечественных и современных композиторов (пьесы/фрагменты Г.В. Свиридова, Д.Д. Шостаковича, С.С. Прокофьева, А.Г. Руббаха, Е. Железновой, Н.В. Мордасова и др.). Обучающиеся стали более точно выявлять эмоционально-образное содержание разножанровых музыкальных сочинений, определять их стиль, подбирать соответствующие ассоциации к прослушанному произведению, лучше передавать в процессе собственного исполнения характер произведения, заключенные в музыке эмоции, настроения (см. табл. 15).

Лишь 22,5% будущих хореографов в экспериментальных группах продемонстрировали на промежуточном этапе диагностики пороговый уровень сформированности жанрово-стилевых представлений по эмоциональному критерию, тогда как в контрольных группах данный показатель был в 1,8 раза выше.

Таблица 15. Соотношение обучающихся с разными уровнями сформированности жанрово-стилевых представлений на промежуточном этапе (*эмоциональный критерий*)

группы	Уровни сформированности жанрово-стилевых представлений					
	пороговый		достаточный		оптимальный	
	%	чел.	%	чел.	%	чел.
ЭГ ₁	21	4	42	8	37	7
ЭГ ₂	24	8	36	12	40	13
Среднее значение	22,5		39		38,5	
КГ ₁	40	8	40	8	20	4
КГ ₂	40	12	37	11	23	7
Среднее значение	40		38,5		21,5	

Полученные на промежуточном этапе диагностики данные показали рост показателей жанрово-стилевых представлений по когнитивно-аналитическому критерию в экспериментальных группах. Обучающиеся научились более точно определять жанрово-стилевые признаки музыкальных произведений на слух. В качестве музыкальных примеров для определения жанрово-стилевой специфики на слух были предложены танцевальные жанры различных эпох: менуэты, полонезы, сюиты (аллеманда, куранта, сарабанда, жига) И.С. Баха, вальсы Ф. Шопена, танцевальные пьесы П.И. Чайковского и др. Выполнение задания на промежуточном этапе эксперимента в большинстве случаев было более успешным, чем в начале экспериментальной работы – обучающиеся научились достаточно точно определять жанр произведения, характеризовать и определять на слух средства музыкальной выразительности, но при этом допускали неточности в определении стиля произведения. С наибольшими затруднениями будущие хореографы сталкивались при выполнении второго задания (определение жанрово-стилевых признаков музыкальных произведений по нотному тексту)

(см. табл. 16).

Таблица 16. Соотношение обучающихся с разными уровнями сформированности жанрово-стилевых представлений на промежуточном этапе (*когнитивно-аналитический критерий*)

группы	Уровни сформированности жанрово-стилевых представлений					
	пороговый		достаточный		оптимальный	
	%	чел.	%	чел.	%	чел.
ЭГ ₁	37	7	37	4	26	5
ЭГ ₂	37	12	33	11	30	10
Среднее значение	37		35		28	
КГ ₁	65	13	25	5	10	2
	60	18	26,6	8	13,4	4
Среднее значение	62,5		25,8		11,7	

Количество будущих хореографов, которые продемонстрировали на промежуточном этапе диагностики оптимальный уровень сформированности жанрово-стилевых представлений по когнитивно-аналитическому критерию на контрольном этапе эксперимента оказалось в 2,4 раза выше, чем в контрольных группах.

Полученные на промежуточном этапе диагностики данные показали также рост в экспериментальных группах показателей жанрово-стилевых представлений по деятельностно-оценочному критерию. Репертуар для диагностического задания подбирался из доступных по содержанию и контрастных по характеру и настроению музыкальных произведений в соответствии программными требованиями и с учетом возрастных возможностей обучающегося. Обучающиеся экспериментальной группы лучше справились с заданием: свободно и грамотно исполнили два несложных музыкально-хореографических произведения/фрагмента с учетом его жанрово-стилевой специфики; научились более свободно оперировать жанрово-стилевыми элементами, используя соответствующие исполнительские приёмы и выразительные средства (штрихи, темп,

динамику, ритм, тембр, артикуляции и т.д.) в слуховой, аналитической и исполнительской деятельности (см. табл. 17).

Таблица 17. Соотношение обучающихся с разными уровнями сформированности жанрово-стилевых представлений на промежуточном этапе (*деятельностно-оценочный критерий*)

группы	Уровни сформированности ЖСП					
	пороговый		достаточный		оптимальный	
	%	чел.	%	чел.	%	чел.
ЭГ ₁	46	9	27	5	27	5
ЭГ ₂	46	15	24	8	30	10
Среднее значение	46		25,5		28,5	
КГ ₁	60	12	30	6	10	2
КГ ₂	64	19	23	7	13	4
Среднее значение	62		26,5		11,5	

Анализ результатов диагностики на промежуточном этапе диагностики выявил, что 28,5% обучающихся экспериментальных групп достигли оптимального уровня сформированности жанрово-стилевых представлений по деятельностно-оценочному критерию, тогда как в контрольных группах оптимального уровня достигли лишь 11,5% обучающихся.

Сводные результаты промежуточного этапа диагностики представлены в таблице 18.

Сравнение результатов на промежуточном этапе диагностики показывает, что среди обучающихся экспериментальных групп наблюдается увеличение числа студентов, достигших оптимального уровня сформированности жанрово-стилевых представлений и снижение количества обучающихся с пороговым уровнем.

При этом наиболее высокие результаты получены по эмоциональному критерию сформированности жанрово-стилевых представлений. Необходимо отметить, что данный компонент жанрово-стилевых представлений изначально был сформирован выше, чем два других, и промежуточная диагностика показала положительную динамику в экспериментальных

группах за счет снижения доли обучающихся, имеющих пороговый уровень, и увеличения числа будущих хореографов, имеющих оптимальный уровень.

Таблица 18. Соотношение обучающихся с разными уровнями сформированности жанрово-стилевых представлений

на промежуточном этапе

группы	Уровни сформированности ЖСП					
	пороговый		достаточный		оптимальный	
	%	чел.	%	чел.	%	чел.
Эмоциональный критерий						
ЭГ ₁	21	4	42	8	37	7
ЭГ ₂	24	8	36	12	40	13
Среднее значение	22,5		39		38,5	
КГ ₁	40	8	40	8	20	4
КГ ₂	40	12	37	11	23	7
Среднее значение	40		38,5		21,5	
Когнитивно-аналитический критерий						
ЭГ ₁	37	7	37	4	26	5
ЭГ ₂	37	12	33	11	30	10
Среднее значение	37		35		28	
КГ ₁	65	13	25	5	10	2
КГ ₂	60	18	26,6	8	13,4	4
Среднее значение	62,5		25,8		11,7	
Деятельностно-оценочный критерий						
ЭГ ₁	46	9	27	5	27	5
ЭГ ₂	46	15	24	8	30	10
Среднее значение	46		25,5		28,5	
КГ ₁	60	12	30	6	10	2
КГ ₂	64	19	23	7	13	4
Среднее значение	62		26,5		11,5	

На рисунке 4 представлено сопоставление обучающихся с различными уровнями сформированности жанрово-стилевых представлений на промежуточном этапе диагностики.

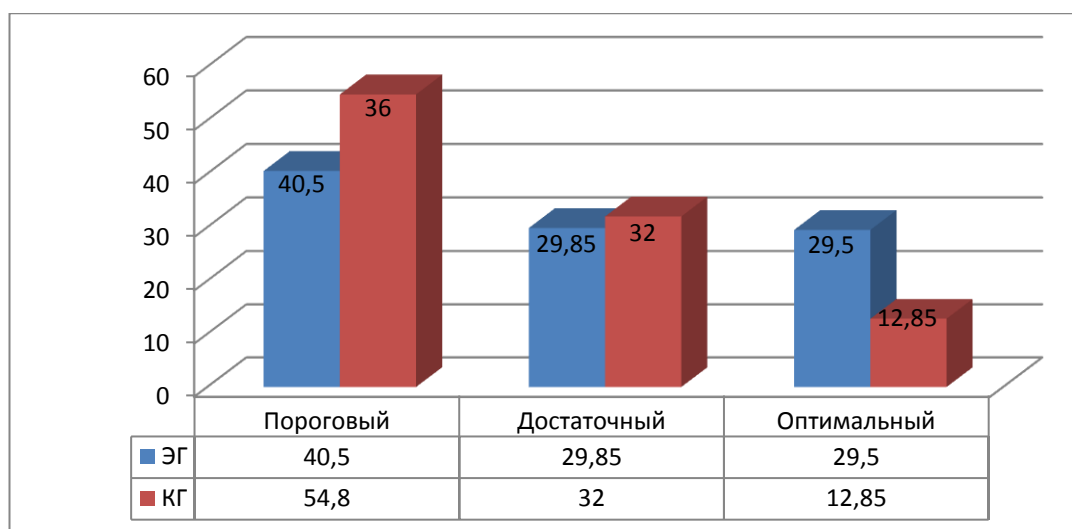


Рис. 4. Сопоставление обучающихся ЭГ и КГ с разными уровнями сформированности жанрово-стилевых представлений на промежуточном этапе диагностики

Наиболее низкие результаты получены по деятельностно-оценочному критерию сформированности жанрово-стилевых представлений, что указывает на то, что данный компонент наиболее сложно поддается формированию.

В конце учебного года была проведена итоговая диагностика сформированности жанрово-стилевых представлений у обучающихся хореографического колледжа. Распределение обучающихся по уровням сформированности жанрово-стилевых представлений на итоговом этапе экспериментальной работы представлены в таблице 19.

Сравнение полученных данных показывает рост показателей, соответствующих оптимальному уровню сформированности жанрово-стилевых представлений, у обучающихся экспериментальных групп (40,9% против 17,9% в контрольной группе) и значительное уменьшение числа обучающихся с пороговым уровнем сформированности жанрово-стилевых представлений (20,15% к 51,5% в контрольной группе).

