САМАРСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ИНСТИТУТ
КУЛЬТУРЫ

С.С. Смирнова

МЕТОДИКА РАБОТЫ С СИМФОНИЧЕСКИМ ОРКЕСТРОМ



УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ

Министерство культуры Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Самарский государственный институт культуры»

С.С. Смирнова

МЕТОДИКА РАБОТЫ С СИМФОНИЧЕСКИМ ОРКЕСТРОМ

Учебно-методическое пособие

Самара 2025

УДК [780.712.2+785.11]:378(075.8)
ББК 83.31я7
С 50

Печатается по решению
редакционно-издательского совета института

Рецензенты:
М.А. Щербаков, художественной руководитель
Самарской государственной филармонии, дирижер симфонического оркестра, профессор кафедры оркестровых инструментов СГИК, народный артист РФ;
В.И. Свитов, профессор кафедры народных инструментов СГИК, доцент

С 50 Смирнова С.С. Методика работы с симфоническим оркестром: учебно-методическое пособие / С.С. Смирнова; Самарский государственный институт культуры. – Самара, 2025. – 170 с.

Пособие охватывает эволюцию симфонических оркестров, описывает отличительные черты различных типов оркестров, анализирует типы учебных оркестров, изучает важные профессиональные навыки и личные качества, необходимые дирижеру, а также ключевые аспекты взаимодействия с симфоническим оркестром. В пособии дается описание структуры, критериев оценки и ступеней развития симфонического оркестра. Представлены методы исследования оркестра, основанные на определенных показателях, позволяющие провести анализ симфонического оркестра, опираясь на выделенные параметры.

Пособие предназначено для студентов – будущих дирижеров симфонического оркестра вузов культуры и искусств, осваивающих дисциплину «Методика работы с симфоническим оркестром», изучающих симфонический оркестр в рамках научно-исследовательской курсовой работы, а также для руководителей творческих коллективов.

© Оформление. СГИК, 2025
© Смирнова С.С., 2025

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие 4

1. СИМФОНИЧЕСКИЙ ОРКЕСТР
   1.1. История развития симфонического оркестра 6
   1.2. Виды симфонического оркестра 19
   1.3. Детский симфонический оркестр 23
   1.4. Студенческий симфонический оркестр 27

2. ДИРИЖЕР: ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА
   2.1. Познавательные процессы в деятельности дирижера 32
   2.2. Индивидуально-психологические свойства личности дирижера 40
   2.3. Специальные способности дирижера 47
   2.4. Педагогические способности дирижера 51

3. ПОДГОТОВКА ДИРИЖЕРА К РЕПЕТИЦИИ
   3.1. Изучение партитуры музыкального произведения 54
   3.2. Методы освоения партитуры 63
   3.3. Планирование репетиции 66

4. РЕПЕТИЦИЯ ОРКЕСТРА
   4.1. Методы и приемы работы дирижера с оркестром 70
   4.2. Содержание репетиции 73

5. КОНЦЕРТНОЕ ВЫСТУПЛЕНИЕ
   5.1. Подготовка дирижера к концерту 78
   5.2. Сценическое волнение 81
   5.3. Методы преодоления сценического волнения 84

6. СИМФОНИЧЕСКИЙ ОРКЕСТР КАК ОБЪЕКТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ
   6.1. Структурные компоненты симфонического оркестра 88
   6.2. Уровни развития учебного симфонического оркестра 93
   6.3. Методы развития учебного симфонического оркестра 98

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 103

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ 104

ПРИЛОЖЕНИЕ МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ СИМФОНИЧЕСКОГО ОРКЕСТРА 112

ПРЕДИСЛОВИЕ

Термин «оркестр» имеет свои корни в Древней Греции. В те времена «орхестрой» (ὀρχήστρα) именовали пространство в театре, предназначенное для хора, который своим пением сопровождал театральное действо. В современном понимании слово «оркестр» обозначает нечто отличное от своего первоначального значения. Теперь это группа музыкантов, совместно исполняющих музыкальное произведение на различных инструментах под управлением дирижера.

Профессия дирижера симфонического оркестра относительно новая, оформившаяся как отдельная область музыкальной деятельности лишь во второй половине XIX столетия. Исторически к дирижерам всегда предъявлялись определенные профессиональные требования, что предполагало специализированное обучение.

На современном этапе подготовка дирижеров для профессиональных коллективов, таких как филармонические и оперные оркестры, реализуется ведущими консерваториями в рамках направления подготовки 53.05.02 Художественное руководство оперно-симфоническим оркестром. В то же время подготовка руководителей детских и студенческих оркестров, особенно за пределами консерваторий, обычно обеспечивалась институтами культуры и искусств. Однако в последние годы квалификация «Руководитель творческого коллектива» по направлениям подготовки «Оркестровые духовые и ударные инструменты» и «Оркестровые струнные инструменты» была упразднена в вузах, что привело к прекращению подготовки специалистов для управления учебными симфоническими оркестрами. Возрождение подготовки специалистов для управления детскими и студенческими симфоническими оркестрами в учреждениях дополнительного и среднего профессионального образования, а также предоставление студентам и выпускникам возможности получения этой квалификации в рамках программ бакалавриата, специалитета, магистратуры или программ профессиональной переподготовки, является одной из приоритетных задач современного высшего образования.

Дисциплина «Методика работы с симфоническим оркестром» изучается студентами, обучающимися по направлению подготовки 53.03.02 Музыкально-инструментальное искусство, профилям «Оркестровые духовые и ударные инструменты», «Оркестровые струнные инструменты» и по специальности 53.05.01 Искусство концертного исполнительства, специализациям «Концертные духовые и ударные инструменты», «Концертные струнные инструменты».

Цель освоения дисциплины – подготовка студентов к практической деятельности в качестве руководителей самодеятельных и учебных творческих коллективов.

В задачи дисциплины входит формирование:

- знаний о составе творческого коллектива, принципах его создания;

- навыков общения в творческом коллективе, его различными формами и способами организации в связи с содержанием поставленных целей и задач; способностью осуществлять художественное руководство музыкальным коллективом;

- умений свободно ориентироваться в партитурах различной сложности; работать над партитурой, анализировать ее горизонталь и вертикаль; выявлять тембровый и динамический характер оркестровых партий и групп;

- умения проводить анализ различных исполнительских интерпретаций, выстраивать драматургию музыкального произведения.

В результате овладения знаниями в области методики работы с симфоническим оркестром формируются следующие профессиональные компетенции студентов:

ПК-7 – способность осуществлять художественное руководство учебными и самодеятельными (любительскими) творческими коллективами;

ПК-6 – способность осуществлять подбор концертного репертуара для творческих мероприятий.

В пособии представлена история развития симфонического оркестра, основные его виды; проанализированы профессионально-значимые свойства и качества личности дирижера; раскрыты теоретические, методические и процессуальные аспекты подготовки дирижера к репетиции; охарактеризован репетиционный процесс; выделены особенности подготовки дирижера к концертному выступлению; рассмотрены структурные компоненты симфонического оркестра, определены уровни развития учебного симфонического оркестра и предложены методы, направленные на его развитие.

Приложение содержит методики, позволяющие изучать симфонический оркестр по выделенным нами показателям.

Пособие может быть использовано в рамках реализации программ магистратуры и программ дополнительного профессионального образования (программ профессиональной переподготовки) для подготовки руководителей детских и студенческих симфонических оркестров, а также будет полезно для преподавателей детских музыкальных школ и детских школ искусств.

1. СИМФОНИЧЕСКИЙ ОРКЕСТР

1.1. История развития симфонического оркестра

Оркестр, название которого происходит от греческого слова orxnstra, обозначающего круговую или полукруглую площадку в античном театре, где хор исполнял свои партии, двигаясь в ритме (от слова orxeomai – танцую), представляет собой музыкальный коллектив, состоящий из музыкантов, играющих на различных инструментах для совместного исполнения музыкальных произведений.

Хотя крупные инструментальные ансамбли существовали и ранее, в Античности, Средневековье и эпоху Возрождения, регулярной основы они не имели. В XV-XVI веках при дворах собирались ансамбли, включавшие широкий спектр инструментов, но их выступления были приурочены к определенным событиям.

Современное понимание оркестра возникло на рубеже XVI-XVII вв. с появлением новых музыкальных жанров, таких как опера, оратория и сольный вокальный концерт, где оркестр играл роль инструментального сопровождения. Итальянские композиторы того времени часто использовали термины «концерт» (например, «Concerti di voci e di stromenti» у М. Гальяно), «капелла», «хор» для обозначения подобных коллективов.

Развитие оркестра определялось эволюцией инструментов (изобретение новых, совершенствование старых, исчезновение устаревших инструментов), развитием исполнительского мастерства (новые приёмы игры, расположение музыкантов на эстраде или в оркестровой яме, управление оркестром) и изменениями в композиторском мышлении.

Важнейшими принципами классификации оркестровых инструментов в начале XVII в. были:

- подразделение инструментов по физической природе звучащего тела на струнные и духовые, предложенное А. Агаццари и М. Преториусом; последний выделял также и ударные. Однако в объединение, например, струнных включаются, по Преториусу, все инструменты «с натянутыми струнами», как ни различны они по тембру и звукоизвлечению (виолы, скрипки, лиры, лютни, арфы, трумшайт, монохорд, клавикорд, чембало и др.);

- разделение инструментов внутри одного типа по тесситуре, определяемой их размером. Так возникали семейства однородных инструментов, включающие обычно 4, иногда и более тесситурных

разновидностей, соответствующих человеческим голосам (сопрано, альт, тенор, бас). Композиторы рубежа XVI-XVII вв. располагали такой оркестр разветвлёнными семействами струнных, духовых и ударных. Среди семейств струнных важную роль играли виолы (дискантовые, альтовые, большие басовые, контрабасовые; особые разновидности – виоль д'амур, баритон, виола-бастарда), лиры (в том числе да браччо), скрипки (4-струнная дискантовая, теноровая, басовая, 3-струнная французская – пошетта, дискантовая малая, настроенная на кварту выше), лютни (теорба, архилютня и др.). Среди духовых инструментов были распространены флейтовые (семейство продольных флейт); инструменты с двойной тростью (свирелевые, среди них группа бомбард от басового поммера до дискантовой свирели); кривые рожки (круммгорны); амбушюрные инструменты (цинки деревянные и костяные, тромбоны различных размеров трубы); ударные (литавры, наборы колокольчиков и др.).

Вокально-инструментальное мышление композиторов начала XVII в. опиралось на тесситурный принцип. Все голоса и инструменты дискантовой тесситуры, как и инструменты альтовой, теноровой и басовой тесситур, объединялись в унисон (их партии записывались на одной строке). Важной чертой зарождающегося на грани XVI-XVII вв. гомофонного стиля, равно как и гомофонно-полифонического письма (И.С. Баха, Г.Ф. Генделя и др. композиторов), стал basso continue; в связи с этим наряду с мелодическими голосами и инструментами (скрипки, виолы, различные духовые) появилась группа continuo. Инструментальный состав её менялся, но функция (исполнение баса и сопровождающей многоголосной гармонии) оставалась неизменной.

В начальный период развития оркестра (например, итальянские оперные школы) в группу continuo входили орган, чембало, лютня, теорба, арфа; во II половине XVII в. количество инструментов в ней резко уменьшается. Во времена Баха, Генделя, композиторов французского классицизма она ограничивается клавишным инструментом (в церковной музыке – орган, чередуясь с чембало, в светских жанрах – одно или два чембало, в опере – иногда теорба) и басами (виолончелью, контрабасом (Violono), нередко фаготом).

Для оркестра I половины XVII века характерна нестабильность составов, вызванная пересмотром ренессансных традиций и случайностью подбора инструментов. Из музыкальной практики уходили лютни, виолы, вытесняемые скрипками – инструментами более сильного тона. Бомбарды окончательно уступили место развившимся из басового поммера фаготам и реконструированным из дискантовой свирели гобоям; исчезли цинки. Продольные флейты

вытесняются поперечными, превосходящими их силой звука. Уменьшилось количество тесситурных разновидностей. Однако этот процесс не завершился ещё и в XVIII в.; например, в Оркестре Баха нередко появляются такие струнные, как violino piccolo, violoncello piccolo, а также лютня, виола да гамба, виоль д'амур. Другая причина нестабильности составов – случайность подбора инструментов в придворных оперных театрах или в соборах. Как правило, композиторы писали музыку не для общепринятого, стабильного состава, а для состава оркестра определенного театра или придворной капеллы.

Постепенная стабилизация оркестровых составов привела к зарождению современного понятия оркестровой группы, объединяющей инструменты, родственные по тембру и динамичным свойствам. В практике исполнительства произошла дифференциация темброво-однородной струнной смычковой группы – скрипок разных размеров (впервые в 1610 г. в парижском смычковом оркестре «24 скрипки короля»).

В 1660-1685 гг. в Лондоне по парижскому образцу была организована «Королевская капелла Карла II» – оркестр из 24 скрипок. Выделение струнной группы без виол и лютен (скрипки, альты, виолончели, контрабасы) явилась важнейшим завоеванием оркестра XVII в., нашедшим отражение прежде всего в оперном творчестве.

Для смычкового оркестра с continuo написана опера «Дидона и Эней» Пёрселла (1689), для струнного оркестра с эпизодическим добавлением трио духовых – «Кадм и Гермиона» Люлли (1673). Деревянная и медная духовые группы в оркестре барокко ещё не сложились, хотя все основные деревянные духовые, кроме кларнетов (флейты, гобои, фаготы), уже вводились в оркестр.

Объединения медных инструментов также развиваются от ансамблей ренессансного типа (например, цинк и 3 тромбона в Concertus Sacri Шейдта) к локальным медно-ударным группам (3 трубы и литавры в «Магнификате» Баха, 3 трубы с литаврами и валторны в его же кантате № 205). Количественный состав оркестра в то время ещё не сложился. Струнная группа порой была малочисленной и неполной, подбор же духовых – нередко случайным.

С I половины XVIII в. оркестровые составы стали разделяться в зависимости от общественной функции музыки, места ее исполнения и аудитории. Подразделение составов на церковные, оперные и концертные было связано и с понятиями церковного, оперного и камерного стилей. Подбор инструментов в каждом из составов еще колебался, но оперный оркестр часто был более насыщен духовыми (оратории Генделя также исполнялись в оперном театре), чем

концертный. В связи с разделенными сюжетными ситуациями наряду со струнными, флейтами и гобоями в нём часто присутствовали трубы и литавры, тромбоны (в Сцене ада в «Орфее» Монтеверди применён ансамбль из цинков и тромбонов). Изредка вводилась малая флейта («Ринальдо» Генделя); в последней трети XVII в. появляется валторна.

В церковный оркестр обязательно входил орган (в группе continuo либо в роли концертирующего инструмента). В сочинениях Баха наряду со струнными нередко представлены деревянные духовые (флейты, гобои), иногда трубы с литаврами, валторны, тромбоны, удваивающие голоса хора (кантата № 21). Как в церковных, так и в оперном оркестре существенную роль играли сопровождавшие сольное пение облигатные инструменты (скрипка, виолончель, флейта, гобой и др.). С начала XIX в. термин «церковный оркестр» фактически вышел из употребления. Слово «камерный» стало применяться к ансамблям, противопоставляться оркестровому исполнительству. В то же время дифференциация оперного и концертного составов оркестра приобрела большое значение.

Концертный состав оркестра зависел от места и характера музицирования. На торжественных придворных церемониях эпохи барокко (коронация, венчание), в кафедральных соборах наряду с литургической музыкой звучали инструментальные концерты и фанфары, исполняемые придворными музыкантами. Светские придворные концерты устраивались как в оперном театре, так и на открытом воздухе – на маскарадах, шествиях, фейерверках, «на воде», а также в залах родовых замков или дворцов. Все эти виды концертов требовали различных составов оркестра и количества исполнителей.

В развитии концертного оркестра важную роль сыграли такие жанры эпохи барокко, как concerto grosso, сольный концерт, оркестровая сюита. Зависимость композитора от наличного – обычно небольшого – состава заметна и здесь. Тем не менее и в этих рамках композитор нередко ставил особые виртуозные и тембровые задачи, связанные с камерным стилем концертирования на гомофонно-полифонической основе. Таковы 6 Бранденбургских концертов Баха (1721), каждый из которых имеет индивидуализированный состав солистов-исполнителей, точно перечисленных Бахом. В некоторых случаях композитор указывал различные варианты состава ad libitum (А. Вивальди).

Размещение музыкантов в оперном театре, концертном зале или соборе требовало индивидуальных решений. Центром оперного оркестра было чембало капельмейстера и расположенные около него

струнные басы (виолончель и контрабас). Справа от капельмейстера находились струнные инструменты, слева – духовые (деревянные духовые и валторны), собранные возле второго, аккомпанирующего, чембало. Здесь располагались также струнные басы, теорба, фаготы, образующие совместно со вторым чембало группу continuo.

В оперном оркестре XVIII в. в глубине (справа) могли размещаться трубы и литавры. В концертном составе на первом плане около капельмейстера находились солисты, что способствовало равновесию звучности. Специфика подобной рассадки заключалась в функциональном объединении инструментов, образующих несколько пространственно разделённых звуковых комплексов: 2 группы continuo, группа concertino в концерте, иногда и в опере, 2 большие контрастные группы (струнные, деревянные) вокруг второго чембало. Такая структура требовала многоступенного управления.

Кристаллизация составов оркестра шла параллельно с обновлением инструментария. Во II половине XVIII в. в связи с изменением эстетических идеалов из музыкальной практики исчезали многие инструменты – теорбы, виолы, гобои д'амур, продольные флейты. Конструировались новые инструменты, обогатившие тембровую и тесситурную шкалу оркестра. Повсеместное распространение в опере в 80-е гг. XVIII в. получил кларнет, сконструированный И. Деннером (около 1690). Введением кларнета в симфонический оркестр завершилось к началу XIX в. формирование деревянной духовой группы. Короткий период расцвета пережил бассетгорн (corno di bassetto) – альтовая разновидность кларнета. В поисках низкого духового баса композиторы обращались к контрафаготу (оратории Гайдна). Во II половине XVIII в. композитор всё ещё находился в прямой зависимости от наличного состава оркестра.

Оркестр периода II половины XVIII – начала XX в., охватывающий такие различные стилистические явления, как венская классическая школа, романтизм, преодоление романтических тенденций, импрессионизм и многие несхожие между собой, имевшие собственную эволюцию национальные школы, тем не менее характеризуется единым общим процессом. Это – развитие оркестрового аппарата, неразрывно связанное с четким расчленением фактуры по вертикали на основе гомофонно-гармонического мышления. Оно нашло выражение в функциональном строении оркестровой ткани (выделение в ней функций мелодии, баса, выдержанной гармонии, оркестровой педали, контрапункта, фигурации). Основы этого процесса закладываются в эпоху венской музыкальной классики.

К концу её был создан оркестровый аппарат (как по составу инструментов, так и по внутренней функциональной организации), ставший как бы исходной точкой для дальнейшего развития в оркестре романтиков, композиторов русской школы. В творчестве композиторов венской классической школы переосмысливается подразделение на церковный, театральный и камерный составы оркестра.

В России первые шаги в создании оркестра были сделаны лишь во II половине XVII в. В 1672 г. в связи с созданием придворного театра в Москву были приглашены иностранные музыканты. В начале XVIII в. Пётр I ввёл в России полковую музыку. В 1830-е гг. при русском дворе развивается театральная и концертная жизнь. В 1731 г. в Петербурге были учреждены штаты первого придворного оркестра, состоявшего из иностранных музыкантов (при нём имелись русские ученики). В оркестр входили струнные, флейты, фаготы, медная группа без тромбонов, литавры, клави-чембало (всего до 40 человек). Были распространены крепостные оркестры; некоторые из них отличались высоким профессионализмом. Большую известность получил Оркестр Н.П. Шереметева (усадьбы Останкино и Кусково, 43 музыканта).

Если состав оперного оркестра уже в XVIII в. отличался полнотой и разнообразием инструментария, то собственно концертный состав, равно как сами жанры симфонии и сольного концерта, находился в стадии становления, закончившегося лишь у Л. Бетховена. В симфоническом творчестве Л. Бетховена окончательно откристаллизовался «классический», или «бетховенский», состав симфонического оркестра: струнные, парный состав деревянных духовых (2 флейты, 2 гобоя, 2 кларнета, 2 фагота), 2 (3 или 4) валторны, 2 трубы, 2 литавры (во II половине XIX в. классифицировался как малый состав симфонического оркестра). 9-й симфонией (1824) Бетховен положил начало большому (в современном значении) составу симфонического оркестра: струнные, парный состав деревянных духовых с дополнительными инструментами (2 флейты и малая флейта, 2 гобоя, 2 кларнета, 2 фагота и контрафагот), 4 валторны, 2 трубы, 3 тромбона (впервые были применены в финале 5-й симфонии), литавры, треугольник, тарелки, большой барабан. Почти одновременно (1822) 3 тромбона были применены и в «Неоконченной симфонии» Ф. Шуберта.

В оркестр оперы XVIII в. в связи со сценическими ситуациями включались инструменты, не входившие в концертный состав симфонического оркестра: малая флейта, контрафагот. В группе

ударных, помимо литавр, несущих ритмические функции, появилось стойкое объединение, применяемое чаще всего в ориентальных эпизодах (так называемая турецкая или янычарская музыка): большой барабан, тарелки, треугольник, иногда малый барабан («Ифигения в Тавриде» Глюка, «Похищение из сераля» Моцарта). В отдельных случаях появляются колокольчики (Glöckenspiel, «Волшебная флейта» Моцарта), тамтам («Траурный марш на смерть Мирабо» Госсека, 1791).

Первые десятилетия XIX в. ознаменованы радикальным усовершенствованием духовых инструментов, устранившим такие их недостатки, как фальшивая интонация, отсутствие хроматического звукоряда медных инструментов. Флейта, а позже и деревянные духовые инструменты были снабжены клапанным механизмом (изобретение Т. Бёма), натуральные валторны и трубы – вентильным механизмом, сделавшим их звукоряд хроматическим. В 1830-е гг. А. Сакс усовершенствовал басовый кларнет и сконструировал новые инструменты (саксгорны, саксофоны).

Новый толчок развитию оркестра дал романтизм. С расцветом программной музыки, пейзажного и фантастического элемента в опере на первый план выдвинулись поиски оркестрового колорита и драматической выразительности тембра. При этом композиторы (К.М. Вебер, Р. Мендельсон, Р. Шуберт) первоначально оставались в рамках парного состава оркестра (в опере с привлечением разновидностей: малой флейты, английского рожка и др.).

Экономное использование ресурсов оркестра присуще М.И. Глинке. Колористическое богатство его оркестра достигнуто на основе струнной группы и парного состава духовых (с дополнительными инструментами); к валторнам и трубам он присоединяет тромбоны (3, реже 1).

Решительный шаг в использовании новых возможностей оркестра сделал Г. Берлиоз. Предъявляя повышенные требования драматизма, масштабности звучания, Берлиоз значительно расширил состав оркестра в «Фантастической симфонии» (1830) он увеличил струнную группу, точно указав в партитуре количество исполнителей: не менее 15 первых и 15 вторых скрипок, 10 альтов, 11 виолончелей, 9 контрабасов. В этом сочинении в связи с его подчёркнутой программностью композитор отошёл от прежнего строгого разграничения оперного и концертного составов, введя в симфонический оркестр такие характерные в колористическом плане инструменты, как английский рожок, малый кларнет, арфы (2), колокола. Увеличилась численность медной группы, в которую,

помимо 4 валторн, 2 труб и 3 тромбонов, вошли 2 корнета-а-пистон и 2 офиклеида (позже заменённые тубами).

Творчество Р. Вагнера стало эпохой в истории оркестра. Колористические искания и стремление к плотности фактуры уже в «Лоэнгрине» привели к увеличению оркестрового аппарата до тройного состава (обычно 3 флейты или 2 флейты и малая флейта, 3 гобоя или 2 гобоя и английский рожок, 3 кларнета или 2 кларнета и бас-кларнет, 3 фагота или 2 фагота и контрафагот, 4 валторны, 3 трубы, 3 тромбона, басовая туба, ударные, струнные). В 1840-е гг. завершилось формирование современной медной группы, в которую вошли 4 валторны, 2-3 трубы, 3 тромбона и туба (впервые введённая Вагнером в увертюре «Фауст» и в опере «Тангейзер»). В «Кольце нибелунга» оркестр стал важнейшим участником музыкальной драмы. Ведущая роль тембра в лейтмотивных характеристиках и поиски драматической экспрессии и динамичной мощности звучания побудили композитора ввести в оркестр исключительно дифференцированную тембровую шкалу (за счёт добавления тесситурных разновидностей деревянных духовых инструментов и труб). Состав оркестра увеличился до четверного. Медную группу Вагнер укрепил сконструированным по его заказу квартетом валторновых (или «вагнеровских») туб.

Радикально выросли требования, предъявляемые композитором к виртуозной технике оркестровых музыкантов. Путь, намеченный Вагнером (частично продолженный А. Брукнером в жанре симфонии), не был единственным. Одновременно в творчестве И. Брамса, Ж. Бизе, С. Франка, Дж. Верди, у композиторов русской школы шло дальнейшее развитие «классической» линии оркестровки и переосмысление ряда романтических тенденций.

В оркестре П.И. Чайковского поиски психологичной выразительности тембра сочетались с крайне экономным использованием оркестровых средств. Отказавшись от расширения оркестрового аппарата в симфониях (парный состав, часто включающий 3 флейты), композитор лишь в программных сочинениях, в поздних операх и балетах обращался к дополнительным краскам оркестровой палитры (например, английскому рожку, басовому кларнету, арфе, челесте в балете «Щелкунчик»).

В творчестве Н.А. Римского-Корсакова иные задачи – фантастический колорит, изобразительность, побудили композитора широко пользоваться (не выходя за пределы парно-тройного и тройного составов) как основными, так и характерными тембрами оркестра. К дополнительным инструментам присоединились малый кларнет, альтовые разновидности флейты и трубы, увеличилось

количество ударных, несущих декоративно-украшающие функции, были введены клавишные (по глинкинской традиции – фортепиано, а также орган).

Трактовка оркестра Н.А. Римским-Корсаковым, воспринятая русскими композиторами младшего поколения (А.К. Глазунов, А.К. Лядов, И.Ф. Стравинский в ранний период творчества), оказала влияние в сфере оркестрового колорита и на творчество западноевропейских композиторов – оркестр Респиги, М. Равеля. Большую роль в развитии тембрового мышления в XX в. играл оркестр К. Дебюсси. Усиление внимания к колориту привело к перенесению функции темы на отдельные мотивы или фактурно-фоновые и колористические элементы ткани. Эти тенденции обусловили утончённую дифференциацию оркестровой фактуры.

Дальнейшее развитие вагнеровских тенденций привело на грани XIX-XX вв. к образованию в творчестве ряда композиторов (Г. Малер, Р. Штраус, Н.А. Римский-Корсаков в «Младе», А.Н. Скрябин, а также Стравинский в «Весне священной») так называемого сверхоркестра – оркестра, расширенного по сравнению с четверным составом. Г. Малер и А.Н. Скрябин прибегали к грандиозному оркестровому составу для выражения своих мировоззренческих концепций. Апогеем этой тенденции явился состав исполнителей 8-й симфонии Малера (8 певцов-солистов, 2 смешанных хора, хор мальчиков, пятерной состав большого симфонического оркестра с усиленной струнной группой, большим числом ударных и украшающих инструментов, а также органом).

Ударные инструменты в XIX в. не образовали стабилизированного объединения. К началу XX в. ударно-украшающая группа заметно расширилась. В неё вошли, помимо литавр, большой и малый барабаны, бубен, тарелки, треугольник, кастаньеты, тамтам, колокола, глокеншпиль, ксилофон. Часто включались в состав большого оркестра арфа (1 и 2), челеста, фортепиано, орган, реже – «инструменты к случаю»: трещотка, ветряная машина, кнут-хлопушка и др.

Во II половине XIX в. продолжают формироваться новые оркестровые коллективы: Оркестр Нью-Йоркской филармонии (1842); Оркестр Колонна в Париже (1873); Оркестр Вагнеровского фестиваля в Байрёйте (1876); Бостонский Оркестр (1881); Оркестр Ламурё в Париже (1881); Придворный Оркестр («Придворный музыкальный хор») в Петербурге (1882; ныне Академический симфонический оркестр Ленинградской филармонии).

В рассадке музыкантов оркестра во II половине XVIII в. и даже в XIX в. частично сохранилось разъединение тембровых комплексов, свойственное оркестру барокко. Однако уже в 1775 г. И.Ф. Рейхардт выдвинул новый принцип рассадки, суть которого – смешение и слияние тембров. Первые и вторые скрипки располагались справа и слева от дирижёра в одну линию, альты были поделены на две части и составляли следующий ряд, духовые инструменты размещались за ними в глубине. На этой основе позже возникло расположение оркестровых музыкантов, распространившееся в XIX и в I половине XX в. и впоследствии получившее наименование «европейской» рассадки: первые скрипки – слева от дирижёра, вторые – справа, альты и виолончели – сзади них, деревянные духовые – слева от дирижёра, медные – справа (в опере) или в две линии: сначала деревянные, за ними медные (в концерте), сзади ударные, контрабасы.

Оркестр в XX в. (после Первой мировой войны) выдвинул новые формы исполнительской практики. Наряду с традиционными оперными и концертными появились оркестры радио и телевидения, студийные оркестры. Однако отличие оркестра радио от оркестра оперы и симфонического концерта, помимо функционального, заключается только в рассадке музыкантов. Составы симфонических оркестров крупнейших городов мира почти полностью унифицированы.

В XX в. совмещаются 2 пути эволюции составов оркестра. Один из них связан с дальнейшим развитием традиций большого симфонического оркестра. Композиторы продолжают обращаться к парному составу (П. Хиндемит, «Художник Матис» (1938); Д.Д. Шостакович, симфония № 15 (1972)). Большое место занял тройной состав, нередко расширенный за счёт дополнительных инструментов (М. Равель, опера «Дитя и волшебство» (1925); С.В. Рахманинов, «Симфонические танцы» (1940); С.С. Прокофьев, симфония № 6 (1947); Д.Д. Шостакович, симфония № 10 (1953); В. Лютославский, симфония № 2 (1967)). Нередко композиторы обращаются и к четверному составу (А. Берг, опера «Воццек» (1925); Д. Лигети, «Lontano» (1967); Б.А. Чайковский, симфония № 2 (1967)).

В то же время в связи с новыми идейно-стилистическими тенденциями в начале XX в. возник камерный оркестр. Во многих симфонических и вокально-симфонических сочинениях используется лишь часть состава большого симфонического оркестра – ненормативный, или индивидуализированный, состав оркестра. Например в «Симфонии псалмов» Стравинского (1930) из традиционного большого состава изымаются кларнеты, скрипки и альты.

Для XX в. характерно бурное развитие группы ударных, которые заявили о себе как о полноправном оркестровом объединении. В 1920–30-е гг. ударным инструментам начали поручать не только ритмические, колористические, но и тематические функции; они стали важным компонентом фактуры. В связи с этим группа ударных впервые получила самостоятельное значение поначалу в оркестре ненормативного и камерного состава. Примерами могут служить «История солдата» Стравинского (1918), «Музыка для струнных, ударных и челесты» Бартока (1936). Появились произведения для состава с преобладанием ударных либо исключительно для них: например «Свадебка» Стравинского (1923), в состав которой входят, помимо солистов и хора, 4 фортепьяно и 6 групп ударных; «Ионизация» Вареза (1931) написана для одних ударных инструментов (13 исполнителей). В группе ударных преобладают инструменты без определенной высоты звука, среди них получили распространение разнозвучащие инструменты одного вида (набор больших барабанов либо тарелок, гонгов, вуд-блоков и т. д.).

В середине и особенно во II половине XX в. ударная группа заняла равноправное со струнной и духовыми группами положение как в нормативных («Турангалила» Мессиана, 1946-1948), так и в ненормативных составах оркестра («Антигона» Орфа, 1949; «Цвета небесного города» Мессиана для фортепиано соло, 3 кларнетов, 3 ксилофонов и металлических ударных инструментов, 1963; «Страсти по Луке» Пендерецкого, 1965).

Стремление обогатить тембровую шкалу оркестра привело к эпизодическому включению в симфонический оркестр электроинструментов. Таковы сконструированные в 1928 г. «волны Мартено» (А. Онеггер, «Жанна д'Арк на костре» (1938); оркестр Мессиан, «Турангалила»), электрониум (К. Штокхаузен, «Prozession», 1967), ионика (Б. Тищенко, 1-я симфония, 1961).

Делаются попытки включить в оркестр джазовый состав. В 1960–70-е гг. в аппарат оркестра в качестве одного из компонентов звучания начали вводить магнитофонную запись (Э.В. Денисов, «Солнце инков», 1964). К. Штокхаузен («Mixtur», 1964) определил подобное расширение состава оркестра как «живую электронику».

Наряду с тягой к тембровому обновлению в симфоническом оркестре появляются тенденции к возрождению инструментария и отдельных принципов оркестра барокко. С I четверти XX в. в оркестре изредка вводились гобой д'амур (К. Дебюсси, «Весенние хороводы»; М. Равель, «Болеро»), бассетгорн (Р. Штраус, «Электра»), виоль д'амур (Дж. Пуччини, «Чио-Чио-сан»; С.С. Прокофьев,

«Ромео и Джульетта»). В связи с реставрацией в XX в. музыкальных инструментов Ренессанса не остались без внимания и инструменты XV-XVI вв. (М. Кагель, «Музыка для инструментов Ренессанса», (1966); А. Пярт, «Tintinnabuli» (1976)).

В оркестре XX в. нашёл отражение и принцип вариантности состава. Изменение части состава оркестра применил Ч. Айвс в пьесе «Вопрос, оставшийся без ответа» (1908). Свободный выбор состава внутри предписанных партитурой групп оркестра предусмотрен в «Ozveny» Л. Купковича. Нашла дальнейшее развитие стереофоническая концепция оркестра. Первые опыты пространственного расчленения оркестра принадлежат Айвсу («Вопрос, оставшийся без ответа», 4-я симфония). В 1970-е гг. множественность источников звука достигается различными путями. Разделение всей оркестровой массы на несколько «хоров» или «групп» (в ином, чем прежде – не тембровом, а пространственном значении) применяет К. Штокхаузен. Состав оркестра «Групп» (109 чел.) поделён на три идентичных комплекса (каждый со своим дирижёром), расположенных П-образно; места слушателей находятся в образующемся между оркестрами пространстве. Маттус в опере «Последний выстрел» (1967, по рассказу Б.А. Лавренёва «Сорок первый») использовал три оркестра, расположенных в оркестровой яме за публикой и у задника сцены. Я. Ксенакис в «Терре-текторе» (1966) разместил 88 музыкантов большого симфонического оркестра лучеобразно по отношению к находящемуся в центре дирижёру; публика стоит не только вокруг оркестра, но и между пультами, смешиваясь с оркестрантами. «Движущаяся стереофония» (движение музыкантов с инструментами во время исполнения) применена в «Klangwehr» М. Кагеля (1970) и 2-й симфонии А.Г. Шнитке (1972).

Индивидуализированные рассадки музыкантов оркестра применяются при исполнении сочинений ненормативного состава; в этих случаях композитор делает соответствующие указания в партитуре. При обычном использовании оркестра как единого монохорного комплекса в I половине XX в. бытовала описанная выше «европейская» рассадка. С 1945 г. начала широко внедряться введённая Л. Стоковским американская рассадка. 1-я и 2-я скрипки располагаются слева от дирижёра, виолончели и альты – справа, контрабасы – за ними, духовые инструменты – в центре, за струнными, ударные, фортепиано – слева. Обеспечивающая большую монолитность звучания струнных в высоком регистре «американская» рассадка не лишена, по мнению некоторых дирижёров, и отрицательных сторон (например, ослабление функционального

контакта виолончелей и контрабасов, расположенных далеко друг от друга). В связи с этим имеются тенденции к восстановлению «европейского» расположения музыкантов оркестра.

Работа симфонического оркестра в студийных условиях (радио, телевидение, запись) выдвигает ряд специфических требований, отражающихся на рассадке. В этих случаях звуковой баланс регулируется не только дирижёром, но и тонмейстером. Сама радикальность изменений, испытываемых оркестром в XX в., свидетельствует о том, что он является по-прежнему живым орудием творческой воли композиторов и продолжает плодотворно развиваться как в своём нормативном, так и в обновлённом (ненормативном) составе.

Контрольные вопросы и задания

1. Назовите основные принципы классификации оркестра.
2. Охарактеризуйте симфонические оркестры на рубеже XVI-XVII вв.
3. Перечислите особенности симфонических оркестров XVII в.
4. Раскройте составы симфонических оркестров XVIII-XIX вв.
5. Каковы особенности симфонических оркестров XX в.?
6. Охарактеризуйте состав оркестра периода И.С. Баха.
7. Что нового внес в развитие симфонического оркестра Л. Бетховен?
8. Охарактеризуйте состав симфонического оркестра в произведениях Г. Берлиоза и Р. Вагнера.
9. Назовите характерные оркестровые средства, использованные П.И. Чайковским, Н.А. Римским-Корсаковым в музыкальных произведениях.
10. Чем ознаменованы новые пути развития оркестра в XX в.?
11. Охарактеризуйте использование ударных инструментов в составе симфонического оркестра XX в.

1.2. Виды симфонического оркестра

Существует несколько принципов классификации оркестра: основной из них – деление по инструментальному составу. Различают смешанные составы, включающие инструменты разных групп (симфонический оркестр, эстрадный оркестр), и однородные (например, струнный оркестр, духовой оркестр, оркестр ударных инструментов).

Однородные составы имеют свои подразделения: например, струнный оркестр может состоять из смычковых или из щипковых инструментов; в духовом оркестре различают однородный – медный состав («банда») либо смешанный с добавлением деревянных духовых, иногда ударных.

Другой принцип классификации оркестра исходит из назначения их в музыкальной практике. Бытуют, например, военный оркестр, эстрадный оркестр. Особый вид оркестра представляют многочисленные национальные ансамбли и оркестры народных инструментов, как однородных по составу (домровый оркестр), так и смешанных (в частности, неаполитанский оркестр, состоящий из мандолин и гитар, тараф). Некоторые из них стали профессиональными (Великорусский оркестр, созданный В.В. Андреевым, Оркестр узбекских народных инструментов, организованный А.И. Петросянцем, и др.). Для оркестров национальных инструментов Африки и Индонезии характерны составы с преобладанием ударных, например гамелан, оркестр барабанов, оркестр ксилофонов.

В европейских странах высшей формой совместного инструментального исполнительства стал симфонический оркестр, состоящий из смычковых, духовых и ударных инструментов. Все партии струнных исполняются в симфоническом оркестре целой группой (минимум двумя музыкантами); этим оркестр отличается от инструментального ансамбля, где каждый музыкант играет отдельную партию.

Большой симфонический оркестр – это большой коллектив музыкантов, организованный для исполнения академической музыки. Названием он обязан появлению в XIII в. нового крупного жанра классической симфонии, значительный вклад в развитие которого внесли композиторы Йозеф Гайдн, Вольфганг Амадей Моцарт и Людвиг ван Бетховен.

На сегодняшний день в состав симфонического оркестра входят, как правило, 80-100 музыкантов, которые разделены на 4 основные группы в зависимости от инструментов (ил. 1).



Ил. 1. Симфонический оркестр Самарской государственной филармонии. Дирижер народный артист РФ Михаил Щербаков



Ил. 2. Струнно-смычковые инструменты



Ил. 3. Деревянные духовые инструменты



Ил. 4. Медные духовые инструменты

1 группа – струнно-смычковые инструменты, на которых извлечение звука производится смычком по струнам. Эта группа считается основной и включает в себя скрипки, альты, виолончели и контрабасы (ил. 2).

2 группа – деревянные духовые инструменты, включающие флейту, гобой, кларнет, фагот, а также их разновидности (ил. 3).

3 группа – медные духовые инструменты, включающие трубу, тромбоны, валторны, тубу (ил. 4).

4 группа – ударные инструменты, включающие литавры, большой и малый барабаны, кастаньеты, бубен, колокольчики, колокола, треугольник, ксилофон, тарелки, тамтам и др. (ил. 5).

Также в состав симфонического оркестра нередко входят фортепиано, челеста, арфа, саксофон и орган.

Малый симфонический оркестр состоит из не более 56 музыкантов. Оркестр имеет преимущественно

классический состав: парный состав духовых инструментов (2 флейты, 2 гобоя, 2 кларнета, 2 фагота, 2 валторны, иногда 2 трубы), струнную группу не более 20 инструментов (5 первых скрипок, 4 вторых, 4 альта, 3 виолончели, 2 контрабаса) и литавры.



Ил. 5. Ударные инструменты

Малым симфоническим оркестром исполняют музыку эпохи классицизма и раннего романтизма Л. ван Бетховена, Й. Гайдна, В.А. Моцарта, Ф. Шуберта, Ф. Шопена, Ф. Мендельсона, Дж. Россини и др.

Камерный оркестр – небольшой коллектив, не более 20 музыкантов, исполняющий камерную музыку, в основном классический репертуар. Для камерного состава оркестра написаны произведения И.С. Баха, Г.Ф. Генделя, Й. Гайдна, В.А. Моцарта, А. Вивальди, А. Корелли, Ф. Шуберта, И. Штрауса и ряда композиторов XX века – Р. Штрауса, А. Шенберга, И. Стравинского и др.

Состав камерного оркестра непостоянный и может изменяться в зависимости от состава партитуры музыкального произведения. Основой любого камерного оркестра является группа струнных, в которую входят от 6 до 8 скрипок, 2 или 3 альта, 2–3 виолончели и контрабас (ил. 6). Помимо этого, в состав могут быть добавлены деревянные духовые инструменты и клавесин.



Ил. 6. Камерный оркестр

Эстрадно-симфонический оркестр – музыкальный коллектив, который сочетает в себе элементы классического состава симфонического оркестра и эстрадно-джазового оркестра. Он отличается от классического симфонического оркестра составом инструментов и репертуаром. Классический симфонический оркестр включает в себя группы струнно-смычковых инструментов, деревянных духовых, литавры, арфу и др. Эстрадно-джазовый оркестр включает ритм-группу (ударную установку, перкуссию, фортепиано, синтезатор, гитару, бас-гитару) и полный биг-бенд (трубы, тромбоны, саксофоны) (ил. 7).



Ил. 7. Биг-бенд Георгия Гараняна «Симфоджаз» и струнная группа Симфонического оркестра музыкального театра г. Краснодара

Впервые эксперимент соединения симфонического оркестра с полным составом биг-бенда был проведен великим джазовым музыкантом, композитором, аранжировщиком, руководителем оркестра, пианистом Эдвардом Кеннеди Дюком Эллингтоном. Наряду с Фердом Грофе (аранжировщик оркестра П. Уайтмена) и Ф. Хендерсоном Д. Эллингтон считается законодателем оркестровой джазовой аранжировки [110].

Понятие «эстрадно-симфонический оркестр» впервые появилось в 1954 г. Такое называние получил Эстрадный оркестр всесоюзного радио и телевидения под руководством Ю. Силантьева, созданный в 1945 г. В дальнейшем подобные по составу инструментов

оркестры также получили название эстрадно-симфонические. К ним относятся оркестры Московского театра «Эрмитаж», Московского и Ленинградского театров эстрады, Art Music Orchestra (Москва), Эстрадно-симфонический оркестр «Глобалис» (Москва), эстрадно-симфонический оркестр Андрея Балина (Москва) и др.

Чаще всего эстрадно-симфонические оркестры исполняют эстрадную, джазовую инструментальную музыку, а также эстрадные и джазовые произведения для вокала или сольного инструмента с оркестром.

Рекомендуемая литература из Списка литературы: № 110

1.3. Детский симфонический оркестр

По своему составу детский симфонический оркестр может быть классифицирован как малый или камерный, что зависит от количества входящих в него музыкантов и особенностей аранжировок исполняемых произведений.

Для понимания сути и характеристик детского симфонического оркестра необходимо рассмотреть внешние функции, определения «детский творческий коллектив», «детский коллектив», «художественно-творческий коллектив», а также концепции «творчество» и «совместная творческая деятельность». Охарактеризуем детский симфонический оркестр, опираясь на классификацию творческих коллективов [87].

Детский симфонический оркестр, рассматриваемый как объединение участников, представляет собой учебно-творческую группу. В таком коллективе творчество является важной частью образовательного пути, определяя его суть. Исходя из поставленных задач, детский симфонический оркестр является как образовательным, просветительским, так и творческим объединением, чья цель – реализовывать учебные задачи, расширять знания учащихся и продвигать классическое и современное музыкальное наследие среди молодого поколения.

Учитывая сложность построения и нюансы взаимоотношений, детский симфонический оркестр может быть отнесен к вторичным творческим коллективам, состоящим из первичных (например, группы скрипок, альтов, виолончелей, духовых инструментов).

Детский симфонический оркестр может существовать: постоянно – в рамках учебного заведения; временно – ограниченный период (например, летняя творческая школа); ситуативно – для решения определенной задачи (например, участие в проекте).

Анализируя взгляды ученых на определение «детский творческий коллектив», можно отметить, что в отечественной педагогике он всегда был важен в образовательном процессе. Мы разделяем мнения отечественных ученых, считая детский творческий коллектив прежде всего воспитательным.

В конце XIX и начале XX в. российские педагоги стали пионерами в систематическом изучении детских сообществ. Целью этих исследований было понять, как «детские ценности и идеалы» (по выражению А.Ф. Лазурского) влияют на формирование «корпоративного духа учащихся» (Н.И. Пирогов), определить природу «невидимого духа учебного заведения» (К.Д. Ушинский) и его роль в предотвращении школьного самосуда (Н.И. Пирогов), а также выявить влияние «товарищеского общения» на развитие самосознания (Н. Васильков) и значимость «товарищеской среды» в привитии школьникам навыков «ограничения своих прав» (Б. Ленской).

Ряд педагогогов-новаторов совместно в сотрудничестве с врачами (С.Т. Шацкий, В.П. Кащенко, Н.Н. Иорданский, Д.И. Петров, И.Г. Розанов, А.У. Зеленко и др.) пытались воплотить идеи гуманизации детской среды, создавая «новые школы» на общественных началах или благодаря частной инициативе. Эти школы, ориентированные преимущественно на городскую бедноту, размещались в приютах, колониях, «дневных убежищах» и воскресных школах. В этих образовательных учреждениях предпринимались усилия по вовлечению детей в процесс обучения, развитию у них любви к школе, чувства дружбы и товарищества. Педагоги активно использовали принципы самоуправления и коллегиального руководства, разрабатывали новые подходы и методы работы с детьми, а также оценки их достижений.

Значительный вклад в разработку теоретических и методологических основ развития и формирования детского воспитательного коллектива внесли такие ученые, как Е.А. Аркин, П.П. Блонский, А.А. Захаренко, А.В. Луначарский, А.С. Макаренко, А.П. Пинкевич, М.М. Пистрак, С.М. Ривес, В.Н. Сорока-Росинский, Н.М. Шульман, Ю.М. Цейтлин и др. Исследователи придавали первостепенное значение коллективной жизни, наполненной позитивными эмоциями и активным взаимодействием, полагая, что труд (как учебный, так и практический) должен быть её фундаментом. Труд, по их мнению, подготавливает юное поколение к социально полезной деятельности в будущем и вовлекает их в активную общественную жизнь в настоящем. Подчеркивалось, что именно учебная деятельность (по мнению Н.В. Сороки-Росинского) является

сердцевиной коллективной жизни, которая через игровую форму переплетается с внутренними потребностями, повседневной жизнью и опытом детей.

Ученые обращали пристальное внимание на развитие самоуправления в детских группах (А.С. Макаренко), видя в этом средство формирования инициативности, независимости и активного взаимодействия с окружающим миром.

Создание благоприятной воспитательной среды (А.А. Захаренко) считалось важным направлением, способствующим формированию гражданской позиции, осознанного отношения к учебе, развитию познавательного интереса и позитивного отношения к трудовой деятельности.

Нравственное становление личности (В.А. Сухомлинский) признавалось ключевым аспектом воспитательного процесса с целью «формирования богатого и чистого духовного мира каждого ребенка, в котором должны восторжествовать идеалы нравственности, укрепиться вера в силу добра и справедливости» [93, с. 28].

Следуя главному принципу советской педагогики – единству обучения и воспитания, исследователи стремились создать условия для раскрытия индивидуальности каждого ученика через организацию коллективной познавательной работы (Ю.М. Цейтлин).

Безусловно, идеи А.С. Макаренко о формировании и развитии детского коллектива, его организации и сплоченности, занимают центральное место в трудах многих советских педагогов. Его взгляды и практический опыт служили и продолжают служить основой для разработки теорий и методик развития коллектива. Предложенное А.С. Макаренко определение коллектива (детский коллектив – это группа воспитанников, объединенная общей социально значимой целью, деятельностью, организацией этой деятельности, имеющая общие выборные органы и отличающаяся сплоченностью, общей ответственностью, взаимной зависимостью при безусловном равенстве всех членов в правах и обязанностях), а также выделенные им характеристики коллектива предопределили направления дальнейших исследований.

В последние десятилетия основными направлениями в изучении коллектива стали: поиск эффективных форм организации и методов сплочения (Т.Е. Конникова, Л.И. Новикова, М.Д. Виноградова и др.), разработка принципов стимулирования совместной деятельности (М.П. Шульц и др.), создание педагогических инструментов управления работой коллектива (Н.Е. Щуркова и др.), развитие самоуправления

и воспитательных функций коллектива (А.Т. Куракин, Л.И. Новикова, В.М. Коротов и др.).

На сегодняшний день ведущей в изучении детского воспитательного коллектива можно с уверенностью назвать концепцию А.Т. Куракина и Л.И. Новиковой, основные положения которой следующие.

1. Детский коллектив – это инструмент, создание которого обусловлено необходимостью воспитания всех и развития каждого в отдельности; механизм саморазвития воспитательной системы, позволяющей педагогам управлять сферой деятельности и сферой отношений; диалектическое единство общего, особенного и единичного; единство организационной структуры и психологической общности, в рамках единства которого он выступает одновременно как объект и субъект воспитания.

2. Взаимодействие личности с коллективом – это двусторонний процесс ее идентификации с коллективом и ее обособления в коллективе.

3. Детский коллектив может оказывать противоречивое влияние: одни его свойства способствуют нивелировке личности, другие ее развитию.

4. В управлении коллективом выделяются три аспекта: социально-педагогический, педагогический, психолого-педагогический [45].

Анализ предшествующего опыта изучения коллективов позволил А.Т. Куракину и Л.И. Новиковой сделать ряд выводов, конкретизировавших сложившееся представление об ученическом коллективе:

– ученический коллектив как социальную общность характеризует не только единство цели и деятельности, но и единство связанных с этой деятельностью переживаний и суждений детей;

– процесс функционирования детского коллектива не может быть равномерным; для него характерно чередование периодов «высокого накала» и относительного затишья; эти периоды взаимосвязаны и взаимообусловлены;

– развитие коллектива связано не только с реализацией усложняющихся перспектив, но и с постепенным превращением их в традиции коллектива;

– содержательность и многообразие форм жизнедеятельности ученического коллектива тесно связаны с развитостью и многообразием органов его самоуправления;

– организация педагогически целесообразной жизнедеятельности коллектива – есть условие, необходимое для

превращения его в инструмент воспитания по отношению к каждому школьнику;

– ученический коллектив является инструментом не только воспитания своих членов, но и преобразования окружающей социальной среды [63, с. 13-14].

Опираясь на вышесказанное, определяем детский симфонический оркестр как творческий коллектив, реализующий образовательные, воспитательные и просветительские цели через совместное музицирование. Это сплоченная группа учеников, объединенных совместной творческой целью, ответственностью и ценностями, а также художественно-творческой работой в области музыкального искусства.

Рекомендуемая литература из Списка литературы: № 63, 75

Контрольные вопросы

1. Охарактеризуйте детский симфонический оркестр с позиции внешне заданных функций.
2. Дайте определение понятию «детский симфонический оркестр».
3. Раскройте теоретические и методологические основы развития и формирования детского воспитательного коллектива.
4. Каковы основные положения концепции детского воспитательного коллектива А.Т. Куракина и Л.И. Новиковой?
5. Чем характеризуется ученический коллектив?

1.4. Студенческий симфонический оркестр

Состав студенческого симфонического оркестра может варьироваться от малого до камерного симфонического оркестра. Для определения специфики студенческого симфонического оркестра необходимо учитывать особенности студенческого творческого коллектива и содержание его деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что понятие «студенческий творческий коллектив» (далее СТК) раскрывается через понятия «коллектив», «студенческий коллектив», «творческий коллектив», «художественно-творческий коллектив».

Проблема студенчества как социально-психологическая и социологическая проанализирована в работах Г.В. Акопова, Б.Г. Ананьева, А.В. Дмитриева, И.С. Кона, Н.В. Кузьминой, В.Т. Лисовского, А.В. Мудрика, С.И. Самыгина, Е.И. Степановой и др.

Изучение студенческих коллективов в различные периоды проводили И.Б. Богданова, А.И. Воротникова, В.Н. Голубева, М.И. Донцова, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, П.Е. Кряжев, П.Г. Медведев, П.А. Просецкий, В.И. Селиванов, О.О. Тулина и др.

В психологических исследованиях студенческий коллектив рассматривается в контексте студенчества, периода активного развития нравственных и эстетических чувств, формирования характера и ценностных ориентаций, а также развития интеллектуальных способностей. Студенческий возраст характеризуется стремлением к сознательному поведению, развитием целеустремленности, решительности, самостоятельности и инициативности. Возрастает интерес к моральным вопросам, самоанализу и самооценке, что может приводить как к позитивным, так и к негативным проявлениям. По утверждению Б.Г. Ананьева, «студенческий возраст является сензитивным периодом для развития основных социогенных потенций человека» [Цит. по: 23, с. 337].

В поздней юности (18-25 лет) психологи отмечают умственную и нравственную зрелость, смелость, оптимизм, критичность, неприятие лицемерия и пик интеллектуальных возможностей. Важным является принятие ответственных решений.

Студенческий возраст – значимый этап формирования нравственной культуры, включающей знания, чувства, отношения и поведение, отраженные в нравственных идеалах, ценностях и нормах. Л. Колберг утверждал, что студенческому возрасту соответствует уровень формирования устойчивых моральных принципов, включающий в себя соблюдение нравственных требований в согласии с собственной совестью [39, с. 107].

Важно учитывать задачи молодежных творческих союзов, имеющих личностное значение: естественно-культурные, социально-культурные (познавательные, морально-нравственные), социально-психологические (самосознание, самоопределение, самореализация). Решение этих задач влияет на личностное развитие, межличностные отношения и психологический климат в коллективе.

Несмотря на широкое освещение особенностей студенческого возраста, единое научное определение «студенческого коллектива» отсутствует. Однако предпринимаются попытки конкретизации, например, определение Е.В. Сидоркиной студенческого коллектива как компактной академической группы, объединенной общественно значимой целью, общественно полезными видами деятельности, общностью интересов, ценностными ориентациями, установками, нормами поведения, воплощающимися в отношениях сотрудничества,

взаимной ответственности и помощи друг другу [83]. Отсутствие устоявшегося определения обусловило необходимость обращения к существующим классификациям коллектива.

При изучении студенческого коллектива используется классификация В.И. Смирнова (2003), относящая его к учебным, специально создаваемым для социального воспитания, первичным коллективам, формальным (имеющим юридический статус) и функционирующим постоянно. Каждый член коллектива может входить в другие объединения.

Раскрывая структуру студенческого коллектива, М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович с опорой на основные идеи А.В. Петровского и Л.И. Уманского выделили пять подструктур:

– организационная (официальные взаимоотношения, связанные с управлением, координированием целей и задач и т. д.);

– межколлективных связей (контакты с другими коллективами с целью обмена опытом);

– неофициальных взаимоотношений (взаимопонимание, взаимопомощь, удовлетворенность официальными лидерами, взаимоотношения с преподавателями и др.);

– эффективности коллективной деятельности (способность включить членов коллектива в коллективную деятельность, быстро принимать решения, удовлетворенность результатами учебной и общественной работы, организация культурного досуга студентов);

– морально-психологической позиции членов коллектива (защищенность, равноправие, удовлетворенность, переживания, привязанности) [29, с. 159].

Студенческий коллектив, обусловленный взаимоотношениями, уровнем сознательности и ответственности, является мощным фактором развития личности.

Охарактеризуем студенческий симфонический оркестр по выделенным В.И. Смирновым показателям:

– по содержанию деятельности, объединяющей членов коллектива, студенческий симфонический оркестр является как учебным, так и художественно-творческим. В рамках нашего исследования мы отказались от предложенного В.И. Смирновым понятия «художественно-творческий», так как студенческий симфонический оркестр традиционно определяется как творческий;

– по внешне заданной функции студенческий симфонический оркестр является одним из видов воспитательного коллектива;

– по степени сложности структуры и опосредованности межличностных отношений студенческий симфонический оркестр

можно рассматривать как первичный коллектив, как часть общего воспитательного коллектива вуза и как вторичный по отношению к составляющим его группам (в состав студенческого симфонического оркестра традиционно входят группы струнных, духовых и ударных инструментов);

– по юридически фиксированному статусу студенческий симфонический оркестр является формальным, имеющим юридически фиксированный статус и осуществляющий социально заданную деятельность;

– по длительности функционирования студенческий симфонический оркестр является постоянным.

Студенческий симфонический оркестр – это студенческий коллектив, занимающийся творческой деятельностью в сфере музыкального искусства в рамках учебной и внеучебной деятельности (рис. 8).



Рис. 8. Самарский молодежный симфонический оркестр. Художественный руководитель и главный дирижер – народный артист РФ Михаил Щербаков

Коллектив формируется из числа студентов очной (заочной) формы обучения. В состав оркестра могут быть включены приглашенные музыканты (иллюстраторы), осуществляющие творческую деятельность на основании трудового соглашения.

Студенческий симфонический оркестр является открытой группой, и каждый новый учебный год в коллектив «вливаются» новые студенты, что вносит определенную нестабильность. Однако наш опыт показывает, что в течение первого семестра первокурсники успешно адаптируются в коллективе и перестают восприниматься остальными членами коллектива как «новички».

Деятельность студенческого симфонического оркестра включает репетиции, концерты на базе вуза или иных концертных площадках, участие в городских, областных мероприятиях, международных конкурсах-фестивалях, гастроли.

Задачи студенческого симфонического оркестра: выработка исполнительских навыков, раскрытие творческих способностей, формирование ценностей, развитие атмосферы творчества, пропаганда искусства, поддержание культурной жизни вуза, расширение контактов и повышение квалификации.

Главная цель работы дирижера – формирование готовности студентов к профессиональной деятельности артиста оркестра, включая умение читать с листа партии средней сложности, одновременно играть партию и слышать ее в контексте звучания всей партитуры; следить за нотным текстом и движениями дирижера; мгновенно реагировать на агогические и динамические изменения в дирижерском жесте, «идти за рукой». Именно на достижение этих образовательных результатов должно быть направлено внимание дирижера симфонического оркестра как преподавателя творческого вуза.

Рекомендуемая литература из Списка литературы: № 41, 72, 83

Контрольные вопросы и задания

1. Охарактеризуйте студенческий симфонический оркестр с позиции внешне заданных функций.
2. Раскройте содержание понятий «студенческий коллектив», «студенческий творческий коллектив».
3. Раскройте основные особенности студенческого возрастного периода.
4. Какие компоненты включает в себя структура студенческого коллектива?
5. Каковы основные цели, задачи и направления деятельности работы студенческого симфонического оркестра?

2. ДИРИЖЕР: ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА

2.1. Познавательные процессы в деятельности дирижера

Когда речь заходит о дирижерском мастерстве, о профессионально важных характеристиках и личных качествах дирижера, первостепенное внимание уделяется когнитивным процессам. Это включает в себя ощущения, восприятие, память, концентрацию, мышление и воображение, которые активно применяются в работе дирижера. Охарактеризуем их подробнее.

Ощущения. По мнению психологов, ощущение – это психическое отражение изолированных свойств предметов объективного мира, возникающее при их непосредственном воздействии на органы чувств [66, с. 240]. При этом физиологически ощущения вовсе не являются пассивным процессом, они всегда включают в свой состав двигательные компоненты [52, с. 96].

Специфические дирижерские *двигательные ощущения*:

– являются «связующим звеном» между музыкальными представлениями и жестом;

– возвращают дирижеру инструментальные исполнительские ощущения;

– создают ощущение непосредственности воплощения музыкальных замыслов;

– способствуют руководству движением звуков и счетной доле такта;

– способствуют руководству ритмическим содержанием доли;

– способствуют передаче смысловых связей долей, логики музыкального движения;

– создают ощущение «звука в руке»;

– создают ощущение «материальности звука»;

– способствуют передаче образности музыкального движения;

– способствуют более непосредственному проявлению эмоциональности жестов;

– являются средством преодоления противоречий в дирижировании;

– служат средством контроля приемов дирижирования;

– служат средством развития навыков дирижирования [67, с. 109-110].

Помимо двигательных ощущений для дирижера имеют значение слуховые и метроритмические ощущения.

Слуховые ощущения выражаются через следующие виды слуха:

– звуковысотный слух может быть абсолютным (когда дирижер способен узнавать или воспроизводить высоту отдельных звуков, не соотнося их с другими звуками) и относительным (дирижер способен узнавать и воспроизводить высоту отдельных звуков имея представление об исходном звуке);

– мелодический слух включает интервальный и ладовый слух;

– гармонический слух позволяет дирижеру слышать звучание партитуры по вертикали;

– полифонический слух позволяет слышать дирижеру движение всех голосов партитуры по горизонтали;

– тембро-динамический слух позволяет дирижеру выстраивать различные динамические градации в звучании оркестра и использовать для достижения полной палитры красок в исполнении более двадцати тембров музыкальных инструментов симфонического оркестра;

– фактурный слух позволяет охватить различные фактурные слои партитуры и партитуру в целом;

– внутренний слух дирижера выражается в его музыкально-слуховых представлениях и связан со способностью слышать и переживать музыку про себя, без опоры на внешнее звучание.

Метроритмические ощущения берут свое начало из музыкальных переживаний дирижера. Имея двигательную природу, они выражаются в основных дирижерских движениях и отражают метрическую и ритмическую пульсацию музыкального произведения. Метрические ощущения связаны с непрерывным чередованием опорных и неопорных долей в такте. Ритмические ощущения определяют чередование различных длительностей, которые своим присутствием заполняют мерное метрическое движение более мелкими импульсами [73, с. 150-151]. Как подчеркивал И.А. Мусин, «дирижерские жесты должны быть не только ритмичны сами по себе, но и "демонстративными", которые могли бы "заражать" ритмом исполнителей и слушателей» [67, с. 74].

Восприятие. Дж. Брунер определяет восприятие как «процесс категоризации, в ходе которого организм осуществляет логический вывод, отнеся сигналы к определенной категории... В конечном итоге, – по мнению психолога, – все сводится к усвоению определенных формальных схем, которые можно использовать или приспособить с целью организации доходящей до субъекта информации» [21, с. 23].

По мнению В.И. Петрушина, «процесс восприятия художественного произведения и его познания не есть чисто логический акт, а скорее эмоциональное вчувствование в его содержание. В связи с этим, музыкальное восприятие включает в себя способность переживать настроения и чувства, выражаемые композитором в музыкальном произведении, и получать от этого эстетическое удовольствие» [73, с. 156-158].

Опираясь на идеи В.И. Петрушина, представим этапы формирования дирижерского восприятия музыкального произведения:

– выявление содержания музыкального произведения, настроения, ценностей, смыслов, образов, переживаний и эмоций;

– определение средств музыкальной выразительности, позволяющих раскрыть смысловой контекст;

– рассмотрение траектории развития художественного образа;

– выявление главной идеи, кульминации произведения;

– выявление авторского видения произведения;

– поиск дирижером личностных смыслов.

3. Память. В современной психологии под памятью понимается «запечатление (запись), сохранение и воспроизведение следов прежнего опыта, дающего человеку возможность накопить информацию и иметь дело со следами прежнего опыта, после того как вызвавшие их явления исчезли» [48, с. 192].

По мнению психологов, запоминание является более или менее сознательной фиксацией достигнутого в целях использования его в будущей деятельности. Запоминание начинается с запечатления, которое первоначально совершается в той или иной деятельности непроизвольно. Когда необходимо сохранить информацию, запечатление переходит в сознательное запоминание и выделяется в сознательную целенаправленную деятельность. Если запоминание сопряжено с трудностями, закрепление информации требует специальных приемов (повторений) и переходит в форму специально организованного запоминания – заучивания. Существенными условиями повторений являются осмысливание и понимание. Рациональное распределение повторений содействует более экономному заучиванию и более длительному запоминанию.

Запечатление и запоминание проявляются в узнавании и воспроизведении. Узнавание может проходить как автоматическое узнавание в действии; как узнавание, связанное с чувством знакомости (без возможности отождествления узнанного предмета с ранее воспринятым); узнавание как отождествление предмета.

Воспроизведение может совершаться как непроизвольно, так и на основе сознательной установки на воспроизведение [80, с. 273-290].

Развитая память важна для каждого музыканта-исполнителя, поскольку способствует более быстрому запоминанию и сохранению в памяти музыкального произведения. А.Д. Алексеев, Б.М. Теплов, С.И. Савшинский к основным видам музыкальной памяти относят слуховую и двигательную. Г. Уиппл, Г. Ребсон, С.Е. Фейнберг большую значимость придают аналитической памяти, обучая своих студентов пониманию структуры, тонального плана и взаимному соотношению всех частей музыкального текста. Л. Маккиннон, А. Корто в качестве единственно надежного способа запоминания музыки выделяют анализ и установление сознательных ассоциаций.

Для дирижера наличие развитой памяти играет существенную роль, так как работа с коллективом требует запоминания обширного объема данных. Обсуждая основные типы памяти, которые широко рассматриваются как российскими, так и зарубежными исследователями в области музыки, мы полагаем, что для дирижера важны все виды памяти. Ведь они участвуют в многогранном и сложном руководстве таким большим коллективом, как симфонический оркестр, где требуется одновременное выполнение нескольких задач.

В деятельности дирижера задействованы виды памяти:

– моторная (двигательная): связана с формированием мануальных навыков;

– образная (зрительная и слуховая): создает условия для восприятия музыкального произведения, участвует в формировании смыслового контекста и интерпретации;

– логическая: способствует выстраиванию логики развития музыкального материала, его формы и драматургии;

– аффективная: способствует фиксации и передаче переживаний чувств, эмоций, заложенных в музыкальном произведении.

Рассматривая проблему памяти, нельзя не вспомнить непрекращающуюся на протяжении всего периода развития дирижерского искусства дискуссию о необходимости заучивания партитур наизусть. Многие известные композиторы-дирижеры (Г. Берлиоз, Р. Вагнер, Ф. Лист, Н.А. Римский-Корсаков и др.) в свое время указывали на необходимость дирижирования оркестром на концерте без партитуры – наизусть, тем самым предъявляя качественные требования к памяти как к одному из важных профессионально-личностных качеств.

На сегодняшний день дирижеры также подчеркивают важность и значимость наличия развитой памяти, но острота требования

дирижировать партитуры наизусть в музыкальном сообществе существенно снизилась. И, несмотря на то что дирижирование без партитуры продолжает приводить в восторг как зрителей, так и музыкантов оркестра, на современном этапе развития дирижерского искусства это уже не является показателем профессионального уровня дирижера-исполнителя.

Внимание – этот избирательная направленность на тот или иной объект, сосредоточенность на нем и углубленность в направленную на объект деятельность. Основными видами являются непроизвольное и произвольное внимание [80, с. 417].

Произвольное внимание дирижера – это сознательно направляемое и регулируемое внимание, в котором дирижер выбирает объект внимания, например, группа инструментов, интонационная точность исполнения, вступление инструментов и т. д.

Непроизвольное внимание представляет собой пассивное внимание, направляемое независимыми от нас факторами, например, случайно исполненная фальшивая нота, вступление не в свою долю или неточно исполненный штрих.

Одними из важных параметров внимания дирижера как в рамках репетиционного процесса, так и во время концертного исполнения являются:

– распределение внимания между различными инструментами и группами инструментов оркестра, фактурными слоями и голосами партитуры, реализацией технических приемов дирижерской техники и развитием музыкальной формы и т. д.;

– переключаемость внимания с общего звучания коллектива на точность исполнения нотного текста, динамические и агогические изменения, выстраивание формы, драматургии, разного рода контроль и коррекцию исполнения;

– концентрированность внимания, наличие связи с объектом (партитурой, исполнением и т. д.) и интенсивность этой связи;

– устойчивость и длительность внимания, в течение которой сохраняется концентрация, удерживание ее в условиях решения поставленной задачи.

И.А. Мусиным выделяются следующие типы дирижерского внимания:

– корректорское, используемое преимущественно на начальном этапе освоения музыкального произведения для оценки реального звучания оркестра в соответствии с текстом партитуры и внесения необходимых корректив;

– исполнительское, направленное на развитие формы, выстраивание образно-выразительного контекста и драматургии произведения;

– аккомпаниаторское, используемое в разного рода аккомпанементах (вокальных, инструментальных) для контроля и руководства исполнением оркестра в условиях изменения темпа, динамики, наличия фермат, каденций и др. [67].

Мышление – это процесс обобщенного и опосредованного познания, состоящего в открытии отношений между предметами и явлениями действительности и их преобразовании [66, с. 322]. Мышление отражает бытие в его связях и отношениях, в его многообразных опосредованиях [80, с. 309]. Мышление – это всегда искание и открытие существенно нового [22].

Музыкальное мышление, являясь разновидностью творческого мышления, определяется как особый вид отражения действительности, состоящий в творческом создании, передаче и восприятии специфических музыкально-звуковых образов, вместе с тем специфика которого определяется творческой направленностью. Мышление и творчество – два процесса, тесно переплетенные друг с другом, хотя преследующие разные цели и использующие разные мыслительные операции. По мнению А.Б. Ермолаевой-Томилиной, «мышление направлено на познание реально существующего мира, а творчество – на его перестройку, обновление и совершенствование» [31, с. 77].

На сегодняшний день музыканты-психологи (В.И. Петрушин, Н.В. Суслова, Г.С. Тарасов и др.) сходятся во мнении, что музыкальное мышление – это мышление образами, опирающееся на конкретные представления. Наиболее ярко результативность музыкального мышления проявляется в создании художественного образа произведения, который, по мнению В.И. Петрушина, рассматривается как «единство трех начал – материального, духовного и логического. Материальная основа музыкального произведения предстает в виде акустических характеристик звучащей материи, проанализированной по таким параметрам, как мелодия, гармония, метроритм, динамика, тембр, регистр, фактура. Но все эти внешние характеристики произведения не могут дать сами по себе феномена художественного образа. Подобный образ может возникнуть только в сознании слушателя и исполнителя, когда к акустическим параметрам произведения он подключит свое воображение, волю, окрасит звучащую ткань при помощи своих собственных чувств и настроений» [73, с. 207].

Рассматривая мышление музыканта-исполнителя, ряд исследователей (Г.С. Тарасов, Г.М. Цыпин и др.) выделяют механизм образного обобщения, осуществляемого по особым законам образного мышления, творческого воображения. Как отмечает Л.Б. Ермолаева-Томина, образное мышление является основным орудием художественного творчества. Лишь образное мышление позволяет творцу передать всеобщее через отдельное и единичное [31].

Музыкальное мышление дирижера симфонического оркестра традиционно включает в себя анализ, синтез, сравнение, обобщение. Анализ и синтез дают возможность проникнуть в сущность музыкального произведения, понять его содержание, заложенные образы и смыслы, определить средства музыкальной выразительности, позволяющие раскрыть содержательный контекст. Сравнение активизирует имеющуюся систему ассоциаций. Иными словами, сравнение реального звучания оркестра с представлениями дирижера о конечной цели активизирует поиск решения поставленных исполнительских задач. Способность к обобщению позволяет выявить линию развития музыкального материала, выстроить драматургию, форму, интерпретацию музыкального произведения.

Воображение (фантазия) – это «психический процесс, заключающийся в создании новых образов (представлений) путем переработки материала восприятия и представлений, полученных в предшествующем опыте» [79, с. 54]. «Это способность создавать новые чувственные или мыслительные образы в человеческом сознании на основе преобразования полученных от действительности впечатлений» [100, с. 57].

В творческом процессе воображение играет решающую роль и особенно его значение велико в художественном творчестве. По мнению С.Л. Рубинштейна, «сущность художественного воображения заключается прежде всего в том, чтобы уметь создать новые образы, способные быть пластическим носителем идейного содержания. Особая мощь художественного воображения заключается в том, чтобы создать новую ситуацию не путем нарушения, а при условии сохранения основных требований жизненной реальности. <...> Соблюдение жизненной реальности не означает фотографического воспроизведения или копирования непосредственно воспринятого. Воображение в художественном творчестве допускает значительный отлет от действительности, более или менее значительное отклонение от нее. Творческое воображение прибегает в художественном произведении к отклонению от некоторых сторон действительности

с тем, чтобы придать образную наглядность действительности, основному замыслу или идее, отражающей непосредственно какую-то существенную сторону действительности» [80, с. 301-303].

Все неоднократно замечали, что одно и то же музыкальное произведение разные дирижеры дирижируют по-разному. Они могут по-разному понимать и оценивать музыкальное произведение, видеть в нем разные смыслы и содержание. Это говорит о том, что именно воображение дирижера определяет все особенности восприятия музыкального произведения, отражающиеся в дальнейшем в его интерпретации, именно поэтому одна и та же партитура «в разных руках» звучит по-разному.

Вместе с тем деятельность воображения у дирижера в процессе самостоятельного освоения партитуры самым тесным образом связана с музыкально-слуховыми представлениями, то есть с умением слушать музыку без опоры на ее реальное звучание. По мнению Б.М. Теплова, «эти представления развиваются на основе восприятия музыки, поставляющего слуху живые впечатления непосредственно звучащей музыки. При этом деятельность музыкального воображения не заканчивается на работе только внутреннего слуха, обязательно включая работу зрительных и двигательных компонентов [95, с. 245].

Рекомендуемая литература из Списка литературы: № 21, 31, 47, 66, 67, 73, 80, 92, 94, 105

Контрольные вопросы и задания

1. Охарактеризуйте специфические дирижерские двигательные ощущения.
2. Через какие виды музыкального слуха проявляются слуховые ощущения дирижера?
3. В чем проявляются метроритмические ощущения дирижера?
4. Охарактеризуйте основные этапы формирования дирижерского восприятия музыкального произведения.
5. Назовите основные виды и важные параметры дирижерского внимания?
6. Как проявляется музыкальное мышление дирижера в контексте его профессиональной деятельности?
7. Какое значение имеет воображение для дирижера?

2.2. Индивидуально-психологические свойства личности дирижера

Охарактеризуем индивидуально-психологические свойства личности дирижера, определяющие характер не только вербального и мануального общения с оркестром, но и всех психологических процессов, сопровождающих его профессиональную деятельность.

Эмоции. Многие выдающиеся художники, музыканты, писатели и представители иных видов искусства говорили о большом значении эмоциональных переживаний в творческом процессе. Ф.Э. Бах отмечал, что «музыкант никак не может взволновать людей иначе, кроме как будучи сам взволнован. Он обязательно должен уметь сам вызвать в себе те аффекты, которые он хотел бы пробудить у своих слушателей» [Цит. по: 1, с. 98]. Л.Н. Толстой подчеркивал, что «вызвать в себе раз испытанное чувство и, вызвав его в себе, посредством движений, линий, красок, звуков, образов, выраженных словами, передать это чувство так, чтобы другие испытали то же чувство – в этом и состоит деятельность искусства. Искусство есть деятельность человеческая, состоящая в том, что один человек сознательно известными внешними знаками передает другим испытываемые им чувства, а другие люди заражаются этими чувствами и переживают их» [97, с. 79-80].

Описание выражения чувств в музыке мы встречаем у И. Кванца. «Хочу указать на несколько признаков, которые в своей совокупности – пусть не всегда, но в большинстве случаев помогают распознать преобладающий аффект и, следовательно, определить, каким должно быть исполнение – вкрадчивым, грустным, нежным, веселым, задорным, серьезным и т. д. Это можно уяснить: 1. По тональности, мажорная она или минорная. Мажор обыкновенно употребляется для выражения веселого, бодрого, возвышенного, минор же для выражения ласки, грусти, нежности... 2. Можно узнать чувства по встречающимся интервалам: велики они или малы, по тому, надо ли играть легато или стаккато. Связанные, близко лежащие интервалы выражают ласку, печаль, нежность. Напротив того, ноты кратко отрывистые, из отдельных скачков состоящие или из таких фигур, где точки стоят всегда после второй ноты, выражают веселое и грубое. Пунктированные и выдержанные ноты серьезное и патетическое выражают; смешение длинных нот, целых и половинных с быстрыми величественное и возвышенное выражают. 3. Можно понять чувства по диссонансам... Они производят не одинаковые, но всегда отличные друг от друга действия.

4. Указателем господствующего чувства является, наконец, слово, стоящее в начале каждой пьесы, как-то: allegro, ab non tanto, assain и т. д. [37, с. 15-16].

В.И. Петрушиным разработана матрица, раскрывающая координирование различных эмоциональных состояний. Исходя из этой матрицы, психолог получил следующие настроения, выражаемые по характеру музыкой:

Медленный темп + минорная окраска = настроения задумчивые, печальные, грустные, унылые, скорбные, трагичные.

Медленный темп + мажорная окраска = характер музыкальных произведений созерцательный, спокойный, уравновешенный.

Быстрый темп + минорная окраска = характер музыкальных произведений напряженно-драматический, взволнованный, страстный, протестующий, мятежный, импульсивно-волевой.

Быстрый темп + мажорная окраска = музыка радостная, жизнеутверждающая, веселая и ликующая [73, с. 267].

Наличие развитой эмоциональной сферы имеет большое значение для формирования личности дирижера. В процессе музыкального обучения, воспитания и личного опыта будущий дирижер знакомится с различными эмоциональными состояниями, что делает его способным к переживанию и в дальнейшем к транслированию их в процессе дирижирования оркестром. Охарактеризуем эмоции, которые испытывает дирижер в своей профессиональной деятельности. В процессе освоения дирижером эмоционально-образного контекста партитуры необходим высокий уровень *эмпатии* (вживания в образ). По мнению К. Роджерса, эмпатическое понимание является обязательным условием, способствующим созидательному творчеству. Как отмечает Е.Я. Басин, эмпатия призвана стирать границы между Я творческого субъекта и внешним Я объекта творчества [9].

Профессионально значимыми для дирижера являются интеллектуальные эмоции – *интерес, любопытство, удовлетворение*, *удивление, радость, чувство уверенности и сомнения.* Эти эмоции не только возникают в ходе мыслительной деятельности дирижера в рамках освоения партитуры, в ходе репетиции и концертного выступления, но и направляют на нее, а также оценивают ее успешность или не успешность.

Отдельно хочется отметить важность такой эмоции, как *вдохновение*. Это состояние общей активности, эмоционального подъема и переживания одержимости в профессиональной деятельности. Вдохновение часто способствует развитию творческого воображения

и фантазии дирижера, поскольку в этом состоянии легко возникают многочисленные яркие образы, мысли и ассоциации. Вдохновение часто может переходить в *состояние творческого озарения, экстаза*. Однако, как предупреждает Н.А. Бердяев, стремление отразить роль эмоций в процессе творческой интеллектуальной деятельности может привести подчас к не совсем адекватным представлениям, искажающим само понимание сущности эмоции. Например, когда говорят о жажде познания, жажде открытий и т. д. [16].

Также дирижерам знакомы и фрустрационные эмоциональные состояния:

– *разочаровние* как неудовлетворенность, возникающая в ситуации несбывшихся надежд*;*

– *досада,* проявляющаяся в виде раздражения вследствие неудачи или сожаления с примесью злости на обстоятельства;

– *отчаяние* как состояние крайней безнадежности.

2. Темперамент и характер. Темперамент – это динамическая характеристика психической деятельности индивида. Для темперамента показательна сила психических процессов, степень напряженности, скорость протекания психических процессов, впечатлительность и импульсивность человека [80, с. 613].

Охарактеризуем классические типы темперамента:

– холерики – к ним можно отнести людей с сильным и неуравновешенным типом нервной системы. Они эмоционально легковозбудимы и агрессивны. Несмотря на то, что холерики не умеют владеть своими чувствами, что приводит к осложнению отношений с окружающими, они бывают незаменимы в сложной ситуации, требующей решительных «боевых действий»;

– сангвиники – люди с сильным, уравновешенным и подвижным типом нервной системы. Люди веселые и общительные, никогда не унывающие и видящие в жизни преимущественно только светлые стороны. Считается, что сангвиники наиболее гармоничны в отношениях с окружающим миром;

– флегматики по своей природе малоподвижны как во внешних проявлениях, так и в скорости протекания нервных процессов. Это сильный, уравновешенный и инертный тип, обладающий большой выносливостью и трудоспособностью. Медленно входя в работу, он всегда старается довести все до конца;

– меланхолик отличается высокой чувствительностью нервной системы, которая приводит к тому, что они гораздо раньше замечают признаки какого-то надвигающегося события, чем остальные. Высокая чувствительность и раннее реагирование на возможные

опасности нередко способствуют быстрой истощаемости нервных клеток. Меланхолики отличаются мрачным и подавленным настроением, застенчивостью, мнительностью и нерешительностью [Цит. по: 73, с. 236-237].

Как отмечают психологи, чистые типы темперамента встречаются редко, чаще приходится иметь дело с промежуточными типами, в которых можно найти черты различных темпераментов.

Специфика дирижерской деятельности такова, что наиболее часто дирижерами становятся музыканты с выраженным сангвиническим типом темперамента, при этом менее выраженные черты холерика и иных типов темперамента также могут присутствовать.

Характер – это «индивидуальное сочетание устойчивых психических особенностей человека, воплощающееся в типичных для него способах поведения» [66, с. 414]. Человек с характером выделяется прежде всего определенностью своего отношения к окружающему, выражающейся в его действиях и поступках. Черты характера – это те существенные свойства человека, из которых с определенной логикой и внутренней последовательностью вытекает одна линия поведения, одни поступки и которыми исключаются, как не совместимые с ними, им противоречащие другие. Как правило, характер определяется не единичным случайным поступком, а всем образом жизни, включающим образ действий в единстве с объективными условиями, в которых он осуществляется, а также образ мыслей, чувств и побуждений человека [80, с. 620-622].

Исследования В. Шелдона показали, что характер человека связан со строением его тела, что позволило ему выделить три основных типа индивидов.

Висцеротоники. Для них характерно хорошее развитие внутренних органов и слабые соматические структуры. Их привлекают простые радости в жизни – вкусная еда, хороший сон, ориентированность на семью, приветливость в отношениях, жажда любви и одобрения.

Соматоники. Энергичны, стремятся к господству и склонны к риску. Для них характерно хорошее развитие мускулатуры и жажда проявления активности во всех формах.

Церебротоники. Для них характерно преобладание умственной активности, сдержанность в проявлении эмоций, высокая скорость реакций. Они плохо контактируют с людьми и не умеют предвидеть их поступки. Высокая чувствительность этого типа приводит к избеганию сильных раздражителей и интровертированности [Цит. по: 73, с. 238].

Исследований, посвященных изучению характера дирижеров, на сегодняшний день не существует, что открывает широкий простор для научно-исследовательской деятельности молодых ученых в данной сфере.

3. Воля рассматривается психологами как «способность человека к самодетерминации и саморегуляции, которая делает его свободным от внешних обстоятельств. Волевое действие есть процесс победы открыто социальных и идеальных мотивов в индивидуальной системе иерархии мотивов над объектно-предметными и наглядными» [66, с. 204-207].

В сложном волевом действии выделяются 4 основные стации или фазы:

– возникновение побуждения и предварительная постановка цели;
– стадия обсуждения и борьба мотивов;
– решение;
– выполнение [80, с. 594].

При этом борьба мотивов с дальнейшим выбором – это выбор одного мотива из нескольких альтернатив наиболее верного решения. Проявление решительности или нерешительности в этом случае зависит от психологических особенностей человека.

Опираясь на идеи В.И. Петрушина, охарактеризуем наиболее значимые для дирижера волевые качества:

– выдержка, проявляющаяся в способности управления собой в состоянии раздражении, гнева, страха и т. д.;
– настойчивость, выражающаяся в способности к длительному рабочему напряжению и пути к поставленной цели;
– самостоятельность как опора на собственный ум, знания, умения, интуицию [73, с. 291].

Волевые качества дирижера проявляются как в процессе репетиционной работы, так и в процессе концертного исполнительства. При этом необходимо учитывать, что волевые качества могут быть развиты у дирижера неравномерно и проявляться по-разному. Один дирижер может проявлять настойчивость и целеустремленность, другой – решительность и смелость.

4. Одаренность, гениальность и интуиция. Под одаренностью психологи чаще всего рассматривают комплекс свойств личности (С.Л. Рубинштейн) или сочетание ряда способностей, обеспечивающих успешность выполнения определенной деятельности [32, с. 143].

При этом С.Р. Рубинштейн и Б.М. Теплов под одаренностью понимали не механическую совокупность способностей, а новое

качество, которое получается от взаимодействия и взаимовлияния входящих в него компонентов. Об этом писал и А.А. Мелик-Пашаев, подчеркивая, что «обманчив путь изучения отдельных элементарных способностей "самих по себе": сами по себе они не существуют как художественные способности и приобретают это качество лишь как моменты особого, свойственного художникам отношения к бытию, растворяясь и преосуществляясь внутри этого целого» [52, с. 27].

Проблема музыкальной одаренности широко раскрыта в работах Б.М. Теплова. Под ней он понимал качественно своеобразное сочетание общих и специальных способностей – совокупность музыкальных способностей, включающую ладовое, музыкально-ритмическое чувство и способность к слуховому представлению. В качестве общих способностей рассматривал силу, богатство и инициативность воображения, разнообразие зрительных образов и их тесную связь со слуховым воображением, концентрированность внимания, волевые особенности личности, ее большое интеллектуальное и эмоциональное содержание [95; 96]. По мнению Ю.А. Цагарелли, музыкальная одаренность вместе с тем включает психомоторные и от анатомические способности [103, с. 30].

Исходя из вышесказанного, под одаренностью дирижера мы понимаем то качество, которое получается от взаимодействия и взаимовлияния общих и индивидуальных психологических свойств личности, музыкальных и специальных способностей, а также педагогических способностей, обеспечивающих результативность репетиционного процесса.

Проблема гениальности в творчестве так же, как и проблема одаренности, всегда привлекала внимание профессиональной общественности и до сегодняшнего дня является широко и эмоционально обсуждаемой.

Еще со времен И. Канта гениальность рассматривается философами и психологами как высшая степень творческой одаренности. Попытки понять сущность гения предпринимались неоднократно и чаще всего сводились к рассмотрению гениальности через:

- оригинальность, впечатлительность, таинство вдохновения, воображение, «умственный кругозор», упорство и настойчивость (Ш. Рише, В. Гирш);

- способность замыслить нечто великое, единый взгляд на многообразие идей и отношений между ними, воображение, волю, совершенное владение техниками своего искусства, благородное и горячее сердце, великодушие, пламень любви и доброты (Г. Жоли);

– рациональное мышление;
– бессознательность творчества.

Как отмечает А. Фридман, отличие гения состоит в том, что он сам не может выделить закономерностей своего успеха. Он находит решение интуитивно, опираясь исключительно на свой врожденный талант и уникальное сочетание личностных качеств [Цит. по: 99, с. 90].

Однако, несмотря на предпринимаемые попытки философов, психологов, музыкантов и представителей иных направлений выявить сущностные характеристики гения и явления гениальности, до сих пор это до конца не раскрыто.

Одним из основных психологических феноменов бессознательного в творчестве выступает интуиция. По мнению Е.П. Ильина, интуиция – это эвристический процесс, связанный с мгновенным и ясным постижением истины на основе сведений, не связанных логически или недостаточных для получения логического вывода [33, с. 71]. По мнению Б.М. Теплова, это качественно своеобразный процесс, не подчиняющийся правилам логики в ее обычном смысле [96]. Согласно А. Менигетти, это способность видеть те взаимосвязи и отношения, которые самым простым способом ведут прямо к цели [Цит. по: 32, с. 75].

Ф. Вауганом выделено четыре уровня, на которых проявляется интуиция: на физическом уровне через осознаваемые телесные ощущения; на эмоциональном уровне посредством чувств; на ментальном уровне через образы; на спиритуальном уровне через целостное понимание действительности, не зависящее от ощущения, чувств и мыслей [113].

Идею о творческом начале в деятельности мозга, представленном механизмами сверхсознания выдвинул П.В. Симонов. По мнению исследователя, «сверхсознание или творческая интуиция – это неосознаваемое рекомбинирование ранее накопленного опыта, которое побуждается и направляется доминирующей потребностью в поиске средств ее удовлетворения» [84, с. 60].

Источниками интуиции, по мнению М.А. Мазманяна, являются: непроизвольная память (непроизвольное закрепление неосознанных нами впечатлений); данные произвольного запоминания, которые мы решили основательно забыть; привычки и традиции; подражание [49, с. 75-77].

Обобщая различные взгляды на интуицию, Е.П. Ильин выделяет признаки интуитивного процесса. К ним относятся: непроизвольность, непредсказуемость, моментальность, неосознанность, иррациональность, автономность и синергичность [32, с. 79].

Интуиция в процессе дирижерского исполнительства играет решающую роль. Все теоретические и практические основания, лежащие в основе интерпретации музыкального произведения, с помощью интуиции выстраиваются в единую концепцию – цель, в направлении которой начинает свое движение дирижер, выходя за пульт в репетиционном зале, и которую реализует в условиях концертного выступления.

Рекомендуемая литература из Списка литературы: № 1, 9, 16, 32, 52, 95

Контрольные вопросы и задания

1. Какова роль эмоций в профессиональной деятельности дирижера?
2. Охарактеризуйте различные эмоциональные состояния, испытываемые дирижером в профессиональной деятельности.
3. Музыканты с каким типом темперамента наиболее часто выбирают профессию дирижера?
4. Охарактеризуйте наиболее значимые для дирижера волевые качества?
5. Чем характеризуются индивидуальные свойства личности дирижера, такие как одаренность, гениальность и интуиция?

2.3. Специальные способности дирижера

Прежде чем приступить к характеристике специальных способностей дирижера, рассмотрим содержание понятий «способности» и «специальные способности».

В.В. Нуркова, Н.Б. Березанская под дефиницией «способности» понимают «психологические особенности индивида, заключающие в себе потенциал успешного выполнения определенных видов деятельности [66, с. 413]. В.И. Петрушин определяет способности как «психологические особенности человека, помогающие ему успешно приобретать требуемые умения, знания, навыки и использовать их на практике» [73, с. 227]. С.Л. Рубинштейн формулирует специальные способности как «разнообразные проявления способности человека к самостоятельной трудовой деятельности» [80, с. 540].

Таким образом, любая деятельность непременно предъявляет свои требования к набору способностей человека для ее выполнения. Для осуществления дирижерской деятельности музыкант должен иметь не только музыкальные способности (музыкальный слух, ритм, память, внимание, воображение и др.), но и специальные

мануальные способности для осуществления процесса управления звучания оркестра и организации общения с музыкантами как в условиях репетиционного процесса, так и концертного выступления. Охарактеризуем мануальные способности дирижера.

Ощущение «звука в руке». «Возможность дирижера "оперировать" внутренним содержанием счетной доли, передавать ритм, насыщенность, характер движения содержащихся в ней звуков способствует возникновению своеобразного, чисто дирижерского ощущения "звука в руке". Дирижер перестает лишь "рассекать" руками воздух, рисуя схемы тактирования. У него возникает чувство, что его рука движется в какой-то густой массе, которую он может так или иначе "формировать" соответственно задачам исполнения. Это ощущение аналогично ощущению человека, стоящего в воде и производящего в ней движения рукой. Дирижер начинает ощущать "материальность" звука, а вместе с этим ощущать динамику развития музыкальной ткани. Это дает ему возможность передавать в жестах развертывание музыкального движения, характерность музыкальных образов, эмоциональный контекст – все то, что знакомо каждому инструменталисту во время игры на инструменте [67, с. 132].

Мануальное интонирование. Как отмечал Б. Асафьев «музыка – это искусство интонируемого смысла» [4, с. 5]. Термин «интонация» произошел от латинского intonō (позднелат. intonatio) и переводится как произносить, озвучивать. В узком смысле – это чистое произношение звуков, в широком – это осмысление того, что произносится (выразительное исполнение) [54, с. 3]. «Понятие "интонирование" рассматривается также как в узком смысле – выразительное произнесение музыкального смысла, так и в широком – как результат "переживания" и осознания играющим содержания музыкального произведения, постижение его художественного замысла» [4, с. 15].

В нашей работе, опираясь на идеи Б. Асафьева, под мануальным интонированием мы будем понимать: выразительное «произношение» музыкального текста партитуры с помощью мануальных средств; воплощение художественного замысла музыкального произведения с помощью мануальных средств.

Музыкальная речь наряду с вербальной состоит из мелких построений (мотивов), которые в дальнейшем объединяются в более крупные построения (фразы, предложения, периоды) и в конечном итоге образуют форму музыкального произведения.

В процессе мануального «произношения» музыкального текста партитуры дирижер должен выстраивать в единую форму

не только мелодический материал, но и ритмическую структуру, подголоски и иные элементы фактурных слоев. Выстраиванию в единую форму мелодического материала и иных элементов фактуры предшествует выявление ритмо-интонационных и смысловых связей в развертывании мелодии, которые составляют основу комплексного жеста. «Будучи одним из важных выразительных средств дирижирования, комплексный жест позволяет преодолевать отрицательные свойства тактирования, образно показывать смысловые связи и отношения между звуками и долями в мотиве, фразе, предложении» [57, с. 257].

Дальнейшее осмысление процесса интонирования музыкального материала с помощью мануальных средств приводит к поиску средств, позволяющих придать выразительную окраску дирижерского жеста. По мнению И.А. Мусина, выразительность дирижерского жеста выстраивается из множества факторов. «Имеет значение уровень положения руки – вверху, в середине, внизу. Точки значительных кульминаций, героические образы больше связаны с положением руки в верхнем уровне. Противоположные качества – подавленность, таинственность и т. д. связаны в большей мере с положением руки в нижнем уровне. Весьма существенна различная доля участия отдельных рук. Это зависит от тяжести или легкости звука, от его конструкции, но, главное – от характера самого образа. Замечено, что прямолинейные движения рук более формальны и не способны передать эмоциональные стороны музыки. Выразительность жеста правой руки значительно менее усиливается действиями левой» [67, с. 198-199].

Представим выразительные жесты, применяемые всеми в обычной жизни и которые могут быть использованы дирижером в процессе передачи образно-выразительного контекста:

- «пригласительный» или предлагающий» жест;
- «зовущий» жест;
- «указывающий» жест;
- «отстраняющий» жест;
- жест «отрицания»;
- «отгоняющий» жест;
- «отказывающий» жест;
- жест «Внимание!»;
- жест «напряженности»;
- жесты, вызывающие представление о «весе» и «пространстве» [57].

Придаче образности жесту также способствуют ассоциативные аналогии между характером музыкального материала и

пространственными движениями рук. Используя ассоциативные представления, которые, как правило, сформированы у всех оркестрантов на базовом уровне (например, стремительное движение музыки по восходящей вызывает ассоциацию взлета), дирижер может придать жесту тот характер, который подсознательно вызовет нужную реакцию. Передаче образно-выразительного характера также способствует использование имитационных жестов.

Имитационные движения – это жесты, имитирующие приемы игры или элементы приемов игры на музыкальных инструментах. К ним относится имитирование приема держания смычка, штрихов и приемов игры на инструментах духовой и струнно-смычковой группы.

Мануальное общение. В.И. Свитов обращает наше внимание на то, что искусство дирижирования – это искусство общения дирижера с музыкантами оркестра с помощью пластических средств, служащих передаче содержания музыкального произведения. Это общение основывается на знании предмета общения, навыках управления вниманием оркестрантов и слушателей и совершенном владении пластическими средствами. В связи с этим технику дирижирования или мануальную технику В.И. Свитов предлагает рассматривать как средство общения дирижера с оркестрантами и слушателями [82, с. 175].

Именно в процессе мануального общения дирижер передает всю значимую информацию музыкантам оркестра об исполняемом произведении – образно-выразительное содержание, эмоциональный контекст, транслирует развитие музыкального материала, раскрывает драматургию произведения. Только перенесение акцента с тактирования как выполнения технических задач на общение как живой диалог дирижера с оркестрантами создает условия для рождения музыкального произведения в условиях «живого» творческого процесса.

Рекомендуемая литература из Списка литературы: № 4, 57, 67, 82

Контрольные вопросы и задания

1. Охарактеризуйте содержание понятий «способности», «специальные способности».
2. Назовите основные особенности «ощущения звука в руке».
3. Что включает мануальное интонирование?
4. Чем характеризуется выразительность дирижерского жеста?
5. На что направлен процесс мануального общения дирижера с оркестром?
6. Приведите примеры использования имитационных жестов дирижера.

2.4. Педагогические способности дирижера

Как неоднократно отмечалось выше, репетиционный процесс, особенно в учебных симфонических оркестрах, тесно связан с процессом обучения музыкантов и освоением членами коллектива новой информации, что требует наличие педагогических способностей у дирижера. Охарактеризуем педагогические способности, выделенные В.А. Крутецким, в контексте применения их в практике работы дирижера с оркестром.

1. *Дидактические* – способности передавать музыкантам оркестра учебный материал, делая его доступным, преподносить им свой запрос на исполнение партии ясно и понятно, вызывая интерес к музыкальному произведению и его исполнению. Профессиональное педагогическое мастерство дирижера-педагога включает способность не просто понятно объяснять свою позицию, но и организовать индивидуальную самостоятельную работу студентов по освоению материала (оркестровых партий). К дидактическим способностям можно отнести личный исполнительский показ дирижера, который может осуществляться как через пение, так и при помощи игры на инструменте. Как показывает практика, далеко не все дирижеры владеют хотя бы одним музыкальным инструментом симфонического оркестра, в связи с чем чаше используется показ голосом. Однако, как отмечают многие дирижеры, совсем не обязательно при этом иметь красивый и поставленный голос, достаточно спеть фразу чисто, точно и выразительно. Также к способностям передавать музыкантам учебный материал можно отнести выразительность дирижерского жеста. Если в ходе репетиции какой-то жест не вызывает у музыкантов необходимой реакции, то дирижеру необходимо скорректировать или сменить жест.

2. *Академические* – способности к профессиональной деятельности дирижера оркестра. Дирижер-педагог должен знать не только основные подходы к мануальному управлению коллективом, музыкальный материал, обладать музыкальным мышлением, воображением, слухом, чувством ритма и т. д., но и проявлять внимание ко всему, что происходит в сфере интересов дирижеров и творческих коллективов и способствует развитию коллектива.

3. *Перцептивные* – способности проникать во внутренний мир члена коллектива, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием его личности и психических состояний. Дирижер-педагог должен по незначительным признакам, небольшим внешним проявлениям улавливать малейшие изменения во внутреннем состоянии музыкантов.

4. *Речевые* – способности ясно и четко выражать свои мысли и чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики. Речь дирижера-педагога всегда обращена к музыкантам оркестра и должна отличаться внутренней силой, убежденностью, заинтересованностью в том, что он говорит. Дирижер должен уметь пользоваться речевыми формами общения для объяснения музыкантам их исполнительских задач; для того чтобы дать краткий анализ структуры музыкального построения; для объяснения образно-эмоционального содержания музыки и создания у исполнителей соответствующего настроя и т. д.

5. *Коммуникативные* – способности к общению с членами коллектива, умение найти правильный подход к музыкантам, установить с ними целесообразные, с педагогической точки зрения, взаимоотношения, наличие педагогического такта. Как показывает опыт, ничто так не рассеивает внимание оркестрантов на репетиции, как длинные разговоры. Поэтому речь дирижера должна быть краткой, сжатой, но при этом яркой и выразительной. Одним из распространенных способов коррекции звучания оркестра являются замечания дирижера, относительно которых существует два противоположных подхода реализации: первый связан с объяснением оркестрантам художественных задач с предоставлением им самим выбирать способы их решения; второй – с точным указанием на приемы игры. Выбор того или иного подхода связан с профессиональным уровнем оркестра и конкретно сложившейся ситуацией на репетиции. По мнению К.А. Ольхова, наиболее надежным способом передачи своих намерений является убеждение, которое должно быть в меру настойчивое и достаточно тактичное [68].

6. *Организаторские* – способности организовать работу коллектива оркестра в условиях ограниченного количества репетиций, сплотить его, воодушевить на решение важных задач. Также это способности правильно организовать свою работу в рамках освоения партитуры и подготовки к репетиции, включающие умение планировать и контролировать ее.

7. *Прогностические* – способности, выражающиеся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности студентов, связанном с представлением о том, что из студента получится в будущем, в умении прогнозировать развитие тех или иных профессиональных и личностных качеств.

8. *Способность к распределению внимания одновременно между несколькими видами деятельности*. Дирижер-педагог должен внимательно следить за содержанием и формой работы с оркестром, держать в поле внимания всех членов оркестра, чутко реагируя на

признаки утомления, невнимательности, непонимания, замечать случаи нарушения дисциплины и, наконец, следить за собственным поведением (позой, мимикой, пантомимикой, походкой и др.).

Эффективность образовательного и воспитательного воздействия в рамках учебного симфонического оркестра, его прогресс и значение в становлении личности каждого участника во многом определяются деятельностью дирижера – руководителя коллектива. Его усилия направлены не только на сплочение и организацию совместной работы, но и на координацию всех процессов ежедневного функционирования, интеграцию музыкантов и их адаптацию к меняющимся условиям. Рассмотрим вопрос руководства детским коллективом.

Проблема управления детским коллективом широко раскрыта в работах Н.А. Березовина, Я.Л. Коломинского, А.Т. Куракина, А.С. Макаренко, Л.И. Новиковой. В этих исследованиях процесс управления коллективом рассматривается с организационно-педагогической и психолого-педагогической точек зрения.

На организационно-педагогическом уровне управление осуществляется как напрямую (через изменение структуры группы, организацию ее работы и систему взаимосвязей), так и косвенно (через органы самоуправления). Основные функции управления на этом уровне – преобразование первичных детских объединений в единый коллектив школы, включение коллектива во внешние связи и создание благоприятной среды для самостоятельного творчества.

На психолого-педагогическом уровне управления педагог выступает не только в роли организатора. Он регулирует межличностные отношения внутри коллектива и влияние коллектива на его членов. Важной задачей для педагога является создание условий, оптимальных для индивидуального развития каждого участника [65].

В зависимости от сложности задач и сроков их выполнения, управление коллективом может быть стратегическим, оперативным и тактическим. Стратегическое управление связано с разработкой и реализацией долгосрочных планов развития школы. Оперативное управление охватывает учебный год и отражается в планах работы коллектива. Тактическое управление – это краткосрочное вмешательство педагога в ситуации, вызывающие затруднения [63].

Контрольные задания

1. Охарактеризуйте педагогические способности дирижера, необходимые для организации и реализации репетиционного процесса симфонического оркестра.

3. ПОДГОТОВКА ДИРИЖЕРА К РЕПЕТИЦИИ

3.1. Изучение партитуры музыкального произведения

Подготовка дирижера к репетиции – это сложный процесс, включающий в себя не только знакомство и анализ нотного текста музыкального произведения. Многозадачность предварительного знакомства и освоения партитуры охватывает широкий круг вопросов, связанных с анализом образно-эмоционального содержания; музыкальных средств, позволяющих раскрыть это содержание; представление о формах и методах работы с оркестром, дирижерских средствах мануального воплощения содержания произведения, интерпретацией музыкального произведения и многих других.

К.А. Ольхов знакомство с музыкальным произведением, анализ и освоение партитуры определяет как этап моделирования, в ходе которого дирижер создает мысленное представление об исполняемой музыке. Слуховое вникание ко всем деталям текста позволяет провести анализ партитуры. Мысленная модель включает представление не только о звучании произведения, но и о средствах, позволяющих достичь этого звучания. В этой «исполнительской партитуре» дирижер должен учесть все специфические приемы и трудности, которые могут возникнуть при исполнении произведения. Понимание стилистических особенностей музыки, умение определить ее место в культурно-историческом контексте, найти уровень эмоционального напряжения позволяют в результате анализа сформировать собственную интерпретацию [68].

М.М. Канерштейн указывает на важность в процессе первоначального знакомства с произведением, проигрывания партитуры на фортепиано для составления общего представления о произведении, его основных образах, структуре, драматургии, что способствует формированию интерпретации и выстраиванию основных черт исполнительского плана. По мнению дирижера, вся работа над партитурой должна быть подчинена стремлению вскрыть особенности драматургического развития, а любое выразительное средство партитуры должно рассматриваться как способ раскрытия и развития музыкального образа.

Теоретический анализ партитуры М.М. Канерштейн предлагает выстраивать, опираясь на ряд следующих аспектов.

1. *Состав оркестра*.
2. *Структура произведения.* Анализ формы произведения позволяет выяснить, из каких частей она состоит и каковы ее особенности.

«Расчленение» формы на отдельные построения помогает значительно глубже проникнуть в характер и содержание произведения. Необходимо помнить, что каждая часть формы, построения является новым этапом в процессе развития общего содержания, находится в тесной связи с предыдущим и влияет на дальнейшее развитие музыкального материала. Отсюда большое значение приобретает умение находить кульминацию в каждой части и видеть их соотношение с главной кульминацией. И как следствие – ощущение формы как единого процесса развития, единой драматургической линии.

3. *Мелодия.* Анализ мелодической линии позволяет дирижеру осмыслить ее содержание, образ, основные линии нарастания, подъемы, кульминации, спады, способствует пониманию драматургического развития. Выразительность мелодической линии наиболее ярко проявляется во взаимосвязи с ритмом, гармонией, динамикой, жанровыми признаками, развитием образа.
4. *Полифония.* Привлечение полифонических средств обогащает музыкальный образ, способствует непрерывности движения, активизирует развитие. Умелое обращение с полифоническими средствами выразительности помогает дирижеру достичь яркой и убедительной нюансировки.
5. *Гармония.* В процессе анализа партитуры важно следить за развитием не только по горизонтали, но и по вертикали. Учитывая особенности мелодических и полифонических линий, дирижер выявляет гармоническую основу произведения, являющуюся важным выразительным средством в музыке.
6. *Звук* – одно из важнейших выразительных оркестровых средств, помогающих выявить содержание художественного образа. Качество звучания связано с многообразием тембровых и динамических красок, выразительностью ритмического рисунка, агогикой, дыханием, а также помогает дирижеру добиться в исполнении оркестра наиболее естественной, логически оправданной фразировки.
7. *Динамика* – важное выразительное средство, помогающее дирижеру раскрыть художественное содержание музыкального произведения. Задача дирижера – найти нюансы, необходимые для наиболее яркого и полного раскрытия содержания.
8. *Темп.* В процессе глубокого изучения партитуры, авторских указаний, ощущения и понимания музыкального материала у дирижера формируется представление о темпе, который

соответствует характеру произведения и способствует раскрытию его драматургии. Понимание темпа чаще складывается одновременно с общей концепцией идейно-эмоциональной сущности произведения и обусловлен внутренними закономерностями, пониманием стиля и особенностями индивидуальности дирижера (его фантазией, темпераментом и т. д.).

9. *Ритм* как организация звуков во времени является одним из важнейших элементов в музыке. Часто ритм бывает характерным признаком какого-либо жанра и придает яркую национальную окраску музыке. Порой ритм приобретает самостоятельное выразительное значение, и его характер может быть прямым отражением музыкального образа.
10. *Агогика.* Любое агогическое изменение темпа имеет определенное смысловое и эмоциональное значение и всегда соответствует музыкальному образу и его развитию.
11. *Фактура* – то есть тип, характер изложения музыкального материала: наличие элементов полифонии, преобладание признаков гомофонического склада – все это наряду с другими средствами выразительности должно быть предметом внимания и анализа дирижера.
12. *Штрихи.* Композиторы не всегда детализируют обозначения штрихов, и вмешательство дирижера иногда бывает необходимо. Выбор штрихов и их исполнение всецело зависит от стиля и эпохи создания произведения, характера фразы, темпа, нюансировки и т. д. Дирижеру недостаточно быть знакомым со спецификой игры на инструментах симфонического оркестра, при выборе штрихов полезно воспользоваться советом концертмейстера группы или опытного исполнителя.
13. *План исполнения произведения* является завершающим этапом всестороннего изучения партитуры. Рассмотрение партитуры в деталях завершается выстраиванием общей концепции музыкального произведения – индивидуальной и неповторимой интерпретацией [35].

Приведем примерный план работы над партитурой, предложенный И.А. Мусиным, и охарактеризуем содержание домашней работы дирижера.

1. *Освоение партитуры в исполнительском плане* (ознакомление с нотным текстом; анализ формы произведения; уяснение общего характера, образно-эмоционального содержания; анализ оркестровой фактуры; конкретизация исполнительского замысла; подготовка к репетиции (обдумывание плана работы, корректировка оркестровых партий, штрихов и т. д.).

2. *Мануальное освоение партитуры* (поиски дирижерских средств для передачи в жестах: «синтаксиса» музыкальной формы произведения; динамики развития формы; фразировки; образности музыкального движения; звукового колорита; образно-эмоционального характера музыки.

3. *Развитие способностей, навыков и свойств психики, необходимых для исполнительского освоения партитуры* (слухового внимания и наблюдательности; «дирижерского видения» музыкального материала; партитурного слуха (охват слухом всех голосов партитуры)).

4. *Развитие способностей, навыков и свойств психики, необходимых для овладения дирижерской техникой*.

4.1. *Развитие рук как инструмента, передающего намерения дирижера, как средства управления, коммуникации и воздействия*: а) развитие ощущения непосредственности передачи музыкальных представлений средствами мануальной техники (ощущение связи музыкальных представлений с моторикой); б) развитие ощущения «звука в руке»; в) развитие средств передачи динамичности музыкального движения; г) развитие средств передачи образно-эмоционального содержания музыки; д) развитие конкретности дирижирования (его соответствия определенным исполнительским задачам).

4.2. *Развитие «полифоничности» руководства*. Нахождение средств для руководства голосами партитуры, требующими различных приемов управления.

4.3. *Развитие способности трансформировать музыкальные представления в выразительные жесты* включает работу над вариативностью жеста; развитие дирижерской фантазии.

4.4. *Развитие волевых качеств дирижера*: активности, оперативности дирижирования; эмоциональной стороны дирижирования («интонации» жеста).

4.5. *Развитие навыков контролирования*: точности выполнения технических приемов; соответствия жестов музыкальным образам; предвидение возможных неточностей исполнения [56].

Г. Дехант предлагает следующие этапы освоения партитуры:

1. *Знакомство с текстом партитуры*:

– чтение партитуры на фортепиано (охват возрастающего числа голосов, последовательное введение новых ключей и элементов транспозиции);
– использование фонограмм для изучения интерпретаций музыкального произведения.

2. *Структурно-композиционный анализ музыкального произведения* (частей, разделов, фрагментов, периодов, фраз, мотивов), основывающийся на следующих положениях:

- по отношению к традиционной музыке неизбежна констатация движения мелодии или главного голоса и момента передачи его от одного исполнителя другому;
- при анализе композиционной структуры нужно уточнить все динамические линии и только после этого оценивать уровень динамической напряженности;
- неотъемлемой частью композиционного анализа является распределение материала по голосам.

Непосредственно к структурному анализу относится знакомство с содержанием музыкального произведения (тексты, композиторские указания и др.). Для определения содержания музыки без вербального текста используются следующие отправные точки: жанровые принципы, метрическая нотация, тональная характеристика, динамическая и тембровая палитра и др. Результатом такого анализа является формирование «представления» о художественном объекте – точного знания художественного объекта во всех его деталях, что является основой для интерпретации музыкального произведения.

3. *Выявление стилистической характеристики музыкального произведения*, включающей:

- общий исторический стиль эпохи (состав оркестра, характер звучания, специфика исполнительской практики);
- индивидуальный стиль композитора (технические критерии композиции, характерное образное содержание, способы его воплощения, степень отражения творческой индивидуальности автора, высказывания композитора о музыке и ее задачах);
- специфику авторской стилевой ситуации в период написания партитуры (период жизни композитора, качество его творческой эволюции, духовное состояние (биологически обусловленное)).

4. *Определение способов передачи содержания музыкального произведения*: дирижерских жестов, направленных на исполнителя; дирижерских жестов, адресованных публике; устные пояснения, используемые в репетиционной работе [28].

В процессе освоения партитуры важен также этап разметки партитуры, который представляет собой внесение в партитуру различными цветными карандашами (на усмотрение дирижера) определенных знаков (скобок, точек, запятых, черточек, цифр и др.),

отражающих: построение музыкальной речи; вступление сольных инструментов, групп; смену размеров; динамические и агогические изменения; тактовую структуру (суммирование, дробление) и др.

Характеризуя этапы мануального освоения партитуры, В.И. Свитов выделил виды дирижерской техники:

- *оганизационно-управленческая техника*, включающая показ темпа, агогики, метра, метроритмической пульсации, вступлений, снятий звука, атаки звука;
- *структурно-речевая техника*, отражающая строение и развертывание музыкальной речи во времени, интонационно-смысловые связи звуков, направление движения музыки, штрихи и артикуляцию;
- *образно-выразительная техника,* направленная на показ характера звука, эмоционально-образного строя произведения, динамики, фактуры, тембра;
- *техника художественно-психологического воздействия*, способствующая передаче смысловых линий, развития звука как источника управления вниманием, темпоритма, пауз, цезур, фермат, выразительного развертывания музыкального материала (формы), яркой образности [82].

Подводя итог, охарактеризуем возможные причины неэффективности подготовки дирижера к работе с оркестром.

1. *В процессе подготовки к репетиции у дирижера отсутствует возможность общения с исполнителями*. В отличие от инструменталиста, который имеет возможность постоянного использования инструмента в самостоятельной работе, дирижер взаимодействует с оркестром только в рамках репетиции, что предъявляет дополнительные требования к содержанию, формам и методам самостоятельной работы дирижера.

2. *Начинающий дирижер не всегда имеет представление о том, как и чем нужно заниматься при отсутствии исполнителей.* И как следствие, в процессе самостоятельной подготовки к репетиции чаще всего ограничивается мануальным освоением партитуры.

3. Неудовлетворительность мануального освоения партитуры. Указанные выше проблемы нередко приводят к формальному отношению к мануальному освоению партитуры и поверхностному, сквозному «промахиванию».

4. Дирижирование одним голосом (мелодической линией). Это может привести к упущению управлением другими голосами, ритмическими фигурациями и аккомпанементом.

5. Пренебрежительное отношение к необходимости развития дирижерской техники. Использование в самостоятельной работе заученных жестов, и как следствие, закрепление жестовой модели дирижирования приводит к тому, что дирижер в процессе репетиции не может реагировать на необходимость изменения наполненности, активности и иных качественных характеристик жеста в условиях «живого» и изменчивого звучания оркестра. В результате дирижирование представляет собой набор заученных жестов, а не процессе управления реальным звучанием оркестра.

6. Не развиваются двигательные ощущения. Отношение к дирижированию как управлению реальным звучанием оркестра приводит к необходимости формирования готовности дирижера к изменениям в мануальном воплощении партитуры. Поиск выразительных жестов для передачи музыкальных представлений связан с формированием гибкости и пластичности движений, что является так же частью домашней работы дирижера. По мнению И.А. Мусина, «совершенствовать средства дирижирования – это значит воспитывать тонкость двигательных ощущений, что требует активности мышления, яркости музыкальных представлений, внимания к каждому жесту. На деле же мы видим, что в процессе домашних занятий двигательные ощущения дирижера мало развиваются. Это происходит по следующим причинам:

а) дирижер лишен ощущений, связанных со звукоизвлечением, поэтому в его движениях отсутствует целенаправленность, присущая каждому предметному действию;

б) дирижер ориентируется только на восприятие исполняемого, игнорируя показания моторных ощущений, допуская поэтому технические ошибки дирижирования;

в) дирижер заучивает внешнюю сторону технических и выразительных приемов дирижирования, не стремясь почувствовать их смысл и внутреннюю динамику;

г) дирижер не имеет представления о возможностях дирижерской техники, о структуре дирижерского «языка» и о дирижерских способностях. Невнимание к развитию двигательных ощущений приводит к тому, что движения дирижера легко могут стать выхолощенными условными знаками» [56, с. 50].

Не развивается ощущение «звука в руке». Дирижер не соотносит свои движения со звуковым наполнением доли, насыщенностью звука, его колоритом.

Не развиваются волевые качества. Необходимость в активном, волевом жесте проявляется в процессе репетиционной работы

с оркестром, и жест направлен чаще на трансляцию или развитие насыщенности звука. Но обучающийся не всегда готов скорректировать жест по ходу репетиции, если в рамках самостоятельной работы этому не уделялось внимания. Волевые качества дирижера также необходимы в выстраивании формы музыкального произведения. Дирижер должен уметь вести за собой оркестр, что требует в жесте настойчивости, активности иногда резкости. Отметим также, что проявление волевых качеств не всегда связано с большой амплитудой дирижирования и напряженности. Они могут отражаться в характерном положении корпуса, мимике, выразительном положении левой руки.

Использование в процессе знакомства с произведением и освоением партитуры видео-, аудиозаписи, дисков и пластинок. Такой подход не способствует совершенствованию дирижерского мастерства, а скорее ведет к инертности в музыкальном восприятии и интерпретации. Практическая польза возможна только при обдуманном обращении с аудиозаписями, когда они используются для углубленного познания музыкальных произведений, расширения профессионального кругозора, детального разбора музыкальной ткани и тренировки слуховой концентрации.

Пассивность дирижирования может являться следствием:

– формально выученной партитуры по аудио-, видеозаписи. Как отмечено выше, дирижер не управляет реальным звучанием, а следует за чужой исполнительской трактовкой, сформированной в его представлениях в ходе прослушивания записи;

– отсутствия в рамках самостоятельной работы необходимости воздействовать на оркестр;

– отсутствия потребности развивать дирижерские жесты, их активность и выразительное наполнение [56].

Контрольные вопросы и задания

1. Охарактеризуйте содержание домашней работы дирижера в контексте освоения им партитуры.
2. Какие основания лежат в основе дирижерской разметки партитуры?
3. Назовите причины неэффективности домашних занятий дирижера.

Задание 1. *Проанализируйте партитуру выбранного музыкального произведения по следующим основаниям.*

1. Ознакомление с нотным текстом: чтение партитуры при помощи внутреннего слуха; проигрывание на

рояле; изучение по фактурным слоям; прослушивание произведения в записи (анализ несколько вариантов).

2. Анализ формы: определение формы произведения; анализ отдельных разделов, предложений, фраз, мотивов; определение кульминаций и «точек притяжения».
3. Анализ образно-эмоционального содержания произведения: определение характера тематического материала; выявление элементов, способствующих наиболее яркому воплощению характера отдельных построений (динамика, агогика, фразировка).
4. Анализ оркестровой фактуры: штрихи, необходимость их изменения; динамические соотношения групп и голосов.
5. Конкретизация исполнительских намерений: анализ технологических и исполнительских особенностей; образные сравнения и аналогии.
6. Анализ оркестровых партий: корректировка партий; уточнение штрихов; динамические ретуши; расстановка дополнительных цифр и букв; внесение дополнительных динамических оттенков.

***Задание 2**. В рамках мануального освоения партитуры охарактеризуйте жесты для передачи:* вступлений, снятий звука; фразировки; формы; кульминации; иных технических приемов; выразительных средств для отображения образно-эмоционального содержания произведения; звукового колорита.

***Задание 3.** Охарактеризуйте процесс развития дирижерских способностей, навыков и профессиональных личностных качеств, необходимых для овладения дирижерской техникой в рамках подготовки к репетиции.*

1. Развитие рук как инструмента, передающего намерения дирижера, коммуникации и взаимодействия: ощущение связи музыкальных представлений с моторикой; развитие ощущения «звука в руке»; развитие средств передачи динамики; развитие средств передачи образно-эмоционального содержания музыки.
2. Развитие «полифоничности» руководства: нахождение средств для руководства голосами, требующими различных приемов управления.
3. Развитие способности трансформировать музыкальные представления в выразительные жесты: работа над вариативностью жеста.

4. Развитие волевых качеств дирижера: развитие активности дирижирования; развитие руководства эмоциональной стороной дирижирования.
5. Развитие навыков контроля: общий контроль за исполнением; точность выполнения технических приемов; соответствие жестов музыкальным образам.

Задание 4. *Сделайте разметку партитуры или части партитуры в соответствии с вашими дирижерскими представлениями.*

3.2. Методы освоения партитуры

В рамках освоения партитуры музыкального произведения дирижерами успешно применяются как специальные, так и общедидактические методы. Охарактеризуем подробнее каждую из заявленных групп. Специальные методы освоения партитуры выделены И.А. Мусиным.

Метод раздельного освоения партитуры. Педагогический опыт показывает, что в рамках самостоятельной работы, а иногда и в классе в процессе мануального освоения партитуры начинающий дирижер увлекается дирижированием мелодической линией, стремясь передать всю ее выразительность и содержательное наполнение. Однако подобная жестовая модель исполнения не годится в работе с оркестром. Мы исходим из того, что дирижирование – это не трансляция технических возможностей и заученных моделей дирижирования, а процесс управления реальным звучанием оркестра. Поскольку в работе с оркестром, особенно на этапе освоения технических трудностей, дирижер не всегда применяет коллективную форму работы, чаще отдавая предпочтение групповой, потребность дирижирования отдельными фактурными слоями возрастает. В связи с этим мануальное освоение партитуры в рамках подготовки к репетиции должно включать дирижирование не только мелодической линией, но и аккомпанементом, встречающимися ритмическими конфигурациями, подголосками, аккордовым складом, полифонией пластов, иными фактурными слоями и голосами партитуры. Отметим также, что применение данного метода в самостоятельной работе и репетиционном процессе развивает дирижерскую технику, внимание, наблюдательность, видение функциональных связей между голосами, ритмического сопровождения, а также формирует готовность включаться в управление звучанием оркестра в любой части партитуры, что позволяет скорректировать возникающие недостатки исполнения.

Метод сопоставления представляет собой сравнение реального звучания оркестра со сложившимися у начинающегося дирижера музыкальными представлениями и отражение их в дирижерском жесте. Метод развивает аналитические способности дирижера, исполнительское воображение, слуховое внимание, создает условия для формирования тесных связей между дирижерским жестом и особенностями исполнения (интонацией, динамикой, агогикой, ритмикой и т. д.). В дирижерской практике метод сопоставления применяется весьма широко и позволяет выявить жесты, необходимые для передачи образно-выразительного содержания музыки, отражающие особенности исполнения в разной степени их выраженности, особенности формообразования, а также различные технические приемы дирижирования. Использование новых жестов в репетиционном процессе и концертном исполнительстве зависит от развития музыкального материала и сложившейся ситуации на концерте.

Метод сопоставления в сочетании с методом раздельного дирижирования выражается в применении метода сопоставления к освоению различных фактурных слоев партитуры музыкального произведения.

Метод раздельного освоения выразительных элементов исполнения предполагает разделение процесса освоения отдельных частей партитуры на этапы. Первый этап направлен на освоение ритмической стороны музыкальной фразы, построение и закрепление ритмической точности дирижерского жеста. Второй этап связан с выстраиванием логических смысловых связей и отношений между долями, мотивами, фразами, артикуляционной выразительностью и точностью динамических оттенков. Третий этап нацелен на поиск средств для передачи образно-эмоционального содержания музыки. Применение данного метода позволяет довольно быстро обнаружить неточности в освоенных дирижерских приемах и найти средства для их устранения. Вместе с тем освоение дирижерских задач в порядке нарастающей сложности позволяет более успешно достичь поставленных целей.

Метод временного упрощения исполнительских задач позволяет дирижеру решить проблемы, возникающие при показе внезапного изменения динамики. Поэтапное освоение технических задач включает дирижирование мелодическим движением (несколько раз) с последующим поиском приемов показа внезапного изменения динамики, не нарушающих характер мелодической линии. Данный метод применим также при решении иных дирижерских задач,

например дирижирование мелодическим движением с последующим поиском приемов показа ритмических фигураций, не нарушающих характер мелодической линии.

Охарактеризуем общедидактические методы, применяемые дирижерами в процессе освоения партитуры.

1. *Метод упражнений* применяется в процессе обучения дирижированию весьма широко и нацелен на формирование определенных технических навыков в результате многократного повторения дирижерского приема и доведение его выполнения до автоматизма.

2. *Метод перекодирования* – перенесение содержания партитуры в мануальную знаковую систему.

3. *Метод сравнения* может применяться не только по отношению к дирижерским жестам, но и в процессе выстраивания формы музыкального произведения, например при сравнении музыкального тематического материала в различных проведениях, выстраивании кульминаций, а также различных исполнительских трактовках.

4. *Метод музыкального обобщения* (Э.Б. Абдуллин) реализуется в рамках самостоятельной работы дирижера в результате активизации имеющихся теоретических знаний, дирижерских умений и навыков, в ходе освоения новых партитур и закрепления знаний в условиях дальнейшей профессиональной деятельности.

5. *Метод создания композиций* (Л.В. Горюнова) направлен на сочетание разных видов освоения партитуры (прослушивание музыкального произведения, пропевание отдельных элементов партитуры, игра на музыкальном инструменте и др.).

6. *Метод создания художественного контекста* (Л.В. Горюнова). Данный метод дает возможность представить музыкальную партитуру в богатстве ее разнообразных связей с историей, литературой, живописью и т. д.

7. *Метод установления взаимосвязи художественного и технического на интонационной основе* (Е.В. Николаева). По мнению Б.В. Асафьева, метод успешно реализуется на уровне установления взаимосвязей между отдельными техническими средствами выразительности и художественным образом данного конкретного произведения; на уровне интонационного анализа, предполагающего прослеживание в музыкальном произведении процесса становления и развития его интонируемого смысла.

8. *Метод интонационно-стилевого постижения музыки* (Б. Асафьев, Д. Кабалевский, В. Медушевский, Е. Критская) рассматривается как общехудожественный метод, способствующий становлению

«пытливого слуха» (Б. Асафьев) в художественно-познавательной деятельности через метод наведения и интонационно-образные сопоставления.

Контрольные задания

Задание 1. *В рамках освоения партитуры выбранного музыкального произведения охарактеризуйте применение следующих методов:* 1. Метод раздельного освоения партитуры (по голосам и фактурным слоям). 2. Метод сопоставления. 3. Метод сопоставления в сочетании с методом раздельного дирижирования. 4. Метод раздельного освоения выразительных элементов исполнения. 5. Метод временного упрощения исполнительских задач.

Задание 2. *Охарактеризуйте применение общедидактических методов, применяемых в процессе освоения партитуры:* 1.Метод упражнений. 2. Метод перекодирования. 3. Метод сравнения. 4. Метод музыкального обобщения. 5. Метод создания композиций. 6. Метод создания художественного контекста. 7. Метод установления взаимосвязи художественного и технического на интонационной основе. 8. Метод интонационно-стилевого постижения музыки.

3.3. Планирование репетиции

Одним из факторов, определяющих успех репетиции, является наличие примерного плана ее проведения. Дирижер должен понимать, к какому виду относится планируемая репетиция, и какие задачи перед ней ставятся. Охарактеризуем основные виды репетиции.

Групповая репетиция представляет собой репетицию одной группы инструментов оркестра. Это может быть группа струнных или духовых инструментов. Групповые репетиции используются не только для корректировки и освоения нотного текста, решения художественных задач, но и для формирования слухового внимания музыкантов, поскольку создают условия для прослушивания всей групповой партитуры.

Общая (коллективная, сводная) репетиция. Если общая репетиция является продолжением групповых репетиций, то задачи коррекции нотного текста и освоение технических трудностей, как правило, уже решены, и дирижер может переходить к работе над образно-выразительной стороной исполнения. В условиях отсутствия групповых репетиций – содержание общей репетиции включает работу как с целым коллективом, так и с его отдельными группами.

Индивидуальная репетиция используется чаще в учебных коллективах (детский, студенческий) и представляет индивидуальную форму работы дирижера с одним-двумя музыкантами по освоению партии.

Генеральная репетиция – это репетиция в день концерта. Поскольку итоговое концертное исполнение ставит перед дирижером и исполнителями задачу выступления с максимальной отдачей, со всем волевым напряжением, на генеральной репетиции рекомендуется проявить сдержанность для сохранения сил (особенно это актуально для сохранения губного аппарата у духовиков) и эмоциональной свежести восприятия музыкантов. Вместе с тем в плане учитывается профессиональный уровень оркестра (профессиональный, студенческий, детский, самодеятельный), количество репетиций, техническая сложность исполнения произведения и иные целевые установки.

Традиционно весь период работы с оркестром по подготовке программы или отдельного музыкального произведения сводится к следующим этапам.

1 этап. Знакомство с музыкальным произведением: проигрывание произведения целиком; проигрывание отдельных частей.

2 этап. Работа над звуковым воплощением нотного текста партитуры. В зависимости от поставленных задач, репетиция может включать следующие направления работы: над интонационными и техническими трудностями; над динамикой, агогикой; над ансамблем.

3 этап. Работа над реализацией авторской дирижерской интерпретации музыкального произведения – выстраивание формы музыкального произведения: эмоционально-образного контекста произведения; драматургии.

4 этап. Контрольное проигрывание музыкального произведения целиком или его части.

Переходя непосредственно к планированию репетиции, охарактеризуем мнения дирижеров относительно основных ее этапов. К.А. Ольхов в репетиционной работе дирижера с оркестром выделяет три этапа.

1 этап – иформирование исполнителей о том, как дирижер представляет звучание музыкального произведения, то есть передача идеальной модели (авторской интерпретации) музыкантам оркестра.

2 этап – контролирование, то есть восприятие реального звучания оркестра и сопоставление его с идеальной моделью.

3 этап – корректирование, в ходе которой дирижер сообщает музыкантам дополнительную информацию с целью приблизить реальное звучание к идеальной модели [68].

По мнению Г. Деханта, перед дирижером в рамках репетиции стоят две основные задачи – корректное звуковое воплощение нотного текста партитуры и работа над реализацией авторской дирижерской интерпретации музыкального произведения [28]. Такая позиция широко распространена и встречается в различных формулировках во многих источниках, посвященных данной проблеме.

В общих чертах план репетиции сводится к основным четырем этапам: 1. Настройка оркестра. 2. Проигрывание произведения или его части целиком. 3. Работа над деталями. 4. Контрольное проигрывание выученного материала.

При составлении плана важно также учитывать временные показатели начального этапа знакомства оркестра с музыкальным произведением (проигрывание произведения целиком) и особенности работы над техническими и исполнительскими трудностями в замедленном темпе. Для сокращения «простоев» оркестра, в рамках подсчета тактов до нужной цифры, необходимо запланировать время на расстановку дополнительных цифр или букв.

Исходя из уровня профессиональной подготовки музыкантов, необходимо выделить время на остановки в исполнении с последующими замечаниями и корректировкой. Несмотря на то, что в репетиционной работе музыканты-дирижеры советуют избегать лишних остановок, в работе с учебными оркестрами (детским, студенческим) их не избежать. У каждой остановки оркестра должна быть причина и последующие четкие и понятные указания по ее устранению. При этом в практике работы с оркестром бывают такие моменты, когда к остановкам прибегать не рекомендуется. Это часто связано с состоянием усталости музыкантов в конце репетиции или с реализацией художественно-творческих задач (выстраиванием развития формы, драматургии музыкального произведения и др.).

Безусловно, даже тщательно подготовленный план репетиции всегда носит ориентировочный характер и реализуется в рамках последовательного решения задач. Однако на начальном этапе становления дирижера он будет опорой в репетиционном процессе и поможет за необходимые сроки последовательно и поэтапно выстроить освоение музыкального произведения.

Рекомендуемая литература из Списка литературы: № 35, 56, 57, 68, 82

Контрольные задания

Задание 1. *Составьте план работы с оркестром по подготовке программы или отдельного музыкального произведения в соответствии с заданными этапами:* 1 этап. Знакомство с музыкальным произведением (произведениями).
2 этап. Работа над звуковым воплощением нотного текста партитуры. 3 этап. Работа над реализацией авторской дирижерской интерпретации музыкального произведения – выстраивание формы музыкального произведения. 4 этап. Контрольное проигрывание музыкального произведения целиком или его части.

Задание 2. *Составьте план групповой, сводной или генеральной репетиции с оркестром (на выбор) с учетом следующих оснований:* хронометрирование произведения; технические и исполнительские задачи; примерный расчет времени для работы над отдельными фрагментами, частями, разделами; определение форм работы.

4. РЕПЕТИЦИЯ ОРКЕСТРА

4.1. Методы и приемы работы дирижера с оркестром

Переходя к рассмотрению процесса взаимодействия дирижера и оркестра, к методам работы дирижера с оркестром как инструментом этого взаимодействия, важно помнить, что они прежде всего нацелены на реализацию дирижером индивидуальной исполнительской интерпретации или, иными словами, своего видения музыкального произведения. При этом необходимо учитывать, что, если произведение не знакомо оркестрантам (это в большей степени можно отнести к учебным коллективам), то достижение цели (реализации дирижером собственной индивидуальной исполнительской интерпретации) не встретит видимого сопротивления музыкантов, а в работе с ранее исполняемым произведением дирижер может столкнуться с зафиксированными в памяти музыкантов особенностями исполнения, сложившимися ранее, например с другим дирижером. В связи с этим необходимо помнить, что даже в ситуации, скорректированной в ходе репетиций интерпретации, в условиях концертного выступления всегда есть риск услышать от оркестра «своего, ранее выученного Чайковского».

Начинающему дирижеру также нужно иметь в виду, что реакция на одни и те же приемы дирижирования в различных оркестрах может отличаться (не говоря уже об особенностях дирижирования хором, инструментальными, вокальными аккомпанементами и аккомпанементом к хореографической постановке). И отличие это связано прежде всего с привычкой оркестра играть «в долю» или «на обращенном ауфтакте» (звук появляется после точки). Оркестр может по-разному реагировать на различные технические приемы, приемы изменения динамики и темпа.

В процессе работы с оркестром дирижер может использовать ряд общедидактических методов и методов, применяемых в музыкальном образовании. Охарактеризуем основные из них.

1. Метод зрительной наглядности. Суть применения данного метода отражается в самом процессе руководства реальным звучанием оркестра. Дирижер мануальными средствами транслирует процесс развития музыкального материала и средствами невербального общения управляет звучанием оркестра.

2. Метод двигательной наглядности широко применяется дирижером в мануальной технике. Примером могут служить жесты, имитирующие приемы игры на музыкальных инструментах,

движения смычка у струнных инструментов, ауфтакты, указующие как начальный момент вступления в определенном темпе и характере, так и междольные, определяющие метроритм и междольные связи в развертывании мелодии.

3. Метод слуховой наглядности применяется дирижером при показе на музыкальном инструменте (это можно отнести также к применению метода двигательной наглядности) или пропевании голосом фразы или мотива.

4. Метод идентификации – отождествление исполняемой фразы, мотива с определенным содержанием, характером, эмоцией, образом.

5. Метод выявления сходства и различия. Примером может служить сравнение исполнения штрихов или приемов игры в различных эпохах.

6. Метод сравнения предполагает наблюдение за контрастными и тождественными элементами музыкальной ткани на всех ее уровнях. Может быть применим по отношению к таким элементам музыкального материала, как сильные и слабые доли такта, forte и piano, сопоставление различных темпов, тембров и т. д., которые рассматриваются как обширная область ритмических, динамических, тембровых контрастов. Применительно к исполнению оркестровых партий может наглядно демонстрировать образцы «правильного» или «неправильного» владения исполнительскими навыками и т. д.

7. Словесные методы (объяснение, разъяснение, конкретизация, уточнение и т. д.) используются дирижером в репетиционном процессе повсеместно и с высокой результативностью.

8. Метод беседы применяется чаще в детских оркестрах в рамках реализации воспитательной работы с юными музыкантами. В диалоге ведущую роль играют музыканты оркестра, а дирижер, подобно режиссеру, только направляет беседу и подводит учащихся к верным ответам. Беседа обладает большими воспитательными и образовательными возможностями, поскольку помогает связать учебный материал с личным опытом учащихся, с имеющимися у них знаниями.

9. Метод рассказа применяется также преимущественно в работе с детским симфоническим оркестром и представляет собой живое, образное, эмоциональное повествование о художественном или музыкальном явлении, рассматриваемом на репетиции. При этом, как отмечалось выше, рассказ должен быть коротким, ярким, образным, содержательным и обязательно соответствовать возрасту музыкантов оркестра.

10. Метод эмоциональной драматургии (Д.Б. Кабалевский, Э.Б. Абдуллин) направлен на организацию репетиции, в которой имеет место определенное драматургическое решение:

- некая интродукция, вступление, где обозначается вектор эмоциональной направленности репетиции;
- построение композиции, органично сочетающей контрасты и сходство различных по характеру видов и направлений музыкальной деятельности студентов, форм работы и т. д.;
- наличие эмоционально-эстетической кульминации репетиции;
- заранее продуманное окончание, логически завершающее общую композицию репетиции.

Реализация метода эмоциональной драматургии не обязывает к точному следованию приведенной выше схеме, важно выстроить эмоциональную драматургию репетиции, позволяющую увлечь музыкантов оркестра содержанием и репетиционным процессом коллектива, а также получить удовлетворение от результата выполненной работы.

11. Метод размышления о музыке (Д.Б. Кабалевский) в большей степени применим в работе с учебными оркестрами (детским и студенческим симфоническим оркестрами). Сущность метода в том, чтобы решение новых вопросов приобретало форму кратких собеседований дирижера с музыкантами оркестра. В каждом таком собеседовании должны ощущаться три неразрывно связанных момента: первый – четко сформулированная дирижером задача; второй – постепенное совместно с музыкантом или группой музыкантов решение этой задачи; третий – окончательный вывод, который произнести (всегда, когда это возможно) должны сами музыканты.

Характеризуя данный метод, Д.Б. Кабалевский подчеркивает, что столкновение мнений вызывает «творческий конфликт», который приводит к открытию новых, точнее, к осознанию давно уже (на практике) известных, но ранее не осознаваемых учащимися истин (например, о возможности «встречи» в одном произведении жанровых основ музыки, о соотношении в музыке выразительности и изобразительности, о разных гранях интонации, стилевых особенностях того или иного композитора и т. п.).

Среди методов музыкальной педагогики отдельное место занимает применение *метода слухового анализа*, позволяющего выявлять все неточности исполнения и корректировать их в соответствии с нотным текстом и дирижерскими представлениями о конечном результате.

Контрольные задания

Задание: охарактеризуйте методы и приемы работы с оркестром в рамках выбранной партитуры музыкального произведения.

4.2. Содержание репетиции

На протяжении всего периода становления дирижерского искусства, включающего управление ритмической стороной исполнения оркестра при помощи стука (рукой, ногой, палкой и др.); хейрономию как мнемонический способ обозначения высоты звука, его протяженности, мелодического контура при помощи движений пальцев, рук, головы, тела; управление исполнением при помощи игры на инструменте (руководство чаще осуществлял скрипач-концертмейстер), к дирижерам, способам управления оркестром и приемам работы с оркестром предъявлялись различные требования. Со временем эти требования менялись, усложнялись, появлялись новые.

В рамках данного параграфа мы не будем рассматривать требования, которые предъявлялись к дирижерам на разных этапах становления дирижерского исполнительства, а остановимся на основных задачах каждого этапа, содержании и направлениях работы дирижера, методическом сопровождении.

Этап 1. Настройка оркестра. Традиционно профессиональные симфонические оркестры настраиваются на ноту *ля*, которую дает первый гобой. Однако опыт работы в учебном симфоническом оркестре показывает, что музыканты оркестра, во-первых, не всегда могут самостоятельно настроить инструменты, и это требует дополнительного времени и внимания дирижера (скорее, относится к детскому симфоническому оркестру), во-вторых, есть существенная потребность в развитии навыков настройки инструментов, что способствует развитию музыкального слуха оркестрантов.

Охарактеризуем опыт настройки учебного симфонического оркестра Самарского государственного института культуры (художественный руководитель и главный дирижер Самарского молодежного симфонического оркестра М.А. Щербаков):

- для настройки оркестра первый гобой дает ноту *ля*;
- индивидуальная настройка участников группы деревянных и медных духовых инструментов (кроме тромбонов) на ноту *ля*;

- индивидуальная настройка тромбонистов на ноту *си бемоль* (поскольку она является самой нижней нотой в тромбоновой тесситуре) без использования кулисы;
- проверка унисона всей духовой группы на ноте *си бемоль*, затем на ноте *ля*;
- настройка группы струнных инструментов на ноту *ля*.

На данном этапе реализуется метод слухового анализа, обеспечивающий не только единый настрой симфонического оркестра, но и, как было отмечено выше, развитие музыкального слуха оркестрантов.

Этап 2. Проигрывание произведения или его части целиком. Основная задача – познакомить музыкантов с произведением или его частью. Исходя из основной задачи, в процессе ознакомительного проигрывания произведения не рекомендуется обращать внимание на незначительные недочеты исполнения оркестрантов, чтобы не разрушить общую картину восприятия музыкального произведения. По этой же причине не рекомендуется без особой необходимости останавливать звучание оркестра. Выбор темпа должен быть обоснован исполнительским уровнем оркестра и призван обеспечить условия для комфортного чтения партий с листа.

Направление деятельности дирижера – тактирование в умеренном темпе. Решение исполнительских задач возможно при условии, если оркестранты свободно читают с листа нотный текст. На данном этапе в работе с учебными оркестрами (детским или студенческим симфоническим оркестром) применим метод размышления о музыке (Д.Б. Кабалевский), в рамках реализации которого в форме кратких собеседований дирижер рассказывает музыкантам оркестра об исполняемом произведении.

Этап 3. Работа над деталями. Основная задача – освоение технических и исполнительских трудностей: точное воспроизведение нотного текста, динамики, ритмических особенностей исполнения, ансамблевая вертикаль, уточнение штрихов, качество звука и т. д.

Направления деятельности дирижера:

I. Исправлять технические ошибки и неточности исполнения:

- звуковысотные;
- интонационные;
- ритмические;
- артикуляционные;
- неровность темпа и внутридолевого движения;
- несоответствие динамики характеру звучания;

- отсутствие звукового баланса между группами и голосами оркестра.

II. Исправлять недочеты исполнительского характера:

- нелогичность передачи развития музыкальной ткани произведения;
- отсутствие ощущения перспективы музыкального движения;
- неорганичность подхода к кульминации;
- отсутствие дыхания и осмысленности во фразировке;
- неестественность перехода к новому разделу, эпизоду и т. п.;
- отсутствие образности и живости исполнения.

III. Находить причину неточности исполнения:

- результат случайности, невнимательности исполнителя;
- следствие ошибок в нотном тексте;
- результат неточности технического приема дирижирования;
- результат технологических трудностей (быстрый темп, ритмические сложности, чтение с листа, сложность музыкального языка произведения);
- следствие непонимания исполнителями структуры произведения, его образно-эмоционального содержания;
- результат невыразительного и неактивного дирижирования.

IV. Находить средства для устранения недочетов исполнения путем:

- изменения технического приема дирижирования, сделав тактирование более четким и ритмичным;
- более конкретного руководства голосами, нуждающимися в устойчивом определении ритма дирижером;
- применения более образного и выразительного дирижирования;
- специальных приемов репетиции (игры в замедленном темпе, проработки по отдельным группам и голосам и пр.).

Важно также во время репетиции обращать внимание на исполнение штрихов у струнной группы, наполненность звука, интенсивность звучания, использование различных частей смычка, смену смычка, характер артикуляции, звуковой колорит.

Большое значение имеет характер исполнения. Необходимо стремиться к осмысленному воспроизведению музыкального содержания, а не к формально точной его передаче; выявлять строение музыкальной фразы, смысловые связи мотивов, показывать его кульминацию; динамику движения и развития музыкальной ткани; образность музыкального движения и образно-эмоциональное содержание произведения [56, с. 183-184].

Рекомендуется применение методов: слухового анализа, слуховой наглядности, идентификации, сравнения, выявления сходства и различий, словесные методы и др.

Этап 4. Контрольное проигрывание выученного материала.

Направления деятельности дирижера – выстраивание: формы музыкального произведения; образно-выразительного контекста; драматургии; