

Департамент культуры, спорта и молодежной политики мэрии города Новосибирска  
управление культуры  
муниципальное бюджетное учреждение  
дополнительного образования города Новосибирска  
**« ДЕТСКАЯ ШКОЛА ИСКУССТВ № 4»**

---

---

г. Новосибирск  
ул. Маяковского, 20  
тел. 337-06-05, e-mail: music-4@mail.ru

Методическая работа на тему:

**«Развитие артистизма у подростков на занятиях по вокалу в детской школе искусств»**

Выполнила: преподаватель высшей категории  
**Бородачева Евгения Анатольевна**

2018

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Введение.....</b>	<b>3</b>
<b>Глава I Развитие артистизма учащихся ДШИ как психолого-педагогическая проблема.....</b>	<b>6</b>
1.1. Сущность артистизма как качества музыканта-исполнителя.....	6
1.2. Пути и средства развития артистизма исполнителей.....	21
1.3. Особенности развития артистизма подростков, обучающихся в ДШИ по классу вокала .....	25
Выводы по I главе .....	31
<b>Глава II Экспериментальное исследование проблемы развития артистизма подростков на занятиях по вокалу.....</b>	<b>32</b>
2.1. Анализ уровня развития артистизма учащихся в классе вокала.....	32
2.2. Содержание экспериментальной работы по развитию артистизма подростков на занятиях по вокалу.....	49
2.3. Анализ результатов экспериментального исследования.....	52
Выводы по II главе .....	54
<b>Заключение.....</b>	<b>55</b>
<b>Список литературы.....</b>	<b>57</b>
<b>Приложение.....</b>	<b>61</b>

## **Введение**

Современный этап общественного развития характеризуется тем, что человеческий труд перестает быть сугубо исполнительским и механически однообразным, рутинным, а все больше становится творческим. Это вызывает определенные изменения в сфере образования: происходит переосмысление педагогических ценностей, возникает необходимость поиска новых технологий развития личности, наиболее полного раскрытия ее творческого потенциала.

Поэтому одной из наиболее актуальных проблем, связанных с музыкальным образованием, сегодня является проблема развития артистизма музыкантов-исполнителей, так как только подлинное перевоплощение, которое стремится к предельной точности и выразительности музыкального образа, может запечатлеть в музыке чувство, мысль, душевное движение героев произведения.

Значимость развития артистизма обуславливает необходимость направить работу над этим качеством с первых шагов обучения ребенка в музыкальной школе и осуществлять на протяжении всего творческого пути человека.

Но особенно целесообразно посвятить занятия развитию артистизма с учащимися подросткового возраста, поскольку именно данный возрастной этап является сензитивным для развития рассматриваемого качества: подростки отличаются переизбытком жизненной энергии, возросшей активностью, эмоциональностью, стремлением преодолевать трудности, жаждой популярности.

Для развития артистизма подростков любые занятия музыкой (игра на инструменте, пение в хоре, сольное пение) могут стать благодатной почвой.

Хотя особенно благоприятные условия складываются при обучении подростков вокалу. Одной из причин является большая конкретизация

вокальных образов, использование слова как инструмента создания характера персонажа.

Отметим, что именно в истории вокального искусства накоплен значительный материал по проблеме развития артистизма. Здесь достаточно вспомнить Ф.Шаляпина.

Так же становление традиции перевоплощения прослеживается в мемуарах М. Максаковой, Л. Собина, А. Неждановой, Н. Обуховой, С. Лемешева, А. Иванова, И. Архиповой, Г. Вишневской, Е. Нестеренко, Вл. Атлантова (записаны И. Коткиной), – выдающиеся певцы сообщают также о приемах и методах работы над произведением. Единая для композитора и исполнителя природа перевоплощения раскрывается в высказываниях А. Серова, М. Глинки, М. Мусоргского, Н. Римского-Корсакова, П. Чайковского, С. Прокофьева. Существенно обновляют и обогащают представление о феномене перевоплощения фрагменты профессионально ориентированных бесед с современниками – певцами, композиторами, концертмейстерами, педагогами Московской консерватории; в их числе: И.П. Богачёва, Ю.А. Григорьев, В.Н. Левко, Е.В. Образцова, И.И. Петров, Г.А. Писаренко, Вл.И. Пьявко, П.И. Скусниченко, З.Л. Соткилава, Т.Н. Хренников, В.Н. Чачава, А.А. Эйзен.

Поэтому учитывая актуальность обозначенной проблемы и её недостаточную теоретическую и практическую разработанность в качестве **темы** методической разработки я определяю: «Развитие артистизма подростков на занятиях по вокалу в ДШИ».

**Цель** методической разработки – выявить психолого-педагогические и методические условия, обеспечивающие наибольшую эффективность развития артистизма подростков на занятиях по вокалу в ДШИ.

Для достижения поставленной цели были выдвинуты следующие **задачи**:

1) изучить научную литературу по проблеме исследования;

- 2) выявить сущность и определить пути и средства развития артистизма исполнителей;
- 3) обосновать в ходе опытно-экспериментальной работы особенности развития артистизма подростков, обучающихся в ДШИ;
- 4) разработать методические рекомендации по развитию артистизма подростков на занятиях по вокалу в ДШИ.

**Методы исследования:**

*теоретические:* анализ литературы по проблеме исследования и синтез полученных данных, структурный анализ, моделирование, обобщении;

*эмпирические:* педагогический эксперимент, обобщение музыкально-педагогического опыта, наблюдение, анализ творческих работ учащихся.

**База исследования – ДШИ № 4 г.Новосибирск.**

## **Глава I Развитие артистизма учащихся ДШИ как психолого-педагогическая проблема**

### **1.1. Сущность артистизма как качества музыканта-исполнителя**

Прежде чем говорить о развитии артистизма подростков на занятиях по вокалу, следует обратиться к пониманию современной наукой сущности категории «артистизм».

Феномен артистизма привлекает внимание различных ученых, занимающихся проблемами философии, эстетики, психологии, педагогики, и педагогики музыкального образования в том числе.

Артистизм в эстетике и искусствознании рассматривается как особое выразительное качество, проявляющее себя в разных видах и жанрах искусства. Предметом анализа становится многогранность понятия «артистизм», его разнообразные эстетические профили: от доминирования виртуозности, игрового начала, импровизации, до утверждения ценности сиюминутного переживания, способности парадоксального снятия антиномической напряженности элементов художественной формы, обнаружения граней внутреннего, скрытого артистизма произведения (О.А.Кривцун, О.Семенов, А.К.Якимович).

Философы осмысляют вариации артистического начала как важнейшую онтологическую составляющую искусства, порождающую «смысл поверх смысла», вносящую новое измерение в художественное содержание. Б.М.Берштейн отмечает, что особенности проявления артистизма исследованы как в классическом искусстве, так и в приемах неклассической выразительности, в особых формах жизнетворчества, в разных художественных течениях и стилях, на материале живописи, литературы, архитектуры, рекламы, истории костюма, музыки.

Очевидно, что в каждом из случаев будет актуализироваться определенный спектр сущностных характеристик феномена.

Теоретическая и практическая разработка проблемы развития артистизма стала предметом тщательного исследования К. С. Станиславского.

«Артисту, глубоко ушедшему в творческие задачи, нет времени заниматься собою как личностью и своим волнением» [2, с. 44]. Первая ступень в овладении искусством актера заключается, по утверждению К.С. Станиславского, в умении привести себя на сцене в «правильное, почти совершенно естественное человеческое самочувствие», вопреки всем условностям сценического представления. Это «правильное, естественное» самочувствие актера К.С. Станиславский называет творческим (сценическим) самочувствием и одной из наиболее важных составляющих артистизма. К.С. Станиславский различает внутреннее, внешнее и общее сценическое самочувствие.

Внутреннее сценическое самочувствие складывается из элементов системы, относящихся «работе актера над собой в творческом процессе переживания».

Внешнее сценическое самочувствие объединяет элементы системы, относящиеся к «работе актера над собой в творческом процессе воплощения». «Наподобие внутреннего сценического самочувствия оно складывается из своих естественных частей-элементов, каковыми являются мимика, интонация, речь, движение, пластика ...все части вашего физического аппарата воплощения» [39]

Общее сценическое самочувствие соединяет в себе как внутреннее, так и внешнее самочувствие. «При нем всякое создаваемое внутри чувство рефлекторно отражается вовне. В таком состоянии артисту легко откликаться на все задачи, которые ставят перед ним пьеса, поэт, режиссер, наконец, он

сам. Все душевные и физические элементы его самочувствия у него начеку и мгновенно откликаются на призыв» [25]

Проблема формирования артистизма занимает весьма существенное место в системе К.С.Станиславского. К.С. Станиславский настойчиво подчеркивает естественный, органичный характер творческого (сценического) самочувствия. «К удивлению, то, что так хорошо нам известно, что в подлинной жизни происходит естественно, само собой, то бесследно исчезает или уродуется, лишь только артист выходит на подмостки. Нужна большая работа... для того чтобы вернуть на сцену то, что в жизни так нормально для каждого человека» [39].

Наиболее существенным моментом, противодействующим проявлению артистизма, является публичность творчества. Самочувствие артиста характеризуется, прежде всего, потерей самообладания, ощущением «зависимости от толпы». «Когда человек-артист выходит на сцену перед тысячной толпой, то он от испуга, конфуза, застенчивости, ответственности, трудностей теряет самообладание. В эти минуты он не может по-человечески говорить, смотреть, слушать, мыслить, хотеть, чувствовать, ходить, действовать» [39].

Достаточно очевидно, что проблема преодоления актерского и создания творческого самочувствия представляет собой проблему оптимизации уровня эмоциональной активации артистизма в специфических условиях публичности актерского творчества. Очевидно также, что актерское самочувствие, характеризующееся состоянием «беспомощности, растерянности, скованности, напряженности, страха, волнения» представляет собой чрезмерную эмоциональную активацию, с трудом поддающуюся контролю и порождающую нарушение деятельности. «Это уже не возбуждение, связанное с жизнью роли и с творчеством, а личное волнение, волнение человека, которое актер не может подчинить своим заданиям, не может ввести в русло сценических задач... От простого страха это волнение может вырасти до состояния ужаса: оно приобретает форму



явно выраженного аффекта и может привести к почти полной дезорганизации поведения». Иными словами, проблема формирования артистизма прямо и непосредственно выступает как проблема ограничения уровня эмоциональной активации артиста в экстремальных условиях публичности.

Существенной предпосылкой успешности актерского творчества является именно возможность ограничения уровня эмоциональной активации действующего на сцене артиста некоторыми оптимальными пределами: относительно устойчивый (не превышающий определенных норм) уровень активации в ситуации повышенной эмоциональной нагрузки обуславливает сравнительно высокую эффективность произвольного воздействия на эмоционально-вегетативную сферу и большую адекватность динамики произвольно вызываемых эмоциональных реакций по отношению к динамике вызывающих их представлений.

Наиболее специфическим механизмом ограничения уровня активации нервно-психического аппарата действующего на сцене артиста является высокая лабильность эмоционального возбуждения, высокая скорость торможения последствия эмоциогенных раздражителей.

Таким образом, эмоциональное напряжение в экстремальных условиях публичности актерского творчества, провоцируемое повышенной эмоциональной возбудимостью и реактивностью артиста школы переживания, нейтрализуется высокой скоростью возвращения уровня эмоциональной активации к его рабочему оптимуму.

Достаточно очевидно, что возможность такого рода нейтрализации и является наиболее существенным моментом преодоления актерского и создания нормального, естественного (творческого) самочувствия артиста на сцене.

К.С. Станиславский подчеркивает интегративный смысл понятия «артистизм», объединяющего целый класс «элементов творческой психотехники актера». Важнейшим среди них является сценическое

внимание: «Сценическое внимание — это первое, основное, самое главное условие правильного сценического самочувствия, это самый важный элемент творческого состояния актера» [39].

Весьма существенным моментом проявления артистичности, как было только что отмечено, является возможность быстрого угашения вызываемых зрительным залом «вегетативных помех». В специальном исследовании Н.М.Валуевой показано, что «регулирование вегетативными реакциями сводится к активирующим влияниям на вегетативную сферу и практически не располагает приемами прямого торможения вегетативных сдвигов, если они почему-либо возникли. Угашение их удается путем намеренного отвлечения внимания от источников «вегетативных помех», путем сосредоточения на других раздражителях» [3].

Соответственно, К.С.Станиславским разработана целая система практических приемов противопоставления посторонним, дезорганизирующим деятельность актера раздражителям, максимального сосредоточения на том, что происходит на сцене.

Физиологическую основу внимания составляет, как известно, явление доминанты, впервые указанное А.А. Ухтомским. Доминанта — это устойчивый очаг возбуждения, занимающий господствующее положение в центральной нервной системе. Доминантный очаг подавляет все остальные очаги возбуждения. Доминировать может сложная функциональная система, объединяющая группу нервных центров, принадлежащих к различным анализаторам. Если воздействия среды обусловят появление более сильного очага, то доминантные отношения изменятся. В процессе эволюции возникли механизмы сосредоточения внимания, при помощи которых из массы раздражителей отбираются лишь те, которые наиболее существенны в данный момент.

Активное сосредоточение внимания актера на жизни, происходящей на сцене, на объектах сценической среды и является инструментом создания «сценической доминанты», появление которой сопровождается

торможением, частичным или полным подавлением остальных нервных центров. Сопряженное торможение функциональной системы нервных центров, активируемых специфическими условиями публичности актерской деятельности, и создает возможность естественного (творческого) состояния актера на сцене.

Как «предельное» состояние оно может стать состоянием так называемого «публичного одиночества». Публичное одиночество достигается с помощью специального методического приема, заключающегося в создании «кругов внимания». Станиславский рекомендует актеру ограничивать свое внимание пределами отдельных участков сценического пространства. «Актер, имеющий соответствующий навык, может произвольно ограничивать круг своего внимания, сосредоточиваясь на том, что входит в этот круг, и лишь полусознательно улавливая то, что выходит за его пределы, В случае надобности он может сузить этот круг даже настолько, что достигнет состояния, которое можно назвать публичным одиночеством» [39].

Такого рода надобность возникает, как правило, при интенсификации действия отвлекающих факторов, разрушающих правильное сценическое самочувствие.

По мнению К.С.Станиславского «в каждый момент нахождения на сцене, актер должен быть сосредоточен на том, на чем сосредоточен изображаемый образ по логике его внутренней жизни» [39].

Разумеется, проводя параллель с исполнительством на музыкальном инструменте или голосом, важно обратиться к тому музыкальному образу, который вы хотите передать для своего слушателя. Построить так сюжетную линию своего музыкального произведения, чтобы она имела свою непрерывную логику развития, со своей кульминацией. «Чтобы удерживать внимание на объекте возможно более продолжительное время, мы должны... обосновывать наше зрелище вымыслами своего воображения» [39].

«Вымысел перерождает объект и с помощью предлагаемых обстоятельств делает его привлекательным» [39]0.

Не менее существенным моментом является эмоциональное отношение к объекту сценического внимания. Важную роль в становлении «сценической доминанты» принадлежит физическим действиям. Хотя вокалисты заметно стеснены возможностью полноценной физической активности, но все же можно использовать в той или иной мере глаза, мимику, голову, ноги, руки, плечи и т.д.

В основе технологии актерского искусства лежит принцип допущения — «если бы». Что бы я делал, как бы я поступил, если бы находился на месте сценического героя? — спрашивает себя артист и отвечает серией последовательных поступков. Поставить себя на место изображаемого лица — значит воспроизвести в своем воображении совокупность условий, в которых живет и действует сценический персонаж.

Это необходимо для обоснования и конкретизации физических действий, ибо отказ от уточнения ведет к действиям вообще, вне определенных условий данного произведения. Точно найденное физическое действие вызывает нужное сценическое переживание, которое, в свою очередь, уточняет действие, делает его более обоснованным, более соответствующим вымышленным (воображаемым) обстоятельствам «жизни роли». Вместе с тем физическое действие «является хорошим возбудителем, подталкивающим воображение. Пусть это действие пока еще не реализуется, а остается неразрешенным позывом. Важно, что этот позыв вызван и ощущается нами не только психически, но и физически. Это ощущение закрепляет вымысел» [39]

Таким образом, воображение, чувство и действие актера составляют единую «технологическую триаду» в процессе становления артистизма.

Сценическое внимание сосредоточено не столько на том или ином конкретном объекте сценической среды, сколько на действии актера с этим объектом. Именно действие удерживает объект в зоне внимания актера,

преобразует его, придавая ему сценическое значение, и, в конечном счете, вызывает нужное эмоциональное отношение к нему. Кроме того, сценическое действие обладает чрезвычайно важной с точки зрения рассматриваемой проблемы характеристикой — целенаправленностью. Уяснение актером мотивов и целей взаимодействия с объектом — необходимое условие организации сценического внимания: «Смотрящий должен определить, для чего, то есть по какому внутреннему побуждению он рассматривает объект. Другими словами, нужна внутренняя задача целенаправленность действий актера, как сценического персонажа обусловлена двумя основополагающими понятиями системы К.С. Станиславского: «сверхзадача» и «сквозное действие». Сверхзадача — основная, главная цель действующего лица пьесы: сквозное действие — основная линия борьбы за решение сверхзадачи, пронизывающая всю пьесу от первого акта до последнего. Сквозное действие образует тот «фарватер», который ведет актера к главной цели его поступков, не позволяя слишком сильно отвлекаться в сторону второстепенных событий. Разумеется, сверхзадача не в состоянии полностью объяснить внутренний смысл каждого отдельного действия, совершаемого для ее достижения.

Возникает необходимость дробления цепи событий пьесы на составляющие ее звенья. Расчленение пьесы на «куски» и определение «кусовых задач» означает детализацию сюжетности. Благодаря кусковым задачам каждая музыкальная мысль, подчеркнутая действием актера-музыканта, становится предельно обоснованным и целеустремленным. Подобное деление пьесы, однако, таит в себе опасность нарушения сквозного действия. Поэтому действия актера-музыканта, направленные на достижение кусковых (промежуточных) целей, должны образовывать непрерывную линию, ведущую исполнителя к решению сверхзадачи.

Сохранение перспективы — обязательное условие сценического творчества. Таким образом, внимание актера в каждый момент сценического времени сосредоточено на действии, реализующем конкретную кусковую

задачу, и одновременно на перспективе роли, конечной цели (сверхзадаче), в известном смысле «внешней» по отношению к этому конкретному действию. Эта «двойственность направленности» сценического действия, соединение в нем конкретных и перспективных целей — чрезвычайно важный момент для понимания психологического смысла феномена «сценического самочувствия».

Очевидно, что процесс сценического творчества предполагает общение актера со зрителем. Хотя в большинстве случаев это не прямое, а косвенное общение — через объект сценической среды. Собственно говоря, «потребность сообщения» — основной источник энергии, движущий поведением сценического персонажа. Практике сценического искусства хорошо известно, насколько труден творческий процесс в обстоятельствах, осложняющих реализацию этой потребности, например при отсутствии зрителя, при пустом зрительном зале.

Направленность актера «на себя», на свои внутренние переживания (особенно отрицательного характера), не связанные с «жизнью роли», — второй из существенных моментов, противодействующих «сценическому самочувствию». Актер, по той или иной причине потерявший «нить действия» и попавший в зону «собственного внимания», мгновенно становится «жертвой» актерского самочувствия. Это тоже хорошо известно практике сценического искусства. Чтобы вернуть нормальное творческое состояние, необходимо «забыть» о себе, заставить себя вновь сосредоточиться на последовательности конкретных действий и тем самым на перспективе роли, т. е. на цели, «внешней» по отношению к переживаниям, не связанным с «жизнью роли».

Иными словами, направленность «вовне» или, точнее, достаточная выраженность свойств личности, обеспечивающих возможность реализации этой направленности, является существенным условием естественного (творческого) артистизма.

Таким образом, артистизм — достаточно сложное понятие, объединяющее целый ряд разноуровневых (как физиологических, так и психологических) характеристик. В физиологическом плане артистизм — это не превышающий определенных пределов уровень активации в ситуации повышенной эмоциональной нагрузки. В психологическом плане — это определенный (не слишком высокий) психологический уровень тревожности, под которой принято понимать отрицательно окрашенное переживание внутреннего беспокойства, озабоченности, «горячки», взбудораженности, переходящих в ажиотацию возбуждения непродуктивного, демобилизующего характера.

Результаты предпринятого анализа позволяют выделить три группы разноуровневых характеристик, связанных со способностью проявления артистизма в специфических условиях творчества:

1. Характеристики, обеспечивающие возможность быстрого и динамичного угашения «эмоциональных помех», «выбивающих» актера из оптимального творческого состояния.

2. Характеристики, обеспечивающие возможность активного (произвольного) сосредоточения актера на сценическом действии, формирующем «сценическую доминанту» — устойчивый очаг возбуждения, подавляющий влияние отвлекающих, дезорганизирующих творческий процесс факторов.

3. Характеристики, обеспечивающие возможность реализации направленности «вовне», на перспективу роли, главную цель персонажа (сверхзадачу), тем самым «отвлекающие» актера от своих собственных не связанных с «жизнью роли» переживаний отрицательного характера, не в меньшей мере чем сама по себе публичность творческого процесса, способных дезорганизовать сценическое поведение.

В контексте темы нашего исследования особенно значимым становится вопрос о сущности артистизма как качества музыканта-исполнителя.

Для музыканта-исполнителя артистизм становится ключевым условием развития интерпретационных способностей, умения быстрой смены персонажных состояний и самочувствий, настройки на тот или иной эмоциональный модус, присвоения характера, мышления героя произведения и действия в русле его логики. Здесь возникает вопрос о владении музыканта специальной психотехникой, которая побуждает певца (либо пианиста, либо виолончелиста) к актерскому самовыражению. Чтобы явить на сцене персонаж, исполнителю необходимо силой воображения, ума и воли создать его в своей душе, а затем отчасти подчинить ему свое психофизическое существо. Ф.И. Шаляпин выразил суть перевоплощения в формуле, подразумевающей объективацию сознания персонажа посредством психофизического аппарата исполнителя: «Правда актера, но независимо от него. Через актера-творца независимо от актера-человека» [25].

Для понимания природы феномена сценического раздвоения важно, чтобы исполнитель получил представление о главном «инструменте» собственного творчества, об осуществлении процесса перевоплощения. Многие ученые-психологи (В.М.Подуровский, Н.В.Суслова, Г.М.Цыпин) в данном случае задерживают внимание на интенциональности сознания, характеризующей идеальный способ бытия художественного произведения, каковым в творческом акте актерского перевоплощения выступает персонаж; созданный силой ума, этот предмет воздействует на своего создателя, вызывая у него ту или иную эмоциональную реакцию; значит, между исполнителем и созданным им персонажем возникают условия устойчивого сосуществования в пределах психоэмоциональной сферы [36].

Г.М.Цыпин говорит о том, что контроль слитно-раздельного сосуществования двух логик осуществляет самосознание музыканта-исполнителя – особая надструктура личности; она представляет собой упорядоченную совокупность взглядов, оценок, отношений, знаний и установок индивида «на себя». Именно на уровне самосознания осуществляется перевоплощение в виде переориентации установок на



другое Я – персонаж. От динамических характеристик, пластичности, податливости самосознания зависит, обретет ли исполнитель измененное состояние сознания, которое можно определить как «персонаж в предполагаемых обстоятельствах» [47].

В.М.Подуровский подчеркивает, что за счет присвоения содержания ролей и сотворения музыкантом-исполнителем персонажных сознаний происходит расширение его личности, которая обретает возможность бесконечной дополняемости. Но исполнитель не может чувствовать глубже, чем позволяет емкость личного чувствования и воспринять больше, чем позволяет его личный уровень понимания [36].

Силантьева И.И., исследуя проблему перевоплощения музыканта – исполнителя в вокально-сценическом искусстве, отмечает, что в процессе перевоплощения в исполнителе постепенно реализуется «художественный тип». Среди значимых психологических препятствий к проявлению свойств художественного типа личности видятся неведение возможностей собственной эмоциональной природы, а также боязнь сильных переживаний, склонность к щадящему душевному режиму, нежелание эмоциональных затрат. Агрессия культуры «видео», не востребованность мирового литературного наследия и связанное с этими факторами ослабление функции воображения снижают потенциал сопереживания миру и рефлексии как залога самовыражения в искусстве. В этом, по мнению Силантьевой И.И., заключается один из важнейших аспектов психолого-педагогической проблемы развития артистизма [27].

Не требует доказательства тот факт, что определенную трудность представляют для певца-актера те роли, в которых замысел композитора-объективиста входит в противоречие с субъективной природой исполнителя.

Говоря о проблеме развития артистизма Н.В.Суслова отмечает, что полиперсонализм сознания, присущий исполнителю-объективисту, подразумевает множественность Я в одной личности. Многогранность

личности как результат многовариантности сознания проявляется в разнообразии персонажных жизней.

Несмотря на различные взгляды ученых на рассматриваемую нами проблему, объединяющим все теории моментом является признание того факта, что способность к перевоплощению во многом определяет фактор памяти. В период работы над ролью от замысла до сценического воплощения память непрерывно и емко заполняется разнообразными впечатлениями, из элементов которых строится личность персонажа. В результате непрерывного процесса присвоения персонажных содержаний складывается суммарное Я эволюционирующей личности исполнителя [33].

Важная особенность артистической памяти – уметь «помнить, забыв»: она обуславливает возможность исполнителя не допустить к процессу персонажного существования собственную память о будущем своего героя, так чтобы персонаж, во всеведущем исполнителе мог каждое мгновение своего виртуального бытия проживать и переживать экзистенциально – «здесь и сейчас», в соответствии с правдой сценической жизни [47].

Память, в которой продолжают жить впечатления и переживания человека, обеспечивает исполнителя в условиях персонажного существования аффективными чувствами, которые «профильтррованы» временем, очищены от бытового привкуса и утратили болевую остроту, в силу их вторичности и осознанности творческой задачи сценического переживания. Содержания памяти, облекая их в образы, реорганизует и синтезирует воображение.

Воображение в контексте проблемы перевоплощения рассматривается учеными, работающими в области музыкальной психологии прежде всего как инструмент создания виртуальной реальности: оно направляет, сосредоточивает и удерживает психическую энергию в сфере персонажного сознания. Детальное, интенсивное и долговременное воображение дает содержание и саму жизнь персонажу, потому что его сценическое бытие это непрерывное воображение исполнителем умственного и душевного

состояния персонажа в каждое текущее мгновение. Даром природы исполнителю является способность процессуального внутреннего видения, не уступающего в яркости восприятию реального мира, а также чувственное воображение, призрачное прикосновение которого вызывает физиологическую реакцию у певца, вплоть до влияния на фактуру голоса [21].

По мнению Силантьевой И.И. первым среди равных в достижении перевоплощения выступает фактор установки, под которой подразумевается логически стройное, эмоционально окрашенное убеждение, связанное с объектом творческого интереса. Особое значение придается интенциональной направленности сознания на предмет в его восприятии (Узнадзе), каковым является сотворенное виртуальное сознание персонажа, а также – фильтрующей функции сознания, которая обеспечивает избирательность его собственных содержаний в соответствии с конкретной ситуацией; данная формула содержит перспективу применения вероятностного подхода в «сочинении» персонажного сознания и моделировании вокальной интонации в зависимости от смысловой акцентуации текста.

Главной мотивацией, побуждающей исполнителя к перевоплощению, является желание «некоторое время не быть собой» (Шаляпин). Посредством установок, центрированных на личность персонажа как носительницу смыслов, выстраивается ее архитектоника, возводятся соответствующие черты характера. В сознании исполнителя происходит ценностная переориентация и формируется глубокая и доказательно обоснованная убежденность в истинности установок на себя-другого, то есть персонажа, в результате которых изменяется логика мышления и эмоциональный строй, а, следовательно – и поведение, жест, пластика, краски голоса. Система преднамеренно созданных композитором установок, воспринимаемых певцом-актером в виде специально присущих тому или иному персонажу

элементов вокального и оркестрового языка, выступает мощным средством переориентации исполнительского сознания [35].

Г.М.Цыпин подчеркивает, что с явлением принятия роли как персонажной судьбы связана эмпатия – эмоциональное сопереживание объекту интереса в условиях понимания его и идентификации с ним. Эмоционально-чувственная основа перевоплощения едина и для композитора при создании душевной жизни персонажа, и для исполнителя, который постигает, присваивает ее.

Яржемский Г.Л. говоря о психологических механизмах развития артистизма отмечает, что многие, обуславливающие перевоплощение, факторы опираются на скрытые в бессознательном механизмы психологической защиты: актуализацию одной из латентных личностей, проекцию, конгениальность или дополняющую контрастность; потребность забыться в созерцании или переживании чужой душевной жизни; исповедальность под маской героя; альтруистическую любовь к душевным качествам иного Я; потребность правдиво изобразить прекрасную душу как идеал. Среди глубоко скрытых импульсов, приводящих в активное состояние творческую энергию, упоминается и сублимация.

Резюмируя вышеизложенное следует отметить, что артистизм как качество музыканта-исполнителя представляет собой системное образование, включающее такие компоненты как понимание содержания, музыкальная память, воображение, эмпатия.

## 1.2. Пути и средства развития артистизма исполнителей

Определив сущность понятия «артистизм» как качества музыканта-исполнителя, и обратившись к проблеме его развития особенно актуальным становится вопрос о путях и средствах развития артистизма исполнителей.

Следует отметить, что пути и средства развития рассматриваемого феномена могут быть рассмотрены на двух уровнях: средства развития артистизма как целостного образования и средства развития компонентов феномена (которые в совокупности так же приводят к развитию рассматриваемого качества). Отличие заключается в том, что в первом случае развитие происходит на более высоком, обобщенном уровне, второй случай более характерен для начальных этапов развития артистизма.

Формирование и присвоение персонажного сознания в первую очередь опирается на понимание содержания, составляющего личность персонажа и понимание принципов работы психических структур, обеспечивающих его интеграцию в сознание исполнителя. Понимание истолковывается учеными как способность постичь смысл и значение явления, увидеть причинно-следственные связи; оно неизменно разрешается в искусстве толкования текстов, будь это оперная партитура, литературно-драматическая основа роли или сознание композитора, исполнителя, персонажа. Показателем понимания становится определенное, оценивающее отношение исполнителя к своему герою – осуждение или оправдание [22].

В.М.Подуровский отмечает, что собственно творчество осуществляется тогда, когда в произведении или тексте-сознании персонажа, благодаря тому или иному уникальному фильтру, главным из которых является индивидуальность исполнителя, раскрываются новые смыслы. В данном случае понимание известного текста выступает как перепонимание, что обеспечивает ему вечную новизну истолкования. В рамках субъект-объектных отношений имеет место так называемое симпатическое понимание, для которого характерны сочувствие, сомыслие, сопереживание,

содействие, соощущение, подражание, вчувствование. Ученый так же пишет, что «осознанное понимание артистом своего героя требует единого уровня «общения» и осуществляется посредством идентификации – намеренной психологической «пристройки» [36].

Среди приемов формирования личностного содержания персонажа более всего распространены проективные методики в силу их принадлежности к природным механизмам бессознательной коррекции человеческой психики. Проекция целесообразна как исходная позиция работы над образом, так же как вчувствование – стремление к переживанию аналогичных чувств в согласии со сложившимися предполагаемыми обстоятельствами.

Психологический портрет персонажа может разрабатываться и с помощью методов целостного постижения, вероятностного прогнозирования; формированию образа персонажа по первым впечатлениям от музыки, текста, образа героя способствуют эффект первичности, эффект новизны, эффект ореола, вероятностное прогнозирование [7].

Силантьева И.И., затрагивая вопрос о средствах, приемах развития артистизма, говорит о том, что «имплицитная теория личности – самый сложный и актуальный для певца-актера механизм межличностного восприятия: исполнитель по одному из компонентов персонажа – внешности или поведению – прогнозирует другие составляющие, приписывая воспринимаемому то, что входит в состав собственной сформированной ИТЛ. Он конструирует виртуальный образ в целом на основе частичной информации о нем и преднастраивается действовать в соответствии со своим вымыслом. Определенную пользу приносит техника созерцания с последующей имитацией действий персонажа».

Многие педагоги-музыканты настаивают на эффективности создания формирующей среды для личности персонажа, что предполагает реконструкцию предыстории, сочинение биографии персонажа, далеко выходящей за рамки произведения, чтобы определить факторы, которые

формировали его личность с детства и определили судьбу. В формировании образа и содержания персонажа значительное место принадлежит приему собирательности, который предполагает слияние жизненного образца и художественного вымысла. Эффективным приемом становления персонажного сознания считается формирующий художественный эксперимент, каковым предстает репетиционный процесс, призванный уточнять персонажное самочувствие, постепенно расширять кругозор героя, выяснять детали его угадываемой душевной жизни [27].

Перевоплощение подразумевает присвоение исполнителем мыслительного потока и эмоциональных реакций, элементов личностных и фантазийных содержаний психики драматурга, композитора, запечатленных в либретто и нотном тексте в виде музыкально-поэтического образа персонажа. Для постижения замысла следует досконально войти в композиторские указания, определить смысловое значение каждого, уловить их как проекцию определенного чувства, настроения, состояния, отношения, оценки, действия, движения и проч.

Н.В.Суслова говорит, что ее практика показала актуальность таких приемов присвоения содержания персонажного сознания как интериоризация, воспитание логики персонажного мышления и чувствования, мотивационный анализ линии действий (поступков), культивирование в себе определенных качеств и элементов характера, оправдание желаний и стремлений персонажа, эмоциональная корреляция. Приоритетным приемом присвоения эмоционально-чувственного наполнения персонажа является впевание вокальной партии.

В заключении отметим, что процесс развития артистизма, безусловно, соотносится в развитии отдельных компонентов феномена (понимание, память, воображение, эмпатия). Таким образом, поэтапность рассматриваемого процесса можно представить в следующей последовательности: понимание содержания – запоминание – представление его посредством подключения воображения – эмоциональное воплощение

посредством эмпатии. В качестве средств в таком случае могут выступать следующие приемы: понимание содержания, вчувствование, целостное постижение, вероятностное прогнозирование, реконструкция предыстории, доскональное изучение композиторского замысла, мотивационный анализ линии действия героев, оправдание желаний и стремлений персонажа.



### **1.3. Особенности развития артистизма подростков, обучающихся в ДШИ по классу вокала**

Выявив наиболее эффективные пути и средства развития артистизма музыканта, отметим, что сам процесс развития феномена приобретает определенную специфику в зависимости от возрастных особенностей исполнителя.

В контексте темы нашего исследования целесообразно рассмотреть особенности развития артистизма подростков, обучающихся в ДШИ.

Характеризуя особенности подросткового возраста, Ю.Б.Алиев раскрывает особенности младшего подросткового (10 — 12 лет) и старшего подросткового (12 — 15 лет) возраста с позиции специфики музыкального образования.

Младшие подростки, как отмечает исследователь, характеризуются повышенной утомляемостью, что вызывает необходимость строить занятия по мозаичному принципу, часто чередуя различные формы работы. Это касается и работы педагога, направленной на развитие артистизма. Так, учитывая повышенную утомляемость подростков в программу по вокалу, следует включать произведения контрастного эмоционального содержания, вживание в образ которых будет интересно для подростка [3].

Необходимо учитывать и то, что учащиеся этого возраста склонны к стереотипным действиям и стандартам поведения. Исходя из этого, Алиев считает, что при всем возможном разнообразии применяемых форм и методов проведения занятий основа урока, его структура, как правило, должна оставаться неизменной. При этом содержание урока должно быть обращено к эмоциональной сфере младшего подростка, обучающегося в ДШИ. Здесь работа над развитием артистизмом является весьма целесообразной [5].

Желание отмежеваться в этом возрасте от всего детского вызывает необходимость особого внимания к певческому репертуару, особенно к

тексту, который должен отвечать интересам и потребностям детей. Поэтому при работе над развитием артистизма для младших подростков следует подбирать образы, соответствующие интересам и потребностям конкретного ребенка.

В отличие от младших подростков, как отмечает Ю.Б.Алиев, учащиеся старшего подросткового возраста испытывают избыток энергии: «Отсутствие экономии в поступках — характерная черта старших подростков, так же, как атмосфера преодоления трудностей едва ли не самая для них приятная. Сложные задания они выполняют с большим азартом». Это весьма благоприятная почва для развития артистизма. Так, старшему подростку уже можно предложить более «далекий» от него самого образ, поставить задачу досконального изучения замысла композитора, реконструировать предисторию событий и так далее [5].

Взросшая активность учащихся, по мнению исследователя, не может не учитываться учителем музыки, но в певческой деятельности ему нужно быть достаточно осторожным, поскольку подавляющее большинство старших подростков еще находятся в периоде острой мутации. Поэтому работа над артистизмом, с обучающимися вокалу в ДШИ, должна соотноситься с бережным отношением к детскому голосу.

Переизбыток жизненной энергии влечет за собой, как подчеркивает Ю.Б.Алиев, и появление другой возрастной особенности: старший подросток не переносит ситуации ожидания. И это заставляет учителя планировать каждую минуту урока, вовлекать в активную работу как можно больше учащихся. Но так как работа над артистизмом предполагает постоянную эмоциональную включенность вокалиста эта негативные последствия этой возрастной особенности в процессе работы над артистизмом нивелируется естественно.

К качественно новым особенностям этого возраста, которые, по мнению исследователя, необходимо учитывать в музыкально-педагогической деятельности, относится и изменение взаимоотношений между мальчиками и

девочками, зарождение интереса к интимному миру взрослых. Поэтому в содержание учебных занятий необходимо включать музыкальные произведения, связанные с внутренними переживаниями человека. Это опять подводит нас к мысли о педагогической целесообразности работы над артистизмом в подростковом возрасте.

Детей этого возраста характеризует также гипертрофированное чувство собственного достоинства и жажда популярности. Данное обстоятельство преподаватель вокала в ДШИ может весьма успешно использовать, ведь для начинающего вокалиста артистизм является просто необходимым качеством. К 12 — 13 годам, по наблюдениям Алиева, у подростков обнаруживается ярко выраженная потребность в самовоспитании — процессе для старших подростков эмоционально привлекательном, даже если результаты его скажутся лишь в отдаленном будущем. И эта возрастная особенность, по мнению Ю.Б.Алиева, может быть с успехом использована для приобщения старших подростков к высокой музыке, к потребности исполнять музыкальные произведения на более высоком уровне [4].

Методы и приемы вокальных занятий, направленных на развитие артистизма подростков [32, с. 55]:

1. Демонстрационный
2. Игровой
3. Словесный
4. Метод наблюдений
5. Метод упражнений

В первый год обучения не следует петь репертуарные произведения, так как это ведет за собой излишнюю нагрузку на связки, приводящую к срыву голоса. В течение года рекомендуется заниматься только техническими упражнениями. На втором году обучения можно вводить в репертуар различные несложные произведения. Материал лучше брать из записей профессиональных вокалистов. Ученик должен научиться “снимать”

голосоведения с магнитофона. Желательно подобрать мелодию на фортепиано. Текст должен быть заучен наизусть.

На третьем году обучения вводят более сложные произведения, продолжая заниматься развитием техники голоса, используя упражнения. Ученик должен развиваться самостоятельно искать свой репертуар. Проблема репертуара - основная проблема начинающего певца. От него зависит стилистический образ артиста. Педагог не только учит петь, но и помогает личности развиваться, опираясь на основные моральные и нравственные критерии понятия добра и зла. Такие качества, как доброта, искренность, обаяние, открытость в сочетании с мастерством должны сопровождать артиста жизнь.

Различают четыре основных стадии развития детского голоса[42, с. 11].

1. 7-10 лет - младший домутационный возраст. Голоса мальчиков и девочек однородны и почти все являются дискантами. Им свойственно головное резонирование, легкий фальцет, при котором вибрируют только края голосовых связок. Диапазон ограничен звуками до<sub>1</sub>, ре<sub>1</sub>. Наиболее удобные звуки ми<sub>1</sub>-ля<sub>2</sub>. Звук очень неровен. Гласные звуки заучат пестро. Задача руководителя - добиться более ровного звучания гласных звуков на протяжении небольшого диапазона.

2. 10-13 лет - старший домутационный возраст. К 11-ти годам в голосах детей, особенно у мальчиков, появляются признаки грудного звучания. В связи с развитием грудной клетки более углубленным дыханием, голос начинает звучать более полно и насыщенно. Легкие и звонкие дисканты имеют диапазон до<sub>1</sub> - соль<sub>2</sub>, альты звучат плотно с оттенком металла и имеют диапазон си<sub>1</sub> - до<sub>2</sub>. В этом возрасте в диапазоне детских голосов, как и у взрослых, различают три регистра:

- головной;
- смешанный - центральный,
- грудной.

У девочек преобладает звучание головного регистра, и явного различия в тембре сопрано и альтов не наблюдается. Основную часть диапазона составляет центральный регистр. Диапазон голосов некоторых детей может быть шире, чем указано выше. В премутационный период голоса приобретают тембровую определенность и характерные индивидуальные черты, свойственные взрослому голосу. У дискантов исчезает полётность и подвижность. Альты звучат массивнее.

3. 13-15 лет - мутационный (переходный) период. Он совпадает с периодом полового созревания детей. Формы мутации протекают различно: у одних постепенно и незаметно, у других - более явно и ощутимо (голос срывается во время пения и речи). Продолжительность мутационного периода может быть различна - от нескольких месяцев до нескольких лет. У детей, поющих до мутационного периода, он продолжается обычно быстрее и без резких изменений голоса. В этот период очень важно услышать начало мутации и при первых ее признаках принять меры предосторожности: чаще прослушивать голоса детей и вовремя реагировать на все изменения голоса. Вокальные упражнения, работу над техникой рекомендуется не останавливать, учитывая особенности каждого голоса, и работая в возможностях диапазона ученика. Как показала практика, ученики не теряют технику исполнения.

4. 16-18 лет - юношеский возраст. Послемутационный период. Становление голоса взрослого человека. Важно соблюдать "санитарные" правила пения, не допускать форсированного звука, весьма осторожно расширять диапазон. Крикливое пение может нанести большой вред нежным неокрепшим связкам.

Начинать развивать голос нужно постепенно с примарных звуков, обычно они находятся в середине диапазона певца, постепенно расширяя вверх и вниз, не прибегая к лишним усилиям и напряжению, осторожно и постепенно. Такой метод расширения диапазона определяют как метод концентрического развития голоса. Его основоположником был М.И.Глинка.

Для определения певческого детского голоса нужно выявить:

- диапазон, -тембр, -примарные звуки,
- способность выдерживать тесситуру,
- переходные регистровые тоны.

Учет упомянутых показателей способствовать оптимизации работы по развитию артистизма подростков в процессе занятий вокалом.

Основные свойства певческого голоса[42, с. 17]

1. Звуковысотный диапазон.
2. Динамический диапазон на различной высоте голоса.
3. Плавные регистровые переходы.
4. Ровность на различных гласных.
5. Степень напряженности.
6. Вокальная позиция.
7. Качество дикции: разборчивость, осмысленность, грамотность.
8. Тембр: богатство обертонами, качество вибрато, полетность и звонкость,
9. Выразительность исполнения.

В содержании и организации уроков вокала в ДШИ, направленных на развитие артистизма, необходимо также учитывать потребность учащихся в воспитании собственной воли, которая есть практически у всех детей.

Таким образом, специфика процесса развития артистизма подростков, обучающихся в ДШИ, обусловлена возрастными особенностями рассматриваемого контингента, в частности особенностями эмоциональной сферы подростков.

## **Выводы к главе I:**

1. Артистизм - качество музыканта-исполнителя, представляющее собой системное образование, включающее такие компоненты как понимание содержания произведения, музыкальную память, воображение, эмпатию;
2. Приемы развития артистизма музыканта-исполнителя: вчувствование, целостное постижение, вероятностное прогнозирование, реконструкция предыстории, изучение композиторского замысла, мотивационный анализ линии действия героя, оправдание персонажа;
3. Возрастная специфика развития артистизма подростков, обучающихся в ДШИ, проявляется в усилении эмоциональной активности учеников;
4. В основе методических рекомендаций по развитию артистизма подростков на занятиях по вокалу в ДШИ целесообразно придерживаться следующих принципов: принцип эмоциональной включенности в репетиционный процесс, принцип осмысления замысла композитора, принцип принятия мотивации героя.

## **Глава II Экспериментальное исследование проблемы развития артистизма подростков на занятиях по вокалу.**

### **2.1. Анализ уровня развития артистизма учащихся в классе вокала.**

Экспериментальная работа по развитию артистизма подростков на занятиях по вокалу в ДШИ была проведена в ДШИ г.Рошалья Московской обл. с 17 учащимися в возрасте 11-13 лет.

Целью проведенной работы явилась проверка эффективности определенных в результате теоретического анализа литературы средств развития артистизма подростков, обучающихся вокалу в ДШИ.

Задачи экспериментального исследования:

1. выбор наиболее эффективных методов определения уровня развития артистизма учащихся в классе вокала;
2. определение уровня развития артистизма испытуемых;
3. внедрение системы средств развития артистизма подростков на занятиях по вокалу в ДШИ.

В ходе разработки экспериментальной работы были определены следующие **параметры** определения уровня развития артистизма подростков, обучающихся по классу вокала:

- 1) понимание содержания музыкального произведения;
- 2) запоминание особенностей музыкального образца;
- 3) представление образа посредством подключения воображения;
- 4) эмоциональное постижение образа, перевоплощение.

Так как каждый из обозначенных параметров соответствует определенному компоненту рассматриваемого феномена и является достаточно сложным образованием, то для каждого параметра была разработаны **критерии** оценки уровня его развития.

Итак:

- понимание содержания музыкального произведения оценивалось в соответствии с умением учащегося реконструировать предысторию



персонажей, провести мотивационный анализ линии действия героев, придумать их биографию, попытаться оправдать их стремления и желания;

- запоминание особенностей музыкального образца оценивалось в соответствии с быстротой, прочностью, точностью запоминания;

- представление образа посредством подключения воображения оценивалось в соответствии с яркостью, оригинальностью, целостностью образа;

- эмоциональное постижение образа оценивалось в соответствии со степенью перевоплощения учащегося.

Каждому из выше обозначенных критериев соответствовало задание, качество выполнения которого позволило диагностировать уровень развития артистизма подростков.

В ходе проведения констатирующего среза, для того, чтобы подвергнуть анализу понимание подростками содержания музыкального произведения, испытуемым было предложено задание реконструировать предысторию персонажей, провести мотивационный анализ линии действия героев, придумать их биографию, попытаться оправдать их стремления и желания. С этой целью ребятам были предложены следующие произведения: А.Даргомыжский «16лет», Ф.Ковалии «О любовь - ты дар прекрасный», А.Новиков «Размечтался солдат молодой», Ц.Кюи «Царскосельская статуя», Р.Вагнер «Дымятся закаты», М.Слонов «Шумит волна», латышская народная песня «Спи моя невеста».

Некоторые ребята давали развернутые ответы, отличающиеся своеобразным видением содержания, но большинство подростков молчали и затруднялись охарактеризовать содержание произведения.

Для выявления особенностей запоминания музыкальных образов детьми нами были использованы следующие задания:

«Сочини аккомпанемент». Ребята прослушивают мелодию со словами, пытаются запомнить образ, придумать к данной мелодии аккомпанемент.

Мелодии предлагались весьма простые, с той целью, чтобы ребята могли из воспроизвести вместе с придуманным сопровождением.

Отметим, что это задание особенно заинтересовало учащихся, подростки выполняли его с заметным удовольствием, было предложено много интересных вариантов.

Следующим диагностическим заданием, направленным на выявление способности учащихся представить образа было следующее: после прослушивания вокального произведения изобразить его эмоциональную сущность посредством пластических движений (под музыку) и рисунков на бумаге. Школьникам были предложены следующие произведения: «Исходила я младшенька», «Я калинушку ломаю», «Будь, краса моя, смелей».

Подростки продемонстрировали достаточно яркие пластические номера, пантомимы. Рисунки свидетельствовали так же о ярком воображении ребят.

В ходе дальнейшего проведения констатирующего среза учащиеся получили задание просмотреть незнакомое произведение (низкого уровня сложности), проанализировать замысел автора, и постараться воплотить эмоциональный образ. Сразу после выполнения этого задания ребятам было предложено еще одно произведение, но уже контрастного содержания.

Проанализировав качество выполнения учениками предложенных заданий, мы выделили следующие уровни развития каждого из компонентов рассматриваемого феномена:

Понимание содержания музыкального произведения:

1) высокий уровень (5) – учащийся легко реконструирует предысторию персонажей, мотивационный анализ линии действия героев убедителен, биография интересна и соответствует персонажу, стремления и желания героя оправдывает убедительно;

2) средний (4) - учащийся реконструирует предысторию персонажей, мотивационный анализ линии действия героев убедителен, биография соответствует персонажу;

3) ниже среднего (3) - учащийся с трудом реконструирует предысторию персонажей, мотивационный анализ линии действия не убедителен, биография соответствует персонажу частично, стремления и желания героя оправдывает не убедительно;

4) низкий (2) - учащийся не может реконструировать предысторию персонажей, мотивационный анализ линии действия представляет для него проблему, биография не соответствует персонажу, стремления и желания героя не может оправдать;

При анализе запоминания учениками особенностей музыкального образца нами были выделены такие уровни:

- 1) высокий – запоминание быстрое, прочное, точное;
- 2) средний – запоминание быстрое, точное, но не прочное;
- 3) ниже среднего – запоминание не отличается быстротой, прочностью, точностью;
- 4) низкий - запоминание образа музыкального произведения вызывает значительные затруднения.

При оценивании развития воображения учащихся мы выделили следующие уровни:

- 1) высокий – образ яркий, оригинальный, целостный;
- 2) средний – образ яркий, оригинальный, но не целостный;
- 3) ниже среднего – образ не обличается яркостью, оригинальностью, целостностью;
- 4) низкий - представление образа вызывает значительные затруднения.

Определяя уровень развития эмпатии учащихся мы выделил следующие уровни:

- 1) высокий – яркое, быстрое перевоплощение;
- 2) средний – быстрое, убедительное перевоплощение;

- 3) ниже среднего – не убедительное перевоплощение;
- 4) низкий – перевоплощение практически недоступно.

Далее нами были выявлены уровни развития артистизма как целостного образования:

- 1) высокий – учащийся легко реконструирует предысторию персонажей, мотивационный анализ линии действия героев убедителен, биография интересна и соответствует персонажу, стремления и желания героя оправдывает убедительно; запоминание быстрое, прочное, точное, образ яркий, оригинальный, целостный, яркое, быстрое перевоплощение

- 2) средний – учащийся реконструирует предысторию персонажей, мотивационный анализ линии действия героев убедителен, биография соответствует персонажу; запоминание быстрое, точное, но не прочное, образ яркий, оригинальный, но не целостный быстрое, убедительное перевоплощение

- 3) ниже среднего – учащийся с трудом реконструирует предысторию персонажей, мотивационный анализ линии действия не убедителен, биография соответствует персонажу частично, стремления и желания героя оправдывает не убедительно; запоминание не отличается быстротой, прочностью, точностью; образ не обличается яркостью, оригинальностью, целостностью; не убедительное перевоплощение

- 4) низкий - учащийся не может реконструировать предысторию персонажей, мотивационный анализ линии действия представляет для него проблему, биография не соответствует персонажу, стремления и желания героя не может оправдать; запоминание образа музыкального произведения вызывает значительные затруднения, представление образа вызывает значительные затруднения, перевоплощение практически недоступно

Таблица 1

## Результаты констатирующего среза

Имя испытуемого	понимание	память	воображение	эмпатия
1 Анна Г.	4	3	3	4
2 Виктория П.	4	5	4	5
3 Андрей П.	3	4	5	5
4 Елена Н.	4	3	3	4
5 Людмила Я.	3	3	4	3
6 Виктор З.	4	5	4	4
7 Надежда К.	3	4	4	3
8 Виолетта Г.	3	4	3	4
9 Антон Р.	3	3	3	3
10 Марина С	4	4	3	4
Игорь С	3	4	3	3
Анжелика Г	3	4	3	3
Николай Ф	3	3	4	3
Петр А	5	5	5	5
Елена Г	4	4	3	4
Анна В	3	3	3	3
Наталья Ш	3	3	3	3

Таблица 2

## Уровень развития артистизма подростков

Уровень развития артистизма подростков	Количество испытуемых
высокий	5%
средний	31%
низкий	64%

Из результатов констатирующего среза видно, что большинство учащихся имеют уровень развития артистизма ниже среднего, так как они с трудом реконструируют предысторию персонажей, мотивационный анализ линии действия не убедителен, составленная ими биография соответствует персонажу частично, стремления и желания героя ребята оправдывают не убедительно; запоминание не отличается быстротой, прочностью, точностью; образ не обличается яркостью, оригинальностью, целостностью, в общем перевоплощение не убедительное.

## **2.2.Содержание экспериментальной работы по развитию артистизма подростков на занятиях по вокалу.**

Анализ результатов констатирующего среза позволил нам сделать вывод о том, что необходимо проведение обучающего эксперимента. Проведенный нами обучающий эксперимент соответствовал тем направлениям, по которым было осуществлена диагностика уровня развития рассматриваемого феномена. То есть сначала работа на уроках вокала была направлена на развитие умения учащихся постигать, понимать содержание вокальных произведений, следующий этап обучающего эксперимента был ориентирован на развитие музыкальной памяти учеников, далее работа была направлена на развитие воображения, и, наконец, эмпатии.

Так на первом этапе обучающего эксперимента ребятам были предложены следующие задания: изучить замысел композитора в произведении А.Гурилева «Грусть девушки» и объяснить его; провести мотивационный анализ линии действия персонажей в произведении Т.Гуно – баллада Маргариты из оперы «Фауст», оправдать поступки героя в произведении - ария Бастьены из оперы В.Моцарта «Бастьен и Бастьена».

После заданий, направленных на изучения замысла композитора учащимися были прослушаны такие произведения М.Равеля как отрывок из «Испанской рапсодии», фрагмент из оперы «Дитя и волшебство», отрывок из балета «Моя матушка-гусыня», пьеса для фортепиано из цикла «6 пьес», пьеса из цикла «Зеркала», фрагмент из произведения для оркестра «Павана усопшей инфанте». Заданием к прослушиванию было запоминание музыкальных образцов и их названий. Сразу после прослушивания произведений ребятам предложили портреты композиторов К.Дебюсси, М.Равеля, А.Шенберга, А.Берга, А.Скрябина, С.Рахманинова, Б.Бартока, К.Орфа. Школьники получили задание запомнить внешний облик композиторов, на выполнение которого давалось три минуты. После просматривания портретов, мы вернулись к прослушанной ранее музыке

М.Равеля, и предоставляя музыкальные произведения в другом порядке попросили учащихся назвать их. Большинство ответов оказались верными, хотя значительная часть учеников класса испытывала явные затруднения при выполнении задания. Далее мы вернулись ко второй части игры, в которой ученики должны были назвать имена композиторов, глядя на их портреты. Учащиеся с энтузиазмом выполняли такое двойное задание, направленное на развитие способности быстрого переключения слуховой памяти на зрительную и наоборот. Позже нотный текст прослушанных произведений был внимательно изучен учениками на предмет специфики его графики, а также типичных для М.Равеля видов аккомпанемента.

Для артистизма ребятам предложили выбрать, под какое произведения они хотят двигаться. После пластического интонирования музыку балета ученикам были предложены задания принять позу под эту музыку, а так же изобразить походку в стиле импрессионизма.

Позже учащимся была предложена игра «Танцуй стильно». Мы попросили участников игры определить двух представителей команд и жюри. Избранные представители команд танцевали в течении 30 секунд под музыку трех стилевых направлений (фрагмент из балета «Дафнис и Хлоя» М.Равеля, отрывок их балета «Щелкунчик» П.И.Чайковского, фрагмент увертюры к опере «Безумный день или женитьба Фигаро» В.А.Моцарта). Члены каждой команды внимательно наблюдали за танцующими. По сигналу ведущего (педагога) представители каждой команды должны были повторить движения под любой из звучавших ранее музыкальных отрывков. Жюри оценивало двигательную память участников игры и определяло победителя.

Следующие уроки были посвящены развитию артистизма подростков в процессе контрастного сопоставления авторских стилей К.Дебюсси и М.Равеля.

С целью активизации эмоциональных ощущений ребята получили задание охарактеризовать музыку К.Дебюсси и особенности музыкальных произведений М.Равеля. Для прослушивания учащимся были предложены



следующие произведения: скрипичная рапсодия «Цыганка» (фрагмент) М.Равеля, «Бергамасская сюита» К.Дебюсси. Ребята отвечали, что музыка М.Равеля проникнута стихией испано-цыганского духа, яркая, страстная, а произведение К.Дебюсси отмечено мягким лиризмом, легкой иронией.

Так же нами было использовано задание, направленное на развитие артистизма, которое так же было связано с осознанием особенностей гармонического языка композиторов. Ребятам было предложено исполнить вокализ под названием “Дебюсси и Равель”, скомбинированный из материала гармонических последовательностей, используемых не предыдущих уроках, где первая и третья части состоят из аккордов свойственных К.Дебюсси, а средняя часть – гармоническая последовательность в стиле М.Равеля. Верхний голос был исполнен одной группой класса, нижний - другой, оставшиеся звуки аккордов мы сыграли на фортепиано. Чередование гармонических последовательностей различных авторских стилей требовало от учащихся быстрого переключения внимания, в то время как исполнение двухголосия должно сопровождаться повышенной сосредоточенностью.

Активизировать переключение внимания нам удалось посредством использования метода пластического интонирования при контрастном сопоставлении фонических обликов стилей. Музыка, под которую двигались учащиеся, постоянно менялась, отрывки из произведений импрессионистов сменяли эпизоды сочинений венских классиков. В начале выполнения задания некоторые ребята не могли быстро ориентироваться и переключаться с одного стиля на другой, но по мере продолжения звучания музыкальных фрагментов, движения учеников становились более соответствующими стилевыми характеристикам музыки.

Следующим заданием, направленным на развитие артистизма обобщенности и осмысленности восприятия, было предложение учащимся перевести образ произведения А.Шенберга из цикла для голоса с сопровождением «Книга висячих садов» в другой вид искусства посредством пластического интонирования и рисования. Учащиеся с

увлечением изображали ассоциации возникшие при прослушивании музыки на бумаге, но явно затруднялись выразить содержание образа произведения посредством пластического интонирования.

Так же уроки, направленные на развитие артистизма, включали задания, в ходе выполнения которых предлагается сочинить музыку на заданный образ (к примеру, прозрачный туман повис над пробуждающимся лесом, блуждающее облако и т.д.) или музыкальное произведение, несущее определенное чувство (к примеру, удрученность, тоска, уныние).

Выполняя это задание учащиеся проявили особую активность, в итоге нам было представлено большое количество произведений, отмеченных своеобразием и смелыми решениями, многие образцы имели интересные программные названия и даже комментарии. К примеру, одно из написанных учащимися музыкальных произведений носило название «День из моей жизни» и содержало целый калейдоскоп эмоций, возникающих у автора в течении дня, причем для их выражения ученик применял необычные и на первый взгляд кажущиеся парадоксальными средства музыкальной выразительности.

После сочинения музыки, вида деятельности, мы предложили учащимся подумать какие жизненные обстоятельства могли сопутствовать написанию такого произведения как цикла мелодрам «Лунный Пьеро» А.Шенберга, в котором показан причудливый внутренний мир личности, охваченной болезненными психологическими комплексами.

Для активизации таких операций мышления как сравнение, обобщение, анализ учащимся предложили после прослушивания прелюдии «Дельфийские танцовщицы» К.Дебюсси и сонаты для фортепиано соч.1 А.Берга выделить сходные и различные черты музыкальных произведений. Вопрос выделения общих и различных черт образцов импрессионизма и экспрессионизма вызвали много споров среди учащихся. Было среди ответов учащихся мнение, о том, что общими чертами произведений является то, что

оба они относятся к образцам музыкального искусства, к музыкальной культуре XX века, оба сложны для восприятия.

Подробно были рассмотрены поэтические пристрастия композитора, который большое количество романсов написал на слова Фета, Пушкина, Тютчева, Бекетовой, Северянина. После прочтения некоторых стихотворений, учащиеся прослушали следующие романсы С.Рахманинова: «В молчаньи ночи тайной», «Не пой, красавица», «Весенние воды», «Сирень», «Здесь хорошо».

На уроках, посвященных развитию артистизма, присутствовала и такая форма работы как выучивание наизусть отрывка любого размера из наиболее понравившегося романса и исполнение его перед классом. При этом другие ученики получили задание оценить соответствие экспрессии прочтения стиха музыке, сопровождающей данный текст.

Многие ребята высказывали интересные мнения по поводу интонации, эмоциональности чтения стихотворений.

Так же активизируя артистизм подростков, а так же память и мышление нами была предложена игра «Продолжи реплику». Подростку необходимо было представить себе, что он артист, но вдруг, будучи на сцене забывает текст во время исполнения. Каждому ученику класса по очереди необходимо было продолжить реплику в стиле романса. Вниманию учащихся были представлены отрывки из звучавших на предыдущих уроках романсов.

В четвертой четверти занятия, направленные на развитие артистизма подростков продолжались, но уже на материале темы о джазе.

Учащиеся узнали о том, что джаз это род музыкального искусства, возникший в начале XX века на юге США в результате смешения элементов западной и африканских племенных музыкальных культур. Джазовой музыке свойственны импровизационный характер, исключительно активная роль ритма, риффы, полиритмия и синкопы, проистекающие от несовпадения акцентов в сольной партии и сопровождении, широкое использование ладов с не темперированными пониженными ступенями. Самая ранняя форма

джаза, ведущая свое происхождение из негритянских кварталов Нового Орлеана, представляет собой сплав афро-американских жанров (таких как регтайм и блюз) и различных форм популярной музыки.

Д.Гершвин – американский композитор- систематического музыкального образования не получил. Снискал успех бродвейскими мюзиклами «Рапсодия в стиле блюз», «Американец в Париже», «Порги и Бесс». Далее учащимся были прослушаны фрагменты самого знаменитого его произведения «Порги и Бесс».

После вниманию подростков отрывок из «Рапсодии в стиле блюз», перед его прослушиванием учащиеся получили задание, выявить использованием каких средств музыкальной выразительности композитор добивается такой образной палитры. Совместными усилиями было выяснено, что композитору свойственно элементы джаза, развлекательной музыки, афро-американского фольклора.

Желая активизировать логику учеников, мы исполнили на фортепиано произведение композитора с гармонизацией свойственной венскому классицизму, после ребята получили задание выявить средство выразительности не укладывающееся в стилевой контекст музыкального образца. Подростки быстро и почти единогласно указали на гармоническое сопровождение, нехарактерное для музыки Д.Гершвина.

Заговорив о специфике гармонического языка композитора, учащимся было предложено придумать текст к нескольким последовательностям и спеть их.

После этого ребята получили задание гармонизовать мелодию одной из его песен. Сочинения некоторых учащихся заслуживали особенного внимания вследствие их соответствия авторскому стилю композитора.

Так же учащимся был предложен нотный текст трех его прелюдий без обозначений динамики, в котором школьникам необходимо было обозначить динамический план и мотивировать свой выбор. В результате выполнения

этого задания мы получили много интересных вариантов динамического плана прелюдий Д.Гершвина.

Так же были предложены следующие задания.

1. Определить, конкретизировать художественные требования к звуку.
2. Одним из наиболее эффективных методов является слово педагога. Звуки голоса могут быть тёплыми и холодными, мягкими или острыми, светлыми или тёмными, яркими или матовыми. Всё это надо образно пояснить, дать почувствовать ученику, иначе игра рискует оказаться бедной, бескрасочной.
3. Детализированное, скрупулезное выявление тембро-динамических градаций в музыкальном произведении.
4. Работа с оттенками, погружаться в гармонию звуков, искать тончайшие нюансы в пении.

Подобные задания были предложены на каждом из уроков вокала, входящих в обучающий эксперимент. Таким образом, работа над каждым компонентом феномена производилась систематично - на каждом занятии вокалом.

После проведения определенной работы по повышению уровня развития данного компонента артистизма нами был проведен срединный срез. Представим его результаты.

## Уровень развития понимания содержания вокального произведения

Имя испытуемого	высокий	средний	ниже среднего	низкий
1 Анна Г.	+			
2 Виктория П.	+			
3 Андрей П.		+		
4 Елена Н.	+			
5 Людмила Я.		+		
6 Виктор З.	+			
7 Надежда К.		+		
8 Виолетта Г.	+			
9 Антон Р.		+		
10 Марина С			+	
Игорь С		+		
Анжелика Г	+			
Николай Ф		+		
Петр А	+			
Елена Г			+	
Анна В		+		
Наталья Ш	+			

Следующий этап обучающего эксперимента был ориентирован на развитие музыкальной памяти учеников. С этой целью ребятам предлагались такие задания: прослушать, постараться запомнить и воспроизвести мелодию произведения А.Алябьева «Что поешь, душа-девица» и некоторых других произведений, прослушать мелодию, запомнить, проанализировать образ,

придумать аккомпанемент и исполнить (все это для активизации памяти предлагалось сделать без инструмента). Работа внутренним слухом (без предварительного пропевания) так же имела важное место в обучающем эксперименте, проведенном в рамках нашего исследования.

Таблица 3

Результаты срединного среза (уровень развития музыкальной памяти)

Имя испытуемого	понимание	память	воображение	эмпатия
1 Анна Г.		+		
2 Виктория П.	+			
3 Андрей П.	+			
4 Елена Н.		+		
5 Людмила Я.		+		
6 Виктор З.	+			
7 Надежда К.	+			
8 Виолетта Г.		+		
9 Антон Р.	+			
10 Марина С		+		
11 Игорь С	+			
12 Анжелика Г		+		
13 Николай Ф	+			
14 Петр А		+		
15 Елена Г	+			
16 Анна В	+			
17 Наталья Ш	+			

Далее работа была направлена на развитие воображения учащихся. Здесь были использованы такие задания как: представить образ, объяснить его особенности и сочинить вокальную мелодию в соответствии с ним, так же ребятам было предложено посмотрев на картину придумать короткий вокализ в соответствии с представленным на ней образом.

Таблица 4

## Результаты уровня развития воображения учащихся (срединный срез)

Имя испытуемого	понимание	память	воображение	эмпатия
1 Анна Г.		+		
2 Виктория П.	+			
3 Андрей П.	+			
4 Елена Н.		+		
5 Людмила Я.	+			
6 Виктор З.	+			
7 Надежда К.	+			
8 Виолетта Г.		+		
9 Антон Р.	+			
10 Марина С	+			
11 Игорь С		+		
12 Анжелика Г		+		
13 Николай Ф			+	
14 Петр А	+			
15 Елена Г		+		
16 Анна В	+		+	
17 Наталья Ш	+			

Заключительный этап обучающего эксперимента характеризовался тем, что эти уроки уже включали задания, направленные на развитие всех компонентов рассматриваемого нами феномена. Непосредственно развитие эмпатии происходило путем осуществления репетиционного процесса. После досканального изучения замысла композитора в конкретном произведении, реконструкции возможной биографии героя и так далее, происходил процесс впеваания учащегося в музыкальное произведение. Так нами были разучены такие произведения как, к примеру, Григ «Старая мать», Р.Вагнер «Колыбельная», русская народная песня «Колечко» в обработке Ан.Александрова и др.



## Результаты срединного среза (развитие эмпатии)

Имя испытуемого	понимание	память	воображение	эмпатия
1 Анна Г.	+			
2 Виктория П.	+			
3 Андрей П.	+			
4 Елена Н.	+			
5 Людмила Я.		+		
6 Виктор З.	+			
7 Надежда К.		+		3
8 Виолетта Г.	+			
9 Антон Р.		+		
10 Марина С	+			
11 Игорь С	+			
12 Анжелика Г		+		
13 Николай Ф	+			
14 Петр А		+		
15 Елена Г			+	
16 Анна В	+			
17 Наталья Ш	+			

В ходе проведения экспериментальной работы мы подошли к этапу, когда стало необходимым проведение контрольного среза. Он был проведен в соответствии с теми же направлениями, что и первоначальная диагностика уровня развития артистизма, только с использованием другого музыкального материала.

Таблица 5

Результаты контрольного среза.

Имя испытуемого	понимание	память	воображение	эмпатия
1 Анна Г.	5	5	4	5
2 Виктория П.	5	5	5	5
3 Андрей П.	4	5	5	5
4 Елена Н.	5	4	4	5
5 Людмила Я.	4	4	5	4
6 Виктор З.	5	5	5	5
7 Надежда К.	4	5	5	4
8 Виолетта Г.	5	5	5	5
9 Антон Р.	4	5	4	5
10 Марина С	4	5	4	5
11 Игорь С	4	4	4	4
12 Анжелика Г	4	5	4	5
13 Николай Ф	4	4	4	5
14 Петр А	4	5	4	5
15 Елена Г	4	4	5	5
16 Анна В	4	5	4	5
17 Наталья Ш	5	5	5	5

Таблица 6

Уровень развития артистизма подростков	Количество испытуемых
высокий	39%
средний	61%
низкий	0 %

Таким образом, уровень развития артистизма большинства учащихся класса вокала после обучающего эксперимента можно определить как высокий, так как учащиеся легко реконструируют предысторию персонажей, мотивационный анализ линии действия героев проводят убедительно, составляют интересна и соответствует персонажу биографию, стремления и желания героя оправдывают убедительно; запоминают образ быстро, прочно, точно, при исполнении вокальных произведений создают образ яркий, оригинальный, целостный, быстро перевоплощаются.

### 2.3. Анализ результатов экспериментального исследования

Получив результаты контрольного среза мы получили возможность сравнить результаты констатирующего и формирующего экспериментов

Таблица 7

Корреляция констатирующего эксперимента и формирующего эксперимента

Уровни развития артистизма подростков	Констатирующий эксперимент	Формирующий эксперимент (контрольный срез)	Корреляция констатирующего эксперимента и формирующего эксперимента
ВЫСОКИЙ	5%	39%	+34%
СРЕДНИЙ	31%	61%	+30%
НИЗКИЙ	64%	0%	-64%

Данные, представленные в таблице 7, свидетельствуют об эффективности проведенного нами формирующего эксперимента, поскольку количество учащихся с низким уровнем развития артистизма уменьшилось, количество подростков с высоким уровнем артистизма значительно выросло.

Анализируя результаты проведенного нами экспериментального исследования, отметим, что в результате использования выявленных нами в процессе теоретического анализа литературы педагогических средств, в процессе развития артистизма подростков на занятиях вокалом в ДШИ была отмечена положительная динамика.

Вследствие этого можно сформулировать некоторые методические рекомендации по развитию артистизма подростков, обучающихся по классу вокала.

Прежде всего, занятия вокалом должны включать работу по развитию всех компонентов феномена, то есть понимания содержания музыкального произведения, музыкальной памяти, воображения, эмпатии. Причем особенно результативны занятия, на которых синтезированы все четыре

направления. Такая работа должна продолжаться из урока в урок, так как только при реализации принципа систематичности можно получить значимые результаты.

В свою очередь «цепочка» уроков должна выстроиться в единый репетиционный процесс, протекание которого характеризуется постепенным впеванием, вчувствованием вокалиста в образ конкретного музыкального произведения.

Для развития артистизма подростков на занятиях вокалом в ДШИ можно порекомендовать следующие приемы: понимание содержания, вчувствование, целостное постижение, вероятностное прогнозирование, реконструкция предыстории, доскональное изучение композиторского замысла, мотивационный анализ линии действия героев, оправдание желаний и стремлений персонажа.

Помимо средств, направленных на развитие артистизма как целостного образования целесообразно так же включать в работу приемы, направленные на развитие музыкальной памяти, воображения, эмпатии.

## **Выводы к главе II:**

Помимо теоретического анализа литературы по рассматриваемой проблеме нами было проведено экспериментальное исследование процесса развития артистизма на занятиях подростков вокалом в ДШИ.

На его начальном этапе была проведена диагностика уровня развития интересующего нас качества, в результате которой мы пришли к выводу, что уровень развития артистизма большинства учащихся является ниже среднего.

Поэтому стало целесообразным проведение обучающего эксперимента. В его основе были использованы такие принципы как принцип эмоциональной включенности в репетиционный процесс, принцип осмысления замысла композитора, принцип принятия мотивации героя, а также следующие приемы: понимание содержания, вчувствование, целостное постижение, вероятностное прогнозирование, реконструкция предыстории, доскональное изучение композиторского замысла, мотивационный анализ линии действия героев, оправдание желаний и стремлений персонажа.

После нескольких занятий вокалом, в соответствии с выше указанными методическими рекомендациями, нами был проведен контрольный срез, в результате анализа его результатов мы отметили положительную динамику в развитии рассматриваемого качества. Это и послужило основанием признания эффективности выявленных педагогических средств.

## **Заключение**

Современный этап общественного развития характеризуется тем, что человеческий труд перестает быть сугубо исполнительским и механически однообразным, рутинным, а все больше становится творческим. Это вызывает определенные изменения в сфере образования: происходит переосмысление педагогических ценностей, возникает необходимость поиска новых технологий развития личности, наиболее полного раскрытия ее творческого потенциала.

Поэтому одной из наиболее актуальных проблем, связанных с музыкальным образованием, сегодня является проблема развития артистизма музыкантов-исполнителей, так как только подлинное перевоплощение, которое стремится к предельной точности и выразительности музыкального образа, может запечатлеть в музыке чувство, мысль, душевное движение героев произведения.

Теоретический анализ литературы по проблеме развития артистизма обнажил дискуссионность рассматриваемого вопроса, обусловленную существованием в науке множества трактовок феномена «артистизм».

Большинство ученых сходится на мысли о том, что артистизм как качество музыканта-исполнителя является сложным системным образованием, и включают в его компонентный состав такие составляющие как понимание содержания музыкального произведения, музыкальную память, воображение, эмпатию.

Много работ посвящено выявлению наиболее эффективных приемов развития артистизма музыканта-исполнителя, среди наиболее значимых выделяются: вчувствование, целостное постижение, вероятностное прогнозирование, реконструкция предыстории, изучение композиторского замысла, мотивационный анализ линии действия героя, оправдание персонажа;

Характер реализации выше упомянутых приемов во многом обусловлен спецификой контингента обучающихся. Так, возрастная специфика развития артистизма подростков, обучающихся в ДШИ проявляется в усилении эмоциональной активности учеников;

В результате анализа литературных источников мы так же пришли к выводам о том, что в основе методических рекомендаций по развитию артистизма подростков на занятиях по вокалу в ДШИ целесообразно придерживаться следующих принципов: принцип эмоциональной включенности в репетиционный процесс, принцип осмысления замысла композитора, принцип принятия мотивации героя.

Выявленные теоретические положения были проверены нами в ходе экспериментального исследования.

На его начальном этапе была проведена диагностика уровня развития интересующего нас качества, в результате которой мы пришли к выводу, что уровень развития артистизма большинства учащихся является ниже среднего.

Поэтому стало целесообразным проведение обучающего эксперимента. В его основе были использованы такие принципы как принцип эмоциональной включенности в репетиционный процесс, принцип осмысления замысла композитора, принцип принятия мотивации героя, а также следующие приемы: понимание содержания, вчувствование, целостное постижение, вероятностное прогнозирование, реконструкция предыстории, доскональное изучение композиторского замысла, мотивационный анализ линии действия героев, оправдание желаний и стремлений персонажа.

После нескольких занятий вокалом в соответствии с выше указанными методическими рекомендациями мною был проведен контрольный срез, в результате анализа его результатов мы отметили положительную динамику в развитии рассматриваемого качества. Это и послужило основанием признания эффективности выявленных педагогических средств и подтверждения гипотезы исследования.



## Список литературы

1. Абдуллин, Э.Б. Методологическая культура педагога-музыканта: учеб. пособие / Э.Б. Абдуллин [и др.]. М.: Академия, 2002.
2. Абдуллин, Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе / Э.Б. Абдуллин. М., 1983.
3. Алиев, Ю.Б. Программа по музыке (1—8 класс) / Ю.Б. Алиев. М., 1993.
4. Алиев, Ю.Б. Пение на уроках музыки / Ю.Б. Алиев. М., 1978.
5. Алиев, Ю.Б. Настольная книга учителя музыки / Ю.Б. Алиев. М., 2000.
6. Апраксина, О.А. Методика музыкального воспитания в школе: учеб. пособие / О.А. Апраксина. М., 1983.
7. Арчажникова Л.Г. Методика музыкального образования. Руководство к выполнению к курсовой и квалификационной работ. – М.: Академия, 2002
8. Белобородова, В.К. Музыкальное восприятие (к теории вопроса) / В.К. Белобородова // Музыкальное восприятие школьников. М., 1975.
9. Беляева-Экземплярская, С.Н. О психологии восприятия музыки / С.Н. Беляева-Экземплярская. М., 1923.
10. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М.: Академия, 2002
11. Бусарева В.Р., Колесниченко В.И. Искусство моего народа
12. Ветлугина, М.А. Музыкальное развитие ребенка / М.А. Ветлугина. М., 1987.
13. Ветлугина, М.А. Индивидуальное и типичное в музыкальном творчестве детей / М.А. Ветлугина // Художественное творчество и ребёнок. М., 1972.
14. Восприятие музыки: сборник / под ред. В.Н. Максимова. М., 1980.
15. Возрастная и педагогическая психология. Хрестоматия. – М.: Академия, 2001.
16. Выготский, Л.С. Развитие психических функций / Л.С. Выготский. М., 1960.
17. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. М., 1968.

18. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. М., 1991.
19. Готсдинер, А.Л. Музыкальная психология / А.Л. Готсдинер. М., 1993.
20. Гродзенская, Н.Л. Вопросы развития восприятия музыки (слушание музыки) / Н.Л. Гродзенская // Изв. АПН РСФСР. 1960. Вып. 110.
21. Дмитриева, Л.Г. Методика музыкального воспитания в школе / Л.Г. Дмитриева, Н.М. Черноиваненко. М., 1989.
22. Давыдова М. Импровизация – одна из основ музыкального воспитания в школе. – М.: Академия, 1998.
23. Дубравина И.В. и др. Психология. – М.: Академия, 1999
24. Кабкова, Е.П. Программа музыкального развития (1 — 10 класс) / Е.П. Кабкова. М., 1991.
25. Кабалевский, Д.Б. Программа «Музыка» (1—3 класс) / Д.Б. Кабалевский. М., 1962.
26. Кабалевский, Д.Б. Про трёх китов и про многое другое / Д.Б. Кабалевский. М., 1972.
27. Камарзина Ж.Б. Интегрированные уроки в средней и старшей школе// Музыка в школе, 2007.
28. Каткова Е.А. Воспитать культурного слушателя. // Музыка в школе, 2007.
29. Космачева Т.Р. Развитие творческих способностей. 1993
30. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. Т.1 – М.: Педагогика, 1982.
31. Куприна Н.Г. Двигательное творчество детей на музыкальных занятиях в ДОУ. – М.: 2004.
32. Лиханова М.В. Эмоционально- осознанное интонирование в вокально-хоровой работе со школьниками.// Искусство в школе, 2007.
33. Лукина Е. Имитация-интеграция-импровизация.//Искусство в школе, 2007.
34. Мазель, Л.А. Анализ музыкальных произведений / Л.А. Мазель, В.А. Цуккерман. М., 1967.

35. Мазель, Л.А. О природе и средствах музыки / Л.А. Мазель, М., 1969.
36. Мазель, Л.А. О системе музыкальных средств и некоторых принципах художественного воздействия музыки / Л.А. Мазель.// Интонация и музыкальный образ. М., 1965.
37. Максимов, В.Н. «Фольклорный слой» как предмет исследования социальной психологии искусства / В.Н. Максимов // Социологические и психологические проблемы эстетического воспитания. М., 1972.
38. Медушевский, В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В.В. Медушевский. М., 1976.
39. Медушевский, В.В. О содержании понятия «адекватное восприятие» / В.В. Медушевский // Восприятие музыки. М., 1980.
40. Мейлах, Б.С. Художественное восприятие как научная проблема / Б.С. Мейлах // Художественное восприятие. М., 1971.
41. Михайлова М.А. Развитие музыкальных способностей детей. – Ярославль, 1997.
42. Музыка. Программа для общеобразовательных учебных заведений. – М.: 1996.
43. Музыкальное образование в школе: учеб. пособие / Л.В. Школяр, В.А. Школяр, Е.Д. Критская [и др.]. М., 2001.
44. Мухина, В.С. Возрастная психология / В.С. Мухина. М., 1999.
45. Назайкинский, Е.В. О психологии музыкального восприятия / Е.В. Назайкинский. М., 1972.
46. Назайкинский, Е.В. О константности в восприятии музыки / Е.В. Назайкинский // Музыкальное искусство и наука. М., 1987. Вып. 2.
47. Назайкинский, Е.В. Звуковой мир музыки / Е.В. Назайкинский. М., 1988.
48. Назайкинский, Е.В. Музыкальное восприятие как проблема музыкознания / Е.В. Назайкинский // Восприятие музыки. М., 1980.
49. Нестьев, М.В. Учитесь слушать музыку / М.В. Нестьев. М., 1987.
50. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 2002.

51. Пенова Г.Г. Активизация мыслительной деятельности на уроках музыки. // Музыка в школе, 2001.
52. Петрушин, В.И. Музыкальная психология / В.И. Петрушин. М., 1997.
53. Подуровский, С.А. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности / С.А. Подуровский, Л.Н. Сулова. — М., 2000.
54. Психология. Словарь. — М.: Политиздат, 1990.
55. Психология одарённости детей и подростков. М., 2000.
56. Радынова, О.П. Слушаем музыку / О.П. Радынова. М., 1990.
57. Станиславский К.С. Работа актера над собой — М., 1888
58. Ригина, Г.С. Музыка для детей / Г.С. Ригина. М., 1995.
59. Рубинштейн С.П. Основы общей Психологии. — СПб.: Питер КОМ, 1999
60. Сохор, А.Н. О задачах исследования музыкального восприятия / А.Н. Сохор // Художественное восприятие. Л., 1971.
61. Слостенин В.А. Педагогика. — М.: Академия, 2005.
62. Тарасов, Г.С. О психологии искусства / Г.С. Тарасов // Вопр. психологии. 1992. № 1—2.
63. Тарасова, К.В. Онтогенез музыкальных способностей / К.В. Тарасова. М., 1988.
64. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. М.— Л., 1947.
65. Теплов Б.М. Избранные Труды. В 2-х т. Т.1. — М.: Педагогика, 1985.
66. Творческий процесс и художественное восприятие. М., 1978.
67. Тунин Е.Е. Диагностика творческого мышления: креативные тесты. — М.: Чистые пруды, 2006
68. Хрестоматия по методике музыкального воспитания в школе. М., 1987.
69. Школяр Р.Л., Кадобнова И., Усачева В. Программа музыкального воспитания. 1993
70. Цыпин, Г.М. Проблемы развивающего обучения в преподавании музыки / Г.М. Цыпин. М., 1977.

**ПРИЛОЖЕНИЕ**

Таблица 1

## Результаты констатирующего среза

Имя испытуемого	понимание	память	воображение	эмпатия
1 Анна Г.	4	3	3	4
2 Виктория П.	4	5	4	5
3 Андрей П.	3	4	5	5
4 Елена Н.	4	3	3	4
5 Людмила Я.	3	3	4	3
6 Виктор З.	4	5	4	4
7 Надежда К.	3	4	4	3
8 Виолетта Г.	3	4	3	4
9 Антон Р.	3	3	3	3
10 Марина С	4	4	3	4
Игорь С	3	4	3	3
Анжелика Г	3	4	3	3
Николай Ф	3	3	4	3
Петр А	5	5	5	5
Елена Г	4	4	3	4
Анна В	3	3	3	3
Наталья Ш	3	3	3	3

Таблица 2

## Уровень развития артистизма подростков

Уровень развития артистизма подростков	Количество испытуемых
высокий	5%
средний	31%
низкий	64%

Таблица 5

Результаты контрольного среза.

Имя испытуемого	понимание	память	воображение	эмпатия
1 Анна Г.	5	5	4	5
2 Виктория П.	5	5	5	5
3 Андрей П.	4	5	5	5
4 Елена Н.	5	4	4	5
5 Людмила Я.	4	4	5	4
6 Виктор З.	5	5	5	5
7 Надежда К.	4	5	5	4
8 Виолетта Г.	5	5	5	5
9 Антон Р.	4	5	4	5
10 Марина С	4	5	4	5
11 Игорь С	4	4	4	4
12 Анжелика Г	4	5	4	5
13 Николай Ф	4	4	4	5
14 Петр А	4	5	4	5
15 Елена Г	4	4	5	5
16 Анна В	4	5	4	5
17 Наталья Ш	5	5	5	5

Таблица 6

Уровень развития артистизма подростков	Количество испытуемых
высокий	39%
средний	61%
низкий	0 %

Таблица 7

Корреляция констатирующего эксперимента и формирующего эксперимента

Уровни развития артистизма подростков	Констатирующий эксперимент	Формирующий эксперимент (контрольный срез)	Корреляция констатирующего эксперимента и формирующего эксперимента
ВЫСОКИЙ	5%	39%	+34%
СРЕДНИЙ	31%	61%	+30%
НИЗКИЙ	64%	0%	-64%