Таблица 19. Соотношение обучающихся ЭГ и КГ с разными уровнями сформированности жанрово-стилевых представлений на всех этапах экспериментальной работы

Критерии	Уровни сформированности ЖСП (%)											
	пороговый				достаточный				оптимальный			
	ЭГ ₁	ЭГ ₂	КГ ₁	КГ ₂	ЭГ ₁	ЭГ ₂	КГ ₁	КГ ₂	ЭГ ₁	ЭГ ₂	КГ ₁	КГ ₂
КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭТАП												
Эмоциональный	58	58	55	53,3	26	27	30	30	16	15	15	16,7
Когнитивно-аналитический	79	76	80	70	21	21	20	26,7	-	3	-	3,3
Деятельностно-оценочный	90	91	90	88	10	9	10	13	-	-	-	-
Среднее значение	75,3	75	75	70,4	19	19	20	23,2	5	6	5	6,6
Среднее	75,5		72,7		19		21,5		5,5		5,8	
ПРОМЕЖУТОЧНЫЙ ЭТАП												
Эмоциональный	21	24	40	40	42	36	40	37	37	40	20	23
Когнитивно-аналитический	53	52	65	60	26	24	30	33	21	24	5	7
Деятельностно-оценочный	46	46	60	64	27	24	30	23	27	30	10	13
Среднее значение	40	41	55	54,6	31,7	28	33	31	28	31	11,7	14
Среднее	40,5		54,8		29,85		32		29,5		12,85	
ИТОГОВЫЙ ЭТАП												
Эмоциональный	16	18	40	40	37	37	35	33	47	45	25	27
Когнитивно-аналитический	26	27	60	56,7	42	40	30	30	32	33	10	13,3
Деятельностно-оценочный	16	18	55	57	42	36	30	26	42	46	15	17
Среднее значение	19,3	21	51,7	51,2	40,3	37,6	31,6	29,7	40,3	41,3	16,6	19,1
Среднее	20,15		51,5		38,95		30,6		40,9		17,9	

На рисунке 5 наглядно отражено соотношение уровней сформированности жанрово-стилевых представлений на итоговом этапе экспериментальной работы в ЭГ и КГ:

Экспериментальная группа



Контрольная группа



Рис. 5. Сопоставление обучающихся с разными уровнями сформированности жанрово-стилевых представлений на итоговом этапе экспериментальной работы.

Данная диаграмма демонстрирует наличие у 40,9% обучающихся экспериментальных групп оптимального уровня сформированности жанрово-стилевых представлений в против 17,9% – в контрольных группах. В то же время пороговый уровень сформированности жанрово-стилевых был выявлен у 51,5% обучающихся контрольных групп, где не была реализована разработанная нами методика (против 20,15% в ЭГ).

На рисунке 6 отображена динамика среднего балла по всем критериям сформированности жанрово-стилевых представлений респондентов обеих

групп в ходе экспериментальной работы.

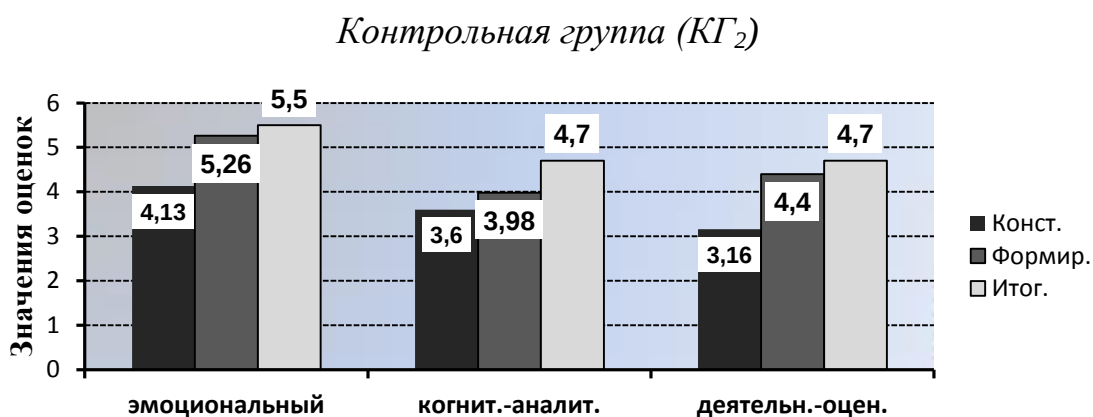
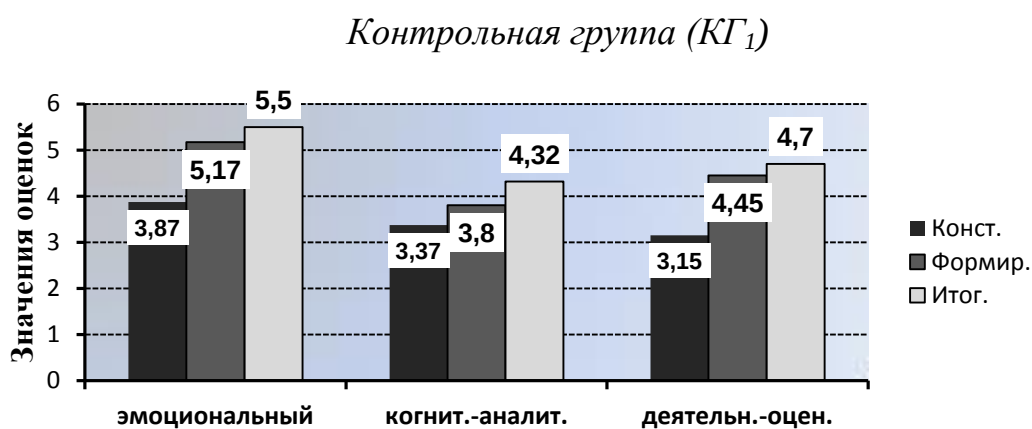
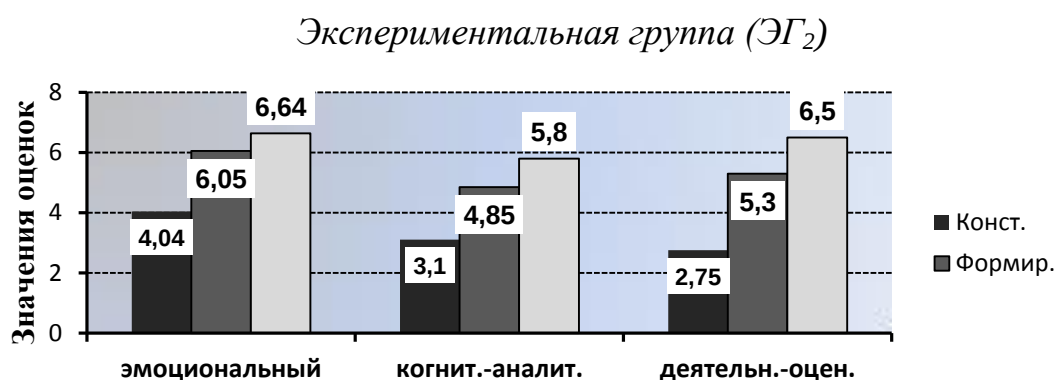
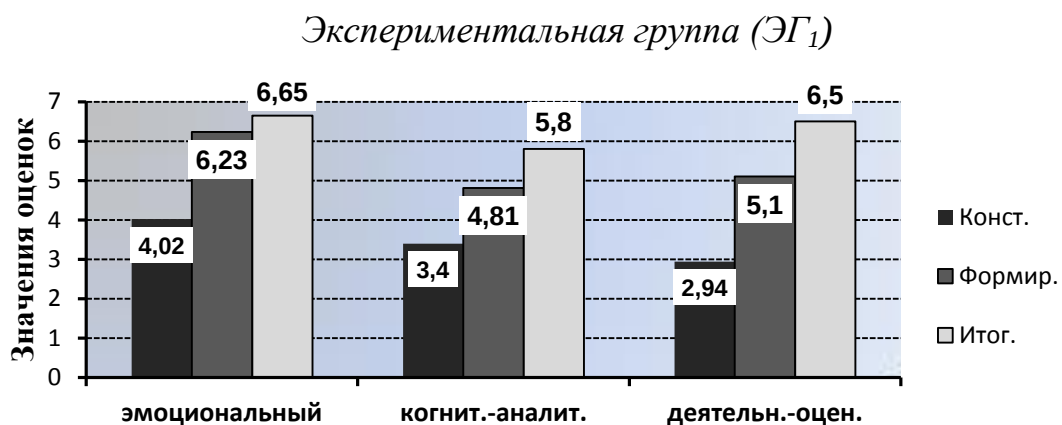


Рис. 6. Динамика сформированности жанрово-стилевых представлений в

ходе эксперимента (средние баллы)

На рисунке 7 отражена динамика прироста среднего балла по всем выполненным заданиям от констатирующего этапа к итоговому этапу экспериментальной работы у обучающихся экспериментальных и контрольных групп. На оси ординат показана динамика роста показателей среднего балла респондентов обеих групп, а на оси абсцисс номера контрольных срезов всех этапов (I- констатирующего, II- промежуточного и III – итогового) диагностики.

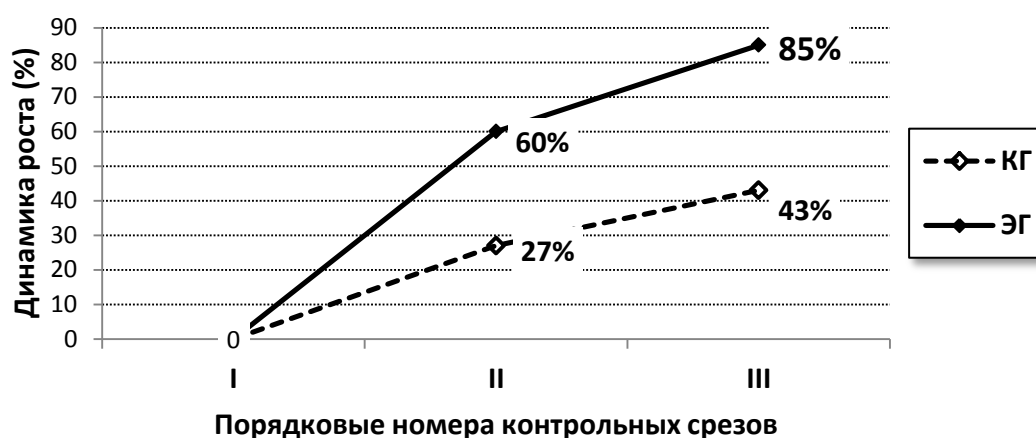


Рис. 7. Динамика роста среднего балла у респондентов ЭГ и КГ в ходе эксперимента

Для заключительной проверки значимости различий показателей средних значений уровня сформированности жанрово-стилевых представлений в экспериментальной и контрольной группах был использован статистический метод исследования Т-критерий Стьюдента.

Обоснование нулевой гипотезы (H_0) об отсутствии достоверных отличий между результатами экспериментальной и контрольной групп проводилось на констатирующем этапе экспериментальной работы. На итоговом этапе аналогичный статистический критерий применялся для выявления достоверных сдвигов показателей в экспериментальных и контрольных группах.

Расчет проводился по формуле:

$$t = \frac{g-f}{\sqrt{\frac{Sg^2}{ng} + \frac{Sf^2}{nf}}}$$

где:

обозначение	выборки
n_g	количество участников g (ЭГ)
n_f	количество участников f (КГ)
Sg^2	средний квадрат отклонения (дисперсия) g (ЭГ)
Sf^2	средний квадрат отклонения (дисперсия) f (КГ)
g	среднее значение g (ЭК)
f	среднее значение f (КГ)

На констатирующем этапе работы рассчитали $t_{\text{эмп}} = 1,1$ (расчёт см. в приложении 5). Для сопоставления эмпирического результата с критическим, по формуле $k=ng+nf-2$ получили число степеней свободы равное сто (100).

Сравнивая полученное значение $t_{\text{эмп.}}=1,1$ с принятым уровнем значимости вероятной случайности в результатах выборок равным 0,05 (5%), в табличном значении определен как $t_{\text{крит}} = 1,98$.

Следовательно, на констатирующем этапе эксперимента принимается нулевая гипотеза (H_0), так как $t_{\text{эмп}} (1,1) < t_{\text{крит}} (1,98)$.

На итоговом этапе экспериментальной работы провели аналогичные расчеты и получили $t_{\text{эмп.}}=4,6$, в результате чего $t_{\text{эмп}} (4,6) > t_{\text{крит}} (1,98)$. Следовательно, на данном этапе работе нулевая гипотеза (H_0) отклоняется и принимается противоположная (альтернативная) гипотеза (H_1).

Статистический анализ с помощью t-критерия Стьюдента для зависимых выборок подтвердил достоверность полученных сдвигов в ЭГ и позволил сделать вывод о том, что позитивное изменение уровня сформированности жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в процессе обучения игре на музыкальном инструменте (фортепиано) в экспериментальной группе обусловлено не

случайными факторами, а влиянием целенаправленного педагогического воздействия.

Экспериментальная работа показала успешность и эффективность внедренной апробированной методики формирования жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в процессе обучения основам игры на музыкальном инструменте (фортепиано), что подтверждается положительной динамикой результатов на итоговом этапе эксперимента. Теоретическое предположение об отсутствии должного внимания формированию жанрово-стилевых представлений в учебном процессе хореографического колледжа подтвердилось эмпирическими данными, полученными на констатирующем этапе экспериментальной работы.

Результаты педагогической диагностики показали рост показателей у обучающихся экспериментальной группы по всем критериям: будущие хореографы в целом достаточно точно определяли эмоциональное и образно-смысловое содержание музыкальных сочинений различных жанров и стилей в процессе восприятия, а также научились грамотно передавать характер музыки и выражать собственные эмоции в процессе исполнения музыкального произведения; значительно улучшились умения распознавать отдельные элементы жанра и стиля на слух и определять их по нотам; обучающиеся достаточно грамотно научились оперировать жанрово-стилевыми элементами в процессе собственного исполнения.

ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

1. Целью экспериментальной работы явилась апробация разработанной методики формирования жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в процессе обучения игре на музыкальном инструменте (фортепиано).

2. В рамках экспериментальной работы были решены следующие задачи исследования: определение критериев, показателей и уровней сформированности жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа, разработка диагностического инструментария; определение выборки участников экспериментальной работы из числа обучающихся хореографического колледжа; оценка исходного уровня сформированности жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в рамках констатирующего этапа экспериментальной работы; реализация методики формирования жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в процессе обучения игре на музыкальном инструменте (фортепиано) в рамках формирующего этапа экспериментальной работы; промежуточный контроль процесса формирования жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в ходе проведения экспериментальной работы; анализ результатов экспериментальной работы с использованием методов математической статистики и формулировка выводов.

3. Выделены три уровня сформированности жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа и их отдельных показателей:

- *оптимальный уровень*, характеризующий способность обучающихся точно определять на слух и передавать в процессе собственного исполнения эмоциональное и образно-смысловое содержание музыкальных сочинений различных жанров и стилей; сформированность навыков грамотного анализа жанрово-стилевой специфики произведения на слух и по нотам;

сформированность умений свободно оперировать жанровыми и стилевыми элементами в процессе исполнения;

- *достаточный уровень*, характеризующий менее выраженную точность понимания эмоционально-образного содержания музыки различных жанров и стилей на слух и в процессе собственного исполнения; удовлетворительные знания и умения в аргументации системы отличительных признаков жанра и стиля на слух и по нотам; недостаточно сформированные умения свободно оперировать жанровыми и стилевыми элементами в процессе исполнения;

- *пороговый уровень*, характеризующий недостаточный, слабый уровень понимания заключенных в музыке эмоций, настроений, чувств, переживаний при восприятии и в процессе собственного исполнения музыкального фрагмента; слабая сформированность навыков анализа жанрово-стилевой специфики произведения; не сформированные умения оперировать жанровыми и стилевыми элементами в процессе исполнения.

4. Показатели уровня сформированности жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа определялись на основе разработанных критериев:

- эмоциональный критерий (*«жанрово-стилевое чувство»*), определяет уровень эмоциональной отзывчивости при восприятии музыки и эмоциональной выразительности в процессе собственного исполнения;

- когнитивно-аналитический критерий (*«жанрово-стилевое мышление»*), заключается в способности точно определять жанрово-стилевые особенности и их атрибутивные элементы на слух и на основе нотного текста;

- деятельностно-оценочный критерий (*«жанрово-стилевое творчество»*), направлен на оценку умения воплощать жанрово-стилевые особенности в процессе исполнения музыкального произведения и умения оценки степени жанрово-стилевого соответствия средств музыкальной выразительности собственной интерпретации музыкальных произведений.

5. В качестве базы экспериментальной работы выступило Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Уральский государственный институт искусств имени П.И. Чайковского». В экспериментальной работе приняли участие 102 обучающихся образовательных программ, интегрированных с образовательными программами основного общего и среднего общего образования (углубленной подготовки) среднего профессионального образования хореографического факультета по специальностям 52.02.01 Искусство балета (срок обучения 7 лет 10 месяцев) и 52.02.02 Искусство танца (по виду Современный танец; Народно-сценический танец).

6. Входная диагностика, выполненная на констатирующем этапе эксперимента, показала, что жанрово-стилевых представления и их компоненты сформированы в недостаточной мере, особенно это касается умений воплощать жанрово-стилевые особенности в процессе исполнения музыкального произведения и умения оценки степени жанрово-стилевого соответствия средств музыкальной выразительности собственной интерпретации музыкальных произведений, что свидетельствует о необходимости реализации разработанной методики формирования жанрово-стилевых обучающихся хореографического колледжа в процессе обучения игре на музыкальном инструменте (фортепиано).

7. Итоговая диагностика, проведенная после внедрения методики формирования жанрово-стилевых обучающихся хореографического колледжа в процессе обучения игре на музыкальном инструменте (фортепиано), показала достоверный прирост показателей сформированности жанрово-стилевых обучающихся хореографического колледжа в экспериментальных группах. Результаты были обработаны с помощью t-критерия Стьюдента, подтверждена значимость выявленных изменений.

8. Результаты проведенного педагогического эксперимента свидетельствуют об эффективности разработанной методики формирования

жанрово-стилевых обучающихся хореографического колледжа в процессе обучения игре на музыкальном инструменте (фортепиано).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование посвящено проблеме формирования жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в процессе обучения игре на музыкальном инструменте (фортепиано).

1. Актуальность проблемы формирования жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа обосновывается требованиями к сформированности профессиональных компетенций будущих хореографов в условиях целостной, многоуровневой системы музыкально-хореографической подготовки и недостаточной разработанностью теоретико-методологических и технологического-методических основ данной проблемы.

2. Теоретико-методологической основой процесса формирования жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа является синтез системно-деятельностного, культурологического и стилистовского подходов, реализуемых в педагогическом процессе с помощью общепедагогических и специальных принципов, что создает условия для понимания взаимосвязанной целостности структуры стиля (его содержательных и атрибутивных компонентов), накопления понятийной и терминологической базы, слуховых представлений, выявления исторической и общественной обусловленности стиля, применения теоретических знаний в собственной музыкально-творческой деятельности.

3. Методика формирования жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в процессе обучения игре на музыкальном инструменте включает: перцептивно-мотивационный этап, предусматривающий изучение жанрово-стилевых особенностей музыки, понятийно-терминологической основы музыкального искусства, аккумуляцию музыкально-слуховых представлений (накопление слухового опыта – «багажа»); когнитивно-аналитический этап, предполагающий сбор, анализ и оценку жанрово-стилевой специфики

музыкального произведения на основе имеющихся знаний; рефлексивно-деятельностный этап, предполагающий дальнейшее формирование жанрово-стилевых представлений через интерпретацию музыкального произведения с учетом его жанрово-стилевой специфики.

4. Критериями уровня сформированности жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа являются: эмоциональный (понимание и интерпретация эмоционально-образного содержания музыкальных произведений различных жанров и стилей в процессе восприятия и собственного исполнения; когнитивно-аналитический (способность определять на слух и визуально с помощью анализа нотного текста признаки жанрово-стилевой типизации музыкальных произведений; деятельностно-оценочный (воплощение жанрово-стилевых особенностей музыкального произведения в процессе собственного исполнения).

5. Для технологического оснащения процесса формирования жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в процессе обучения игре на музыкальном инструменте были разработаны «Анкета слушателя», обеспечивающая осознание жанра и стиля в процессе анализа содержания и атрибутивно-грамматических элементов; «лист практического задания», представляющий собой план краткого анализа нотного текста, для определения (выявления) характерных специфических признаков жанра и стиля; «опросный лист» для оценки точности понимания (осознания) эмоционально-образного восприятия обучающимися музыки различных жанров и стилей; фонохрестоматия, включающая примеры музыкальных произведений эпохи барокко, классицизма, романтизма для самостоятельного прослушивания; таблица художественных средств воплощения стиля в хореографии, живописи и в музыкальном искусстве, для установления аналогий между различными видами искусств и сравнения художественно-выразительных средств; план-схема для исполнительского анализа музыкального произведения/фрагмента; таблица особенностей стиля в музыкальном искусстве эпохи барокко, классицизма, романтизма для

выявления социально-исторической обусловленности стиля.

Результаты исследования позволят обогатить методический арсенал преподавателей, повысить уровень профессиональной подготовки обучающихся хореографического колледжа и будут полезны для разработки программ обучения в других профессиональных образовательных организациях, предусматривающих изучение жанрово-стилевой специфики музыкального искусства.

Исследование может быть продолжено в русле совершенствования и выявления закономерностей процесса формирования жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа, обогащения диагностического аппарата оценки уровня сформированности жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Абдуллин, Э. Б. Методика музыкального образования : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева; под общей редакцией М. И. Ройтерштейна. – Москва : Музыка, 2006. – 336 с.
2. Абдуллин, Э. Б. Теория музыкального образования : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – Москва : Академия, 2004. – 336 с.
3. Абдуллин, Э. Б. Методологическая культура педагога–музыканта : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, О. В. Валихина, Н. В. Морозова и др. ; под ред. Э. Б. Абдуллина. – Москва : Академия, 2002. – 272 с.
4. Абдуллин, Э. Б. Методологическая подготовка учителя музыки : научно–методические материалы / Э. Б. Абдуллин. – Москва : Прометей, 1991. – 64 с.
5. Алексеев, А. Д. Методика обучения игре на фортепиано / А. Д. Алексеев. – Москва : Музыка, 1971. – 278 с.
6. Алексеев, А. Д. Творчество музыканта–исполнителя : На материале интерпретаций выдающихся пианистов прошлого и настоящего / А. Д. Алексеев. – Москва : Музыка, 1991. – 104 с.
7. Алишев, Б. С. Понятие Представление в современной психологии. Психология и Педагогика / Б. С. Алишев // Учен. Зап. Казан. Ун–та. Гуманит. Науки. – 2014. – Т.156, кн.6. – С. 141–154.
8. Алиев, Ю. Б. Настольная книга школьного учителя–музыканта / Ю. Б. Алиев. – Москва : ВЛАДОС, 2000. – 336 с.
9. Ананьев, Б. Г. Очерки Психологии / Б. Г. Ананьев. – Ленинград : Газетно–журнальное книжное издательство, 1945. – 160 с.
10. Андрющенко, В. П. Психолого–педагогические особенности формирования готовности студентов к музыкально–эстетической

деятельности: учебное пособие / В. П. Андрющенко. – 2-ое изд., стер. – Москва ; Берлин : Директ–Медиа, 2018. – 105 с.

11. Арановский, М. Г. Мышление, язык, семантика / Проблемы музыкального мышления / М. Г. Арановский. – Москва : Музыка, 1974. – С. 90–128.

12. Арнхейм, Р. Новые очерки по психологии искусства / Р. Арнхейм. – Москва : Прометей, 1994. – 352 с.

13. Арчажникова, Л. Г. Профессия – учитель музыки / Л. Г. Арчажникова. – Москва : Просвещение, 1984. – 112 с.

14. Асафьев, Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев. – Ленинград : Музыка, 1971. – 376 с.

15. Асафьев, Б. В. Путеводитель по концертам : Словарь наиболее необходимых музыкальных терминов и понятий / Б. В. Асафьев. – Москва : Советский писатель, 1978. – 190 с.

16. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – Москва : Сов. энциклопедия, 1966. – 455 с.

17. Бабанский, Ю. К. Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / Ю. К. Бабанский / под ред. Ю.К. Бабанского. – Москва : Просвещение, 1983. – 263 с.

18. Балет: энциклопедия / гл. ред. Ю. Н. Григорович. – Москва: Советская энциклопедия, 1981. – 623 с.

19. Баранова, Т. Б. О комплексном музыкально–теоретическом курсе для исполнителей в музыкальном вузе / Т. Б. Баранова // Актуальные проблемы музыкального образования : сб. ст. / сост. И. А. Котляревский, Ю. А. Полянский. – Киев : Музична Украина, 1986. – С. 109–117.

20. Бахтин, В. В. Формирование музыкальной культуры школьников: культурологический аспект: учебно–методическое пособие / В. В. Бахтин, Л. В. Гордеева, Т. К. Решетникова – Москва, 2014. – 162 с.

21. Белобородова, В. К. Музыкальное восприятие школьников / В. К. Белобородова, Г. С. Ригина, Ю. Б. Алиев / под. ред. М.А. Румер. –

Москва : Педагогика, 1975. – 159 с.

22. Безуглая, Г. А. Музыкальный анализ в работе педагога–хореографа / Г. А. Безуглая. – Санкт-Петербург : Лань; ПЛАНЕТА МУЗЫКИ, 2015. – 272 с.

23. Березовчук, Л. Н. О типологии межкультурных взаимодействий в музыке / Л. Н. Березовчук // Стилиевые тенденции в советской музыке 60–70-х годов : сб. науч. тр. / Ленингр. гос. ин-т театра, музыки и кинематографии / отв. ред. А. Н. Крюков. – Ленинград : ЛГИТМИК, 1979. – С. 164–181.

24. Блинова, М. П. Музыкальное творчество и закономерности высшей нервной деятельности / М. П. Блинова. – Ленинград : Музыка, 1974. – 144 с.

25. Блонский, П. П. Педология : книга для преподавателей и студентов высш. пед. учеб. заведений / П. П. Блонский; под ред. В. А. Сластенина. – Москва : ВЛАДОС, 2000. – 287 с.

26. Большая советская энциклопедия / А. М. Прохоров; книга 1, 3 изд-е. – Москва : Советская энциклопедия, 1976. – 608 с.

27. Большая советская энциклопедия. – Т. 24, кн. 1. – Москва : Сов. энциклопедия, 1976. – 643 с.

28. Большой толковый словарь по культурологии / сост. Б. И. Кононенко. – 2003 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cult-lib.ru/doc/dictionary/culturology-dictionary/articles/32/stil.htm>

29. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/127966>

30. Бонфельд, М. Ш. Анализ музыкальных произведений / Б. Ш. Бонфельд. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – Ч.1 – 256 с.

31. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно–ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов–на–Дону : Изд–во Ростовского пед. ун–та, 2000. – 352 с.

32. Бореев, Ю. Б. Эстетика : учебник / Ю. Б. Бореев. – 4–е., доп. – Москва : Политиздат, 1988 – 496 с.

33. Бочкарев, Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарев. – Москва : Классика–XXI, 2008. – 352 с.
34. Брагина, О. Ф. О работе над музыкальным произведением / О. Ф. Брагина // Вопросы фортепианной педагогики : сб. ст. / общ. ред. В. Натансона. – Москва : Музыка, 1971. – Вып. 3. – С. 77–91.
35. Браудо, И. Артикуляция (о произношении мелодии) / И. Браудо. – Ленинград : Гос. музыкальное издательство, 1961. – 186 с.
36. Бычков, В. В. Эстетическая аура бытия. Современная эстетика как наука и философия искусства / В. В. Бычков. – Москва : Изд. МБА, 2010 – 784с.
37. Валькова, В. Б. Тематические функции стилевых цитат в произведениях советский композиторов / В. Б. Валькова // Советская музыка 70–80–х годов. Стилъ и стилевые диалоги : сб. тр. ГМПИ.– Москва : ГМПИ, 1985. – Вып. 82.– С. 54–80.
38. Вёльфлин, Г. Основные понятия истории искусств. Проблема эволюции стиля в новом искусстве / Г. Вёльфлин. – Санкт-Петербург : МИФРИЛ, 1994. – 426 с.
39. Ветлугина, Н. А. Музыкальное развитие ребенка / Н. А. Ветлугина. – Москва : Просвещение, 1968. – 174 с
40. Виппер, Б. Р. Ренесанс – барроко – классицизм. Проблема стилей в западноевропейском искусстве XV–XVII веков / Б. Р. Виппер. – Москва : Наука, 1966. – 348 с.
41. Виноградов, В. В. Итоги обсуждения вопросов стилистики / В. В. Виноградов // Вопросы языкознания. – 1955. – № 1. – С. 60–87.
42. Виноградов, В. В. Проблема авторства и теория стилей / В. В. Виноградов. – Москва : Художественная культура, 1961. – 601 с.
43. Власов, В. Г. Стили в искусстве. Архитектура, графика. Декоративно–прикладное искусство. Живопись, скульптура : словарь : в 2 т. / В. Г. Власов. – Санкт-Петербург : АОЗТ «Кольна», 1995. – Т. 1. – 540 с.
44. Вопросы фортепианной педагогики : сб. ст. / общ. ред.

В. А. Натансона. – Москва : Музыка, 1971. – Вып. 3. – 334 с.

45. Восприятие музыки : сб. ст. / Ред.–сост. В. Н. Максимов. – Москва : Музыка, 1980. – 256 с.

46. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А. С. Воронин. – Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с.

47. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. / Л. С. Выготский. – Москва, 2002. – 290 с.

48. Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. — Москва : ЭКСМО–Пресс, 2000. – 1008 с.

49. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский. — Москва : Педагогика, 1983. – 369 с.

50. Гальперин, В. Я. Лекции по психологии / В. Я. Гальперин. – Москва : Университет : Высшая школа, 2002. – 400 с.

51. Гартман, К. О. Стили : в 2–х частях / К. О. Гартман. – Москва : Искусство, 1998. – 302 с.

52. Гермер, Г. Как должно играть на фортепиано» / Г. Гермер. – Санкт-Петербург.: Б.и., 2002. – 145 с.

53. Гинкевич, И. В. Современное состояние хореографического образования в Российской Федерации: нормативные аспекты / И. В. Гинкевич // Вестник МГУКИ. – 2018. – 5 (85) – С.166–178

54. Гиршман, М. М. Литературное произведение: теория и практика анализа / М. М. Гиршман. – Москва: Высш. шк., 1991. – 160 с.

55. Гласс, Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Глас, Дж. Стэнли. – Москва : Прогресс, 1976. – 496 с.

56. Голайденко, Л. Н. Дефиниция «представление/я» в философских, психологических и лингвистических словарях // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – №6 (60). – С. 62–69.

57. Головин, С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. – Москва : Харвест, 1997. – 800 с.

58. Голубовская, Н. И. О музыкальном исполнительстве / Н. И. Голубовская. – Ленинград : Музыка, 1985. – 143 с.
59. Гончаров, И. Ф. Действительность и искусство в эстетическом воспитании школьников : Из опыта работы учителя / И. Ф. Гончаров. – Москва : Просвещение, 1987. – 160 с.
60. Готсдинер, А. Л. Музыкальная психология / А. Л. Готсдинер. – Москва : МИП «НВ Магистр», 1993. – 191 с.
61. Гофман, И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре / И. Гофман. – Москва, 1961. – 245с.
62. Григорьева, Г. В. Стилиевые проблемы русской советской музыки второй половины XX в., 50–80–х годы / Г. В. Григорьева. – Москва : Сов. композитор, 1989. – 206 с.
63. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – Москва : Директ–Медиа, 2008. – 613 с.
64. Дмитриева, Л. Г. Методика музыкального воспитания детей в школе / Л. Г. Дмитриева, Н. М. Черноиваненко. – Москва : Academia, 1998. – 207 с.
65. Доценко, А. С. Проблема стиля в эстетике и искусствознании / А. С. Доценко. – Москва : Знание, 1983. – 64 с.
66. Дьяченко, Н. Д. Теоретические основы воспитания и обучения в музыкальных учебных заведениях / Н. Д. Дьяченко, И. Л. Котляревский, Ю. Д. Полянский. – Киев : Музична Україна, 1987. – 110 с.
67. Должанский, А. Н. Краткий музыкальный словарь/ А. Н. Должанский. изд. 4. Ленинград : Музыка, 1964. - 518 с.
68. Ермолаева–Томина, Л. Б. Психология художественного творчества : учеб. пособие для вузов / Л. Б. Ермолаева–Томина. – 2–е изд. – Москва : Академический проект : Культура, 2005. – 304 с.
69. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого–педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 6–е изд., стер. – Москва :

Издательский центр Академия, 2010. – 208 с.

70. Заболоцкая, А. В. Формирование жанрово–стилевых представлений в профессиональной подготовке хореографов / А. В. Заболоцкая // *Современные проблемы науки и образования*. – 2020. – № 3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=29876>

71. Завалова, Н. Д. Образ в системе психической регуляции деятельности / Н. Д. Завалова, Б. Ф. Ломов, В. А. Пономаренко. – Москва : Флинта : МПСИ, 2000 г. – 169 с.

72. Захаров, Р. В. Записки балетмейстера / Р. В. Захаров. – Москва: Искусство, 1976. – 351с.

73. Захаров, Р. Сочинение танца. Страницы педагогического опыта / Р. Захаров. – Москва : Искусство, 1983. – 237 с.

74. Здравосмыслов, А. Г. Потребности. Интересы. Ценности. / А. Г. Здравосмыслов. – Москва : Политиздат, 1986. – 120 с.

75. Иванченко, Г. В. Психология восприятия музыки : подходы, проблемы, перспективы / Г. В. Иванченко. – Москва : Смысл, 2001. - 256 с.

76. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург. : Питер, 2006. – 512 с.

77. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 434 с.

78. История зарубежного искусства : учеб. для средних худож. учеб. заведений / под ред. М. Т. Кузьминой, Н. Л. Мальцевой. – Москва : Искусство, 1971. – 368 с.

79. Кабалевский, Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы / Д. Б. Кабалевский // Программно–методические материалы. Музыка. Начальная школа / сост. Е. О. Яременко. – Москва , 2001. – С. 23–30.

80. Кабалевский, Д. Б. Воспитание ума и сердца : книга для учителя / Д. Б. Кабалевский. – 2–е изд., испр. и доп. – Москва : Просвещение, 1984. –

206 с.

81. Кадцын, Л. М. Музыкальное искусство и творчество слушателя : учеб. пособие для вузов / Л. М. Кадцын. – Москва : Высшая школа, 1990. – 303 с.

82. Каган, М. С. Морфология искусства: Историко–теоретическое исследование внутреннего строения мира искусства. Части I, II, III. / М. С. Каган. – Ленинград : Искусство, 1972. – 440с.

83. Карп, П. П. Балет и драма / П. П. Карп. – Ленинград : Искусство, 1980. – 244 с.

84. Карпенко, В. Н. Хореографическое искусство и балетмейстер: учебное пособие / В. Н. Карпенко, И. А. Карпенко. – Москва : ИНФРА, 2015. – 192 с.

85. Каузова, А. Г. Теория и методика обучения игре на фортепиано / А. Г. Каузова, А. И. Николаева. – Москва : Владос, 2001. – 367 с.

86. Кирнарская, Д. К. Психология музыкальных способностей. Музыкальные способности / Д. К. Кирнарская. – Москва : Таланты – XXI век, 2004 – 496 с.

87. Клочкова, Т. И. Методика освоения музыкальных стилей в процессе теоретической подготовки учителя музыки : дис. ... канд. пед. наук / Т. И. Клочкова. – Москва, 2003. – 196 с.

88. Козинская, О. Ю. Музыкально–стилевые представления как необходимое условие формирования художественного вкуса / О. Ю. Козинская // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 5–1. – С. 16–18.

89. Коган, Г. М. Работа пианиста / Г. М. Коган. – Москва, 2004. – 204 с.

90. Коган, Л. М. Искусство и зритель (некоторые исходные принципы социологического исследования зрительской аудитории) / Л. М. Коган // Художественное восприятие : сб. ст. / под ред. Б. С. Мейлаха. – Ленинград : Наука, 1971. – С. 79–93.

91. Корыхалова, Н. П. За вторым роялем / Н. П. Корыхалова. – Санкт-Петербург : Композитор, 2006. – 552 с.
92. Колеченко, А. К. Энциклопедия педагогических технологий: пособие для преподавателей / А. К. Колеченко. – Санкт-Петербург : КАРО, 2004. – 368с.
93. Костюк, А. Г. Культура музыкального восприятия / А. Г. Костюк // Художественное восприятие : сб. ст. / под ред. Б.С. Мейлаха. – Ленинград : Наука, 1971. – С. 334–347
94. Культурология. XX век. Энциклопедия. – Санкт-Петербург : Университетская книга; ООО «Алетейя», 1998. – 231 с.
95. Критская, Е. Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема / Е. Д. Критская // Теория методика музыкального образования детей : научно–методическое пособие. – Москва : Флинта : Наука, 1998. – С. 80–107.
96. Критская, Е. Д. Методы интонационно–стилевого постижения музыки / Е. Д. Критская // Теория методика музыкального образования детей : научно–методическое пособие. – Москва : Флинта : Наука, 1998. – С.108–140.
97. Круглова, М. Г. Формирование культурологических интегративных знаний у студентов–музыкантов в процессе музыкально–исторической подготовки :дис. ... канд. пед. наук / М. Г. Круглова. – Москва, 2009. – 191 с.
98. Крупник, Е. П. Психологическое воздействие искусства / Е. П. Крупник. – Москва : Институт психологии РАН, 1999. – 240 с.
99. Крюкова В. В. Музыкальная педагогика / В. В. Крюкова. – Ростов н/Дону: Феникс, 2002. – 288 с.
100. Кудряшов, А. Ю. Теория музыкального содержания. Художественные идеи европейской музыки XVII–XX вв. : учеб. пособие / А. Ю. Кудряшов. – Санкт-Петербург : Лань, 2006. – 432 с.
101. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология : развитие ребенка от рождения до 17 лет / И. Ю. Кулагина. – Москва : УРАО, 1997. – 176 с.

102. Культурология. XX век: Энциклопедия / гл. ред. С. Я. Левит. Т. 1. – Санкт-Петербург : Университетская книга: Алетейя, 1998. – 447 с.
103. Куприна, Н. Г. Педагогические аспекты освоения музыкального стиля будущим учителем: дис. ... канд. пед. наук / Н. Г. Куприна. – Москва, 1996. – 189 с.
104. Кушников, Т. Взаимосвязь категорий «жанр» и «стиль» в структуре художественного произведения / Т. Кушников. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://statyi-naukovi-publikacii.com.ua/libs/statiya/799-vzaemozvjazok-kategorij-zhanr-i-stil-u-strukturi-hudozhnogo-tvoru.html>
105. Лагутин, А. И. Основы педагогики музыкальной школы : учеб. пособие / А. И. Лагутин – Москва : Музыка, 1985. – 143 с.
106. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва: Политиздат, 1975. – 304 с.
107. Леонтьев, А. Н. Психологические основы развития ребёнка и обучения / А. Н. Леонтьев. – Москва: Смысл, 2009. – 423 с.
108. Либерман, Е. Я. Творческая работа пианиста с авторским текстом / Е. Я. Либерман. – Москва : Музыка, 1988. – 235 с.
109. Литературоведческая энциклопедия: в 2-х т. / автор–составитель Ю. И. Кузнецов. – Москва: Академия, 2007. – 608 с.
110. Лихачев, Б. Т. Педагогика. Курс лекций : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б. Т. Лихачев. – 4-е изд, перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 1999. – 523 с.
111. Лобанова, М. Н. Музыкальный стиль и жанр : История и современность / М. Н. Лобанова. – Москва : Сов. композитор, 1990. – 221 с.
112. Ломакина, Н. С. Формирование слушательской музыкальной культуры школьников–подростков : дис. ... канд. пед. наук / Н. С. Ломакина. – Москва, 2006. – 218 с.
113. Лосев, А. Ф. Форма – стиль – выражение / А. Ф. Лосев. – Москва : Мысль, 1995. – 926 с.

114. Мазель, Л. А. Строение музыкальных произведений : учеб. пособие / Л. А. Мазель. – 2-е изд., доп. и перераб. – Москва : Музыка, 1979. – 536 с.
115. Макарова, К. П. Музыка и музыкальное сценическое искусство / К. П. Макарова. – Москва : Знание, 1974. – 37 с.
116. Маклаков, А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков. – Санкт-Петербург : Питер. 2001 г. – 592 с.
117. Марков, М. Е. Теория искусства : функциональный подход / М. Е. Марков // Восприятие музыки : сб. ст. / ред.–сост. В. Н. Максимов. – Москва : Музыка, 1980. – С. 30–38.
118. Масленкова, Л. М. О стилистических принципах воспитания слуха / Л. М. Масленкова – Москва : Музыка. – 1977. – № 1. – С. 68–70.
119. Медушевский, В. В. Музыкальный стиль как семиотический объект / В. В. Медушевский // Сов.музыка. – 1979. – №3; С. 30–39.
120. Медушевский, В. В. Интонационная форма музыки / В. В. Медушевский. – Москва : Сов. композитор, 1993. – 268 с.
121. Медушевский, В. В. К проблеме сущности, эволюции и типологии музыкальных стилей / В. В. Медушевский // Музыкальный современник : сб. ст. – Москва : Сов. композитор, 1984. – С. 5–17.
122. Медушевский, В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. В. Медушевский. – Москва : Музыка, 1976. – 252 с.
123. Медушевский, В. В. О содержании понятия «адекватное восприятие» / В. В. Медушевский // Восприятие музыки : сб. ст. / ред.–сост. В. Н. Максимов. – Москва : Музыка, 1980. – С. 167–177.
124. Мегаэнциклопедия Кирилла и Мефодия» megabook.ru — энциклопедический мультимедийный интернет–ресурс, разработанный компанией «Кирилл и Мефодий» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://megabook.ru/article/Тема%20в%20искусстве> 2006–2019.

125. Менчинская, Н. А. Проблемы учения и развития // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии / Н. А. Менчинская. – Москва, 1978. – 284 с.
126. Методики психо–педагогической диагностики одаренности детей / авт.–сост. Е. Н. Арциман, А. А. Кардабнев. – Гродно: ГрГУ, 2007. – 102 с.
127. Методологическая культура педагога–музыканта : учебное пособие / под ред. Э. Б. Абдуллина. — Москва : Академия, 2002. —272 с.
128. Методики психо-педагогической диагностики одаренности детей / авт.–сост. Е. Н. Арциман, А. А. Кардабнев. – Гродно: ГрГУ, 2007. – 102 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docplayer.ru/38095560-Metodiki-psihologo-pedagogicheskoy-dagnostiki-odarennosti-detey.html>
129. Мильштейн, Я. И. Вопросы теории и истории исполнительства / Я. И. Мильштейн. – Москва : Советский композитор, 1983. – 161 с.
130. Мижеригов, В. А. Психолого–педагогический словарь / В. А. Мижеригов. – Ростов на Дону : Феникс, 1998. – 540 с.
131. Мигунова, Н. И. Диагностика компонентов музыкально–исполнительской деятельности учащихся ДШИ / Н. И. Мигунова, И. С. Кобозева. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2016/article/2016019315>
132. Михайлов, М. К. Стиль в музыке: / М. К. Михайлов. – Ленинград : Музыка, 1981. – 264 с.
133. Михайлов, М. К. Этюды о стиле в музыке : статьи и фрагменты / М. К. Михайлов. – Ленинград : Музыка, 1990. – 288 с.
134. Москаленко, Л. А. Методика организации пианистического аппарата в первые два года обучения / Л. А. Москаленко. – Новосибирск : НГК им. М.И. Глинки, 1989. – 46 с.
135. Музыкальная энциклопедия / гл. ред. Ю. В. Келдыш. Т.2 – Москва, Советская энциклопедия, 1974. – 960 с.
136. Мясоедов, А. Н. К вопросу о слуховом анализе / А. Н. Мясоедов // Воспитание музыкального слуха : сб. ст. / ред.–сост. А. П. Агажанов. –

Москва : Музыка, 1977. – 160 с.

137. Назайкинский, Е. В. Стилъ и жанр в музыке : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. В. Назайкинский. – Москва : Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – 248 с.

138. Назайкинский, Е. В. О психологии музыкального восприятия / Е. В. Назайкинский. – Москва : Музыка., 1972. – 384 с.

139. Назайкинский, Е. В. Музыкальное восприятие как проблема музыкознания / Е. В. Назайкинский // Восприятие музыки : сб. ст. / ред.–сост. В.Н. Максимов. – Москва : Музыка, 1980. – С. 96–99.

140. Назайкинский, Е. В. Проблемы комплексного изучения музыкального произведения / Е. В. Назайкинский // Музыкальное искусство и наука : сб. тр. / сост. Е. В. Назайкинский. – Москва : Музыка, 1978. – Вып. 3 – С. 3–12

141. Назайкинский, Е. В. Оценочная деятельность при восприятии музыки [Текст] / Е. В. Назайкинский // Восприятие музыки : сб. ст. / ред.–сост. В. Н. Максимов. – Москва : Музыка, 1980. – С. 195–229.

142. Назайкинский, Е. В. Настройка и настроение в музыке / Е. В. Назайкинский // Воспитание музыкального слуха : методическое пособие / сост. А. П. Агажанов. – Москва : Музыка, 1985. – Вып. 2. – С. 12–39.

143. Нейгауз, Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 4–е изд. / Г. Г. Нейгауз. – Москва, Музыка, 1982. – 300 с.

144. Нейгауз, Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 5–ое изд. / Г. Г. Нейгауз. – Москва : Музыка, 1987. – 240 с.

145. Немов, Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. / Р. С. Немов. – 4–е изд. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1 : Общие основы психологии. – 688 с.

146. Немов, Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. / Р. С. Немов. – 4–е изд. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – Кн. 2 : Психология образования. – 606 с.

147. Немыкина, И. Н. Основы музыкальной педагогики : учеб. пособие / И. Н. Немыкина. – Екатеринбург : Урал.гос. пед. ин-т, 1993. – 64 с.
148. Немыкина, И. Н. Особенности творческой самореализации магистрантов в процессе разработки учебных программ дополнительного музыкального образования / И. Н. Немыкина // Ценности и смыслы. – 2017. – № 5. – С. 44–52.
149. Николаева, А. И. Категория художественного стиля в теории и практике преподавания музыки : автореферат дис. ... д-ра пед. наук / А. И. Николаева. – Москва, 2004. – 56 с.
150. Никишина, И. В. Инновационные педагогические технологии и организация учебно–воспитательного и методического процессов в школе : использование интерактивных форм и методов в процессе обучения учащихся и педагогов / И. В. Никишина. – 2-е изд., стереотип. – Волгоград : Учитель, 2008. – 91 с.
151. Никишина, И. В. Подготовка учителей к реализации гуманистической направленности обучения средствами методической работы : автореферат дис. ... канд. пед. наук / И. В. Никишина. – Волгоград, 1992. – 20 с.
152. Никишина, И. В. Проектирование инновационного образовательного процесса / И. В. Никишина // Учебный год. – 2001. – № 1. – С.47–49.
153. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / под ред. В. С. Стёпина Москва : Мысль, 2001. – 2659 с.
154. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. – Минск, 1998. – 896 с.
155. Остроменский, В. Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема / В. Д. Остроменский. – Киев : Муз. Україна, 1975. – 200 с.
156. Ожегов, С. И. Словарь русского языка: изд. 16-е, испр. / под ред. Н. Ю. Шведовой. – Москва : Русский язык, 1984. – 666 с.

157. Орлова, Т. С. Жанровый подход к обучению музыке в условиях дополнительного образования : дис. ... канд. пед. наук / Т. С. Орлова. – Волгоград, 2019. – 251 с.
158. Осеннева, М. С. Методика музыкального воспитания младших школьников: учебное пособие для студ. нач. фак. педвузов / М. С. Осеннева, Л. А. Безбородова. – Москва : Академия, 2001. – 368 с.
159. Панферова, Е. М. Критерии и показатели сформированности музыкальной культуры у учащихся / Е. М. Панферова // Образование и воспитание. – 2019. – №1 (21). – С. 43–46.
160. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; ред. кол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – Москва : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с
161. Петренко, Е. А. Стиль в балете: учебное пособие / Е. А. Петренко. – Челябинск : ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского, 2013. – 139 с.
162. Петрушин, В. И. Музыкальная психология : учеб. пособие для студ. и преподавателей / В. И. Петрушин. – Москва : ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
163. Подласый, И. П. Педагогика : в 3-х кн., кн.2 : Теория и технология обучения : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлениям подгот. и специальностям в обл. «Образование и педагогика» / И. П. Подласый. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : ВЛАДОС, 2007. – 575 с.
164. Полозова, А. В. Развитие музыкальных предпочтений у старших школьников к классической музыке в условиях взаимодействия с массовыми музыкальными жанрами : дис. ... канд.пед. наук/ А. В. Полозова. – Москва, 2011. – 212 с
165. Поляков, А. В. Формирование стилевой компетентности у студентов музыкально-педагогических ВУЗов в процессе профессионального образования : дис. ... канд.пед. наук/ А. В. Поляков. – Екатеринбург, 2015. – 148 с.
166. Полонский В. М., Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – Москва : Высш. шк., 2004. – 512 с.

167. Попова, Т. В. Музыкальные жанры / Т. В. Попова. – Москва : Музыка, 1968. – 316 с.
168. Попов, П. Г. Стиль в искусстве как средство выражения индивидуального / П. Г. Попов // Стиль человека: психологический анализ / под ред. А. В. Либина. – Москва : Смысл, 1998. – С. 227–239.
169. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 29 октября 2013 года № 1199 «Об утверждении перечней профессий и специальностей среднего профессионального образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rckmtc.ru/wp-content/uploads/2021/04/Приказ-Минобрнауки-России-от-29.10.2013-N-1199-ред.-от-20.01.2021-Об-утверждении-перечней-профессий-и-специальностей-.pdf>
170. Психология. Словарь / под общей ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Изд. 2-е, испр. и доп. Москва : Политиздат, 1990. – 494 с.
171. Психологический словарь / Р. С. Немов. — Москва : ВЛАДОС, 2007. —560 с.
172. Психология одаренности: от теории к практике / под ред. Д. В. Ушакова. – Москва : ИП РАН, 1999. – 128 с.
173. Психология музыкальной деятельности : Теория и практика : учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений / Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова и др. ; под ред. Г. М. Цыпина. – Москва : Изд. центр Академия, 2003. – 368 с.
174. Психолого–педагогические аспекты музыкального и художественного образования детей и юношества : колл. монография / отв. ред. К. П. Матвеева. – Екатеринбург : ЮрГПУ, 2007. – 132 с.
175. Предеина, Е. Г. Условия развития музыкальности в обучении хореографии / Е. Г. Предеина. – Салехард, 2017. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.prodlenska.org/metodicheskie-razrabotki/264916-uslovija-razvitija-muzykalnosti-v-obuchenii-h>

176. Рабинович, Д. А. Исполнитель и стиль. Избранные статьи / Д. А. Рабинович. – Вып. 1. – Проблемы пианистической стилистики. – Москва : Сов. композитор, 1979. – 319 с.
177. Ражников, В. Г. Детская психология искусства : музыка, поэзия / В. Г. Ражников. – Москва : ВЦХТ, 2008. – 159 с.
178. Рапацевич, Е. С. Современный словарь по педагогике / Е. С. Рапацевич. – Москва : Современное слово, 2001. – 928 с.
179. Ройтерштейн, М. И. Основы музыкального анализа : учеб. пособие / М. И. Ройтерштейн. – Москва : ВЛАДОС, 2001. – 114 с.
180. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : учебное пособие для ВУЗов / С. Л. Рубинштейн. – В 2-х т. – Санкт-Петербург : Питер, 2016. – 713 с.
181. Рубцова, В. Л. Психолого–педагогический анализ категории «представление» / В. Л. Рубцова // Гаудеамус. – 2007. – №1 (11). – С. 40–49.
182. Ручьевская, Е. А. Стиль как синтез отношений / Е. А. Ручьевская // Сов. музыка. – 1984. – № 4. – С. 35–38
183. Сватушка, Л. Хорошо ли вы управляете / Л. Сватушка // ЭКО. – 1972. – № 5. – С. 175–183.
184. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : ООО «Речь», 2001. – 350 с., [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://studbooks.net/3437/pedagogika/suschnost_pedagogicheskogo_konsiliuma
185. Секретова, Л. А. Педагогические условия формирования историко–стилевого мышления у студентов музыкальных училищ : дис. ... канд. пед. наук / Л. А. Секретова. – Екатеринбург, 2001. – 188 с.
186. Словарь философских терминов / науч. ред. проф. В. Г. Кузнецова. – Москва : ИНФРА–М, 2005, – ХУІ. – 731с.
187. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – Москва : Логос, 1999. – 227 с.

188. Словарь русского языка в 4-х томах. — Москва, 2005. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/0encyc.htm>
189. Словарь русского языка / Изд. 2-е, испр. и доп. — Том 4. — Москва : Русский язык, 1984. — 345 с.
190. Сизова, Е. Р. Теоретические основы развития системы классического музыкального образования в России : монография / Е. Р. Сизова. — Москва : АПК и ППРО ; Челябинск : ЧГИМ, 2008. — 155 с.
191. Скребков, С. С. Художественные принципы музыкальных стилей / С. С. Скребков. — Москва : Музыка, 1973. — 446 с.
192. Соколов, А. Н. Теория стиля / А. Н. Соколов. — Москва : Искусство, 1968. — 220 с.
193. Современный толковый словарь русского языка Ефремовой [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/efremova/162077>
194. Соколов, О. В. Морфологическая система музыки и ее художественные жанры / О. В. Соколов. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://opentextnn.ru/music/Perception/index.html?id=1091>
195. Сохор, А. Н. Эстетическая природа жанра в музыке / А. Н. Сохор. — Москва : Музыка. — 1968 с.
196. Сохор, А. Н. Воспитательная роль музыки / А. Н. Сохор. — 2-е изд., доп. — Ленинград : Музыка, 1975. — 64 с.
197. Сохор, А. Н. Музыка как вид искусства / А. Н. Сохор. — Москва : Гос. муз. изд-во, 1961. — 133 с.
198. Способин, И. В. Музыкальная форма : учеб. пособие / И. В. Способин. — Москва : Музыка, 1984. — 400 с.
199. Старчеус, М. С. Слух музыканта: психолого-педагогические проблемы становления и совершенствования : дис. ... докт. пед. наук / М. С. Старчеус. — Москва, 2005. — 433 с.

200. Старчеус, М. С. Слух музыканта / М. С. Старчеус. – Москва : МГК им. П.И. Чайковского, 2003. – 604 с.
201. Старчеус, М. С. К проблеме типологии музыкального восприятия / М. С. Старчеус // Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования : сб. ст. / сост. А. Г. Костюк. – Киев : Музична Україна, 1986. – С. 29–44.
202. Старчеус, М. С. Формирование личности как проблема музыкального образования / М. С. Старчеус / Музыкальное образование – личность – культура : сб. науч. тр. – Москва : МГК, 1989. – С. 42–60.
203. Столяренко, Л. Д. Педагогика : Серия «Учебники, учебные пособия» / Л. Д. Столяренко. – Ростов-н/Д : Феникс, 2003. – 448 с.
204. Тарасов, Н. И. Классический танец. Школа мужского исполнительства / Н. И. Тарасов. 3-е изд. – Санкт-Петербург : Лань, 2005. – 496 с.
205. Тарасов, Г. С. Проблема духовной потребности : на материале музыкального восприятия / Г. С. Тарасов. – Москва : Наука, 1979. – 190 с.
206. Тараева, Г. Б. Историко–стилевая ориентация курса анализа музыкальных произведений / Г. Б. Тараева // Преподавание музыкально–теоретических дисциплин в историко–стилевом аспекте : сб. тр. / Гос. муз.–пед. ин–т им. Гнесиных. – Москва : ГМПИ им. Гнесиных. – Вып. 120. – С. 16–29.
207. Тельчарова, Р. А. Уроки музыкальной культуры : Книга для учителя : Из опыта работы / Р. А. Тельчарова. – Москва : Просвещение, 1991. – 150 с.
208. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – Москва ; Ленинград : Изд–во АПН РСФСР, 1947. – 334 с.
209. Теория и методика музыкального образования детей : научно–методическое пособие / Л. В. Школяр, М. С. Красильникова, Е. Д. Критская и др. – Москва : Флинта: Наука, 1998. – 336 с.
210. Тимакин, Е. М. Воспитание пианиста. Методическое пособие. 2–

ое изд. / Е. М. Тимакин. – Москва : Советский композитор, 1989. – 143 с.

211. Третьяков, П. И. Методика определения уровня обученности / П. И. Третьяков // Управление современной школой. Завуч: научно–практический журнал для администрации школ. – 2009. – № 1. – С. 84–86.

212. Торопова, А. В. Музыкальная психология и психология музыкального образования : учебник для бакалавриата и магистратуры / А. В. Торопова. — 4-е изд., испр.и доп. — Москва : Юрайт, 2016 — 245 с. — Серия : Авторский учебник. С. 23

213. Усачева, В. О. Уроки сочинения / В. О. Усачева, Л. В. Школяр, М. С. Красильникова, Е. Д. Критская и др. // Теория и методика музыкального образования детей: Научно–методическое пособие. – Москва : Наука, 1999. – С. 232. –233.

214. Усачева, О. В. Стилиевой подход к содержанию и организации слушания музыки в школе : на материале вузовской подготовки учителя музыки : дис. ... канд. пед. наук. / О. В. Усачева. – Москва, 2006. – 174 с.

215. Усова, А. В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения / А. В. Усова. – Москва : Педагогика, 1986. – 171 с.

216. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 52.02.01 Искусство балета / утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 30 января 2015г., №35 / Зарегистрирован в Министерстве Юстиции Российской Федерации 17 февраля 2015 г. Рег. №36065. – Москва, 2015. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/70872656/c7672a3a2e519cd7f61a089671f759ae/>

217. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 52.02.02. Искусство танца (по видам) / утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 30 января 2015г., №33. – Москва, 2015. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/70877666/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>

218. Федорович, Е. Н. Основы музыкальной психологии / Е. Н. Федорович, Е. В. Тихонова / Урал. гос. консерватория им. М. П. Мусоргского. – Екатеринбург, 2007. – 206 с.
219. Фейнберг, С. Е. Мастерство пианиста / С. Е. Фейнберг. – Музыка, 1978. – 207 с.
220. Философия Энциклопедический словарь / ред.–сост. А. А Ивина. – Москва : Гардарики, 2004. – 1072 с.
221. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. – Москва : Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
222. Философский энциклопедический словарь / ред.–сост. Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблёва, В. А. Лутченко. – Москва : ИНФРА–М, 2003. – 576 с.
223. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. Изд–е 7–е, перераб. и доп. – Москва : Республика, 2001. – 719 с.
224. Философский энциклопедический словарь: в 5–ти т. / под ред. Ф. В. Константинова. Т. 3. – Москва : Советская энциклопедия, 1960–1970. – 740 с.
225. Философская энциклопедия / ред.–сост. Ф. В. Константинов. – В 5 т. – Т. 5. – Москва : Сов. энциклопедия, 1970. – 457 с.
226. Холопова, В. Н. Музыка как вид искусства : учеб. пособие. – 4–е изд., испр. – Санкт-Петербург : ПЛАНЕТА МУЗЫКИ, 2014. – 320 с.
227. Холопова, В. Н. Формы музыкальных произведений : учеб. пособие / В. Н. Холопова. – 3–е изд., стер. – Санкт-Петербург : Лань, 2006. – 496 с.
228. Холопов, Ю. Н. Очерки современной гармонии : Исследование / Ю. Н. Холопов. – Москва : Музгиз, 1974. – 287 с.
229. Хоруженко, К. М. Энциклопедический словарь / К. М. Хоруженко. – Ростов– на Дону : Феникс, 1997. – 640 с.
230. Царева, Н. А. Слушание музыки : метод. пособие / Н. А. Царева. –

Москва : РОСМЭН–ПРЕСС, 2002. – 96 с.

231. Царева, Е. М. Стилъ музикальнй / Н. А. Царева // Музыкальная энциклопедия. Т. 5. – Москва : Советская энциклопедия, 1981.

232. Цуккерман, В. Музыкальные жанры и основа музыкальных форм / В. Цуккерман. – Москва : Музыка, 1964, – 159 с.

233. Цыпин, Г. М. Обучение игре на фортепиано / учеб. пособие для студентов пед. ин–тов по спец. №2119 «Музыка и пение» / Г. М. Цыпин. – Москва : Просвещение, 1984. – 176 с.

234. Цыпин, Г. М. Музыкант и его работа : проблемы психологии творчества / Г. М. Цыпин. – Москва : Сов. композитор, 1988. – 382 с.

235. Чиркина, Д. В. Развитие стилевого слуха у учащихся старших классов детской школы искусств : дис. ... канд.пед. наук/ Д. В. Чиркина.– Екатеринбург, 2012. – 212 с.

236. Шадриков, В. Д. Познавательные процессы и способности в обучении / В. Д. Шадриков, Н. П. Анисимова, Е. Н. Корнеева. – Москва : Просвещение, 1990. – 140 с.

237. Школяр, Л. В. Изучение музыкальной культуры младших школьников / Л. В. Школяр // Теория и методика музыкального образования детей : научно–методическое пособие / Л. В. Школяр, М. С. Красильникова, Е. Д. Критская и др. – Москва : Флинта:Наука, 1998. – С. 290–323.

238. Энциклопедический словарь. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/es/54717/стиль>

239. Энциклопедия профессионального образования: в 3–х т. [Текст] / под ред. С. Я. Батышева. Москва : АПО, 1999. Т. 2. – 440 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://studbooks.net/3437/pedagogika/suschnost_pedagogicheskogo_konsiliuma

240. Gardner, H. E. Children’s sensitivity to musical styles / Harvard Project Zero / – Washington : Harvard Univ., Cambrige, 1971. – 17 p.

241. Shuter–Dyson, R. Psychology of musical ability / R. Shuter–Dyson, C. Gabriel. – London : Routlege Kegan & Paul, Methuen, 1982. – 354 p.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Примерный список произведений

(стиль Барокко):

1. И.С. Бах прелюдии и фуги из ХТК (I, II том); 2-х, 3-х голосные инвенции; Хроматическая фпнтазия и fuga ре минор и др.
2. 2. А. Вивальди «Времена года»
концерт №1 *Весна*, №2 *Лето*, №3 *Осень*, №4 *Зима*
3. А. Корелли Сарабанда
4. Г.Ф. Гендель «Пассакалья»
5. Д. Буксехуде Пассакалья ре-минор

(стиль Классицизм)

1. Л. Бетховен: - симфония №3 I часть
- соната №23 (Аппассионата); №17 (Буря); №8 (Патетическая); №25 (Кукушка)
- менуэт соль мажор
- увертюра Эгмонт
- к Элизе
2. В.А. Моцарт: - Дон Жуан менуэт
- турецкий марш (Rondo Alla Turca)
- концерт для скрипки с оркестром №4 D-dur I часть
- концерт №21 C - dur
- увертюра к опере «Свадьба Фигаро»
- симфония №25
- маленькая ночная серенада №13
3. Й. Гайдн: - соната для фортепиано № 38 F-dur I часть
- симфония №45 (Прощальная)

(стиль Романтизм)

4. П.И. Чайковский: - концерт №1
- Времена года Ноябрь («На тройке») и др.
- Лебединое озеро. Танец маленьких лебедей; танец Трепак (Русский)
- Щелкунчик. Вальс цветов; Танец феи Драже; Марш; Китайский танец (Чай); Па-де-дё. Принц и Фея (Адажио)
5. Р. Вагнер Валькирия. Полет Валькирий
6. Н. Римский-Корсаков. Сказка о царе Салтане. Полет шмеля
7. Ф. Мендельсон «Сон в летнюю ночь. Свадебный марш»
8. Н. Паганини «Каприс № 24 ля минор»
9. Ф. Шуберт «Аве Мария»
10. Ф. Шопен Соната № 2 (Траурный марш); Вальс №7 cis-moll; Вальс №6 (Минутка); Полонез №3 (военный)
11. Эдвард Григ «Пер Гюнт. В пещере горного короля; Танец Анитры; Утро; Песня Сольвейг»
12. И. Штраус (младший)
- Вальс Сказки Венского леса; На голубом Дунае
- Полька Анна
- Трик-трак, полька
- Полька-пиццикато
13. Ж. Бизе. Кармен. Антракт (Танец кастаньет)
14. И. Брамс Венгерский танец №5
15. К. Сен-Санс Карнавал животных
16. М. И. Глинка Вальс-фантазия
17. С. Рахманинов Итальянская полька
18. Ф. Лист Грезы любви (Ноктюрн №3)

Вычисление Т-критерий Стьюдента
на констатирующем этапе экспериментальной работы

№	Выборки		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1	6.0	6.6	2.57	2.95	6.6049	8.7025
2	5.2	4.8	1.77	1.15	3.1329	1.3225
3	3.8	4.6	0.37	0.95	0.1369	0.9025
4	4.2	5.6	0.77	1.95	0.5929	3.8025
5	3.2	4.8	-0.23	1.15	0.0529	1.3225
6	4.8	4.0	1.37	0.35	1.8769	0.1225
7	3.6	3.0	0.17	-0.65	0.0289	0.4225
8	2.6	2.6	-0.83	-1.05	0.6889	1.1025
9	3.6	2.6	0.17	-1.05	0.0289	1.1025
10	3.0	3.2	-0.43	-0.45	0.1849	0.2025
11	3.0	3.2	-0.43	-0.45	0.1849	0.2025
12	3.6	2.6	0.17	-1.05	0.0289	1.1025
13	3.0	3.2	-0.43	-0.45	0.1849	0.2025
14	1.8	3.0	-1.63	-0.65	2.6569	0.4225
15	2.8	2.6	-0.63	-1.05	0.3969	1.1025
16	3.0	3.0	-0.43	-0.65	0.1849	0.4225
17	3.4	3.2	-0.03	-0.45	0.0009	0.2025
18	3.6	3.2	0.17	-0.45	0.0289	0.2025
19	2.6	2.0	-0.83	-1.65	0.6889	2.7225
20	4.4	2.8	0.97	-0.85	0.9409	0.7225
21	3.2	5.2	-0.23	1.55	0.0529	2.4025
22	4.6	3.6	1.17	-0.05	1.3689	0.0025
23	5.6	5.6	2.17	1.95	4.7089	3.8025
24	2.0	4.4	-1.43	0.75	2.0449	0.5625
25	4.0	3.2	0.57	-0.45	0.3249	0.2025

26	5.2	2.2	1.77	-1.45	3.1329	2.1025
27	3.0	4.6	-0.43	0.95	0.1849	0.9025
28	2.0	3.6	-1.43	-0.05	2.0449	0.0025
29	6.0	3.0	2.57	-0.65	6.6049	0.4225
30	2.4	3.4	-1.03	-0.25	1.0609	0.0625
31	3.2	3.4	-0.23	-0.25	0.0529	0.0625
32	4.0	3.0	0.57	-0.65	0.3249	0.4225
33	2.2	2.8	-1.23	-0.85	1.5129	0.7225
34	2.4	3.2	-1.03	-0.45	1.0609	0.2025
35	3.8	3.0	0.37	-0.65	0.1369	0.4225
36	2.6	3.8	-0.83	0.15	0.6889	0.0225
37	3.4	6.0	-0.03	2.35	0.0009	5.5225
38	2.8	3.0	-0.63	-0.65	0.3969	0.4225
39	1.8	3.2	-1.63	-0.45	2.6569	0.2025
40	4.8	3.8	1.37	0.15	1.8769	0.0225
41	2.0	3.2	-1.43	-0.45	2.0449	0.2025
42	2.6	3.0	-0.83	-0.65	0.6889	0.4225
43	3.8	4.6	0.37	0.95	0.1369	0.9025
44	2.6	3.6	-0.83	-0.05	0.6889	0.0025
45	3.8	2.8	0.37	-0.85	0.1369	0.7225
46	3.2	3.6	-0.23	-0.05	0.0529	0.0025
47	2.6	3.8	-0.83	0.15	0.6889	0.0225
48	3.2	3.4	-0.23	-0.25	0.0529	0.0625
49	2.0	4.0	-1.43	0.35	2.0449	0.1225
50	3.6	5.8	0.17	2.15	0.0289	4.6225
51	3.4		-0.03		0.0009	
52	5.4		1.97		3.8809	
Суммы:	178.4	182.4	0.04	-0.1	59.3108	51.885
Среднее:	$\bar{g} = 3.43$	$\bar{f} = 3.65$	Дисперсия		$Sg^2 = 1,14$	$Sf^2 = 1,04$

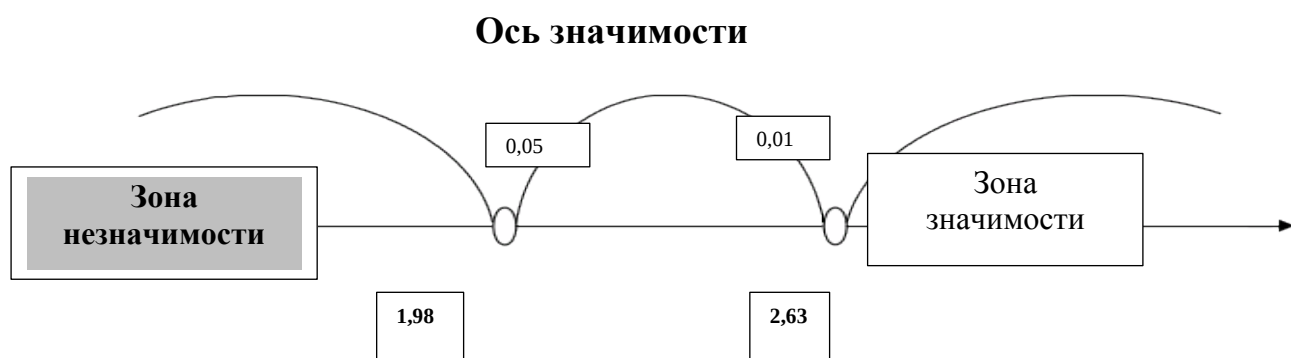
$$t_{\text{эмп}} = \frac{g-f}{\sqrt{\frac{Sg^2}{ng} + \frac{Sf^2}{nf}}} = \frac{3,43-3,65}{\sqrt{\frac{1,14}{52} + \frac{1,04}{50}}} = \frac{0,22}{0,2} = 1.1$$

Результат: $t_{\text{эмп}} = 1.1$

Критические значения

$t_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
1.98	2.63

Полученное эмпирическое значение t (1.1) находится в зоне незначимости.



Вывод:

Статистически значимых различий между результатами ЭГ и КГ групп нет

Вычисление Т-критерий Стьюдента
на итоговом этапе экспериментальной работы

№	Выборки		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1	8.2	8.8	1.9	3.89	3.61	15.1321
2	8.8	6.8	2.5	1.89	6.25	3.5721
3	8.4	6.6	2.1	1.69	4.41	2.8561
4	8.2	7.8	1.9	2.89	3.61	8.3521
5	7.2	7.2	0.9	2.29	0.81	5.2441
6	7.2	6.2	0.9	1.29	0.81	1.6641
7	7.6	4.0	1.3	-0.91	1.69	0.8281
8	4.6	4.6	-1.7	-0.31	2.89	0.0961
9	7.4	4.0	1.1	-0.91	1.21	0.8281
10	5.6	4.8	-0.7	-0.11	0.49	0.0121
11	5.6	3.8	-0.7	-1.11	0.49	1.2321
12	5.8	3.8	-0.5	-1.11	0.25	1.2321
13	5.0	3.8	-1.3	-1.11	1.69	1.2321
14	6.2	4.2	-0.1	-0.71	0.01	0.5041
15	5.0	3.0	-1.3	-1.91	1.69	3.6481
16	5.6	3.8	-0.7	-1.11	0.49	1.2321
17	4.6	3.6	-1.7	-1.31	2.89	1.7161
18	4.6	3.6	-1.7	-1.31	2.89	1.7161
19	4.0	3.0	-2.3	-1.91	5.29	3.6481
20	8.4	4.2	2.1	-0.71	4.41	0.5041
21	7.0	8.0	0.7	3.09	0.49	9.5481
22	8.6	6.4	2.3	1.49	5.29	2.2201
23	8.6	7.8	2.3	2.89	5.29	8.3521
24	5.2	6.4	-1.1	1.49	1.21	2.2201
25	7.6	4.6	1.3	-0.31	1.69	0.0961
26	8.0	4.2	1.7	-0.71	2.89	0.5041
27	7.0	6.6	0.7	1.69	0.49	2.8561

28	4.8	4.2	-1.5	-0.71	2.25	0.5041
29	8.6	5.0	2.3	0.09	5.29	0.0081
30	4.8	5.0	-1.5	0.09	2.25	0.0081
31	8.0	3.8	1.7	-1.11	2.89	1.2321
32	7.2	4.2	0.9	-0.71	0.81	0.5041
33	6.6	4.8	0.3	-0.11	0.09	0.0121
34	5.0	3.8	-1.3	-1.11	1.69	1.2321
35	6.8	3.8	0.5	-1.11	0.25	1.2321
36	6.0	4.2	-0.3	-0.71	0.09	0.5041
37	7.4	7.2	1.1	2.29	1.21	5.2441
38	6.2	4.0	-0.1	-0.91	0.01	0.8281
39	3.0	5.8	-3.3	0.89	10.89	0.7921
40	8.2	4.0	1.9	-0.91	3.61	0.8281
41	4.8	3.8	-1.5	-1.11	2.25	1.2321
42	5.6	4.6	-0.7	-0.31	0.49	0.0961
43	7.2	6.2	0.9	1.29	0.81	1.6641
44	5.2	4.2	-1.1	-0.71	1.21	0.5041
45	6.0	3.8	-0.3	-1.11	0.09	1.2321
46	4.8	4.4	-1.5	-0.51	2.25	0.2601
47	3.6	4.0	-2.7	-0.91	7.29	0.8281
48	5.8	3.6	-0.5	-1.31	0.25	1.7161
49	3.4	3.0	-2.9	-1.91	8.41	3.6481
50	4.8	6.6	-1.5	1.69	2.25	2.8561
51	5.4		-0.9		0.81	
52	8.2		1.9		3.61	
Суммы:	327.4	245.6	-0.2	0.1	124.28	108.013
Среднее:	$\bar{g}= 6.3$	$f=4.91$	Дисперсия		$Sg^2=2,39$	$Sf^2=2,16$

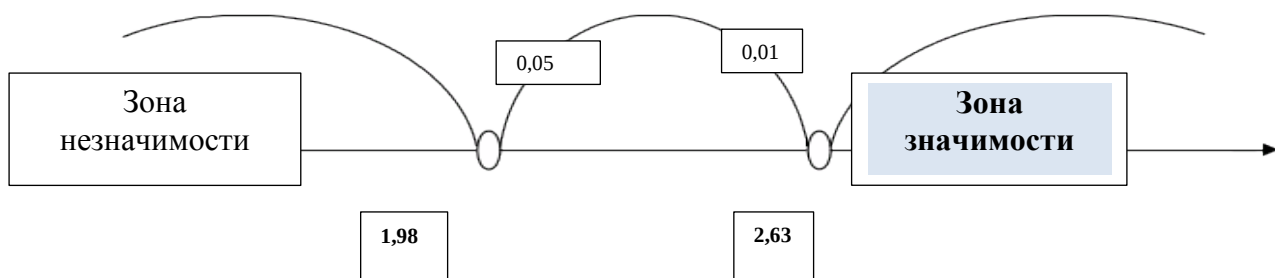
$$t_{\text{эмп}} = \frac{g-f}{\sqrt{\frac{Sg^2}{ng} + \frac{Sf^2}{nf}}} = \frac{6,3-4,91}{\sqrt{\frac{2,39}{52} + \frac{2,16}{50}}} = \frac{1,39}{0,298} = 4,6$$

Результат: $t_{\text{эмп}} = 4.6$

Критические значения

$t_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
1.98	2.63

Ось значимости



Вывод:

Полученное эмпирическое значение **t (4.6)** находится в зоне **значимости**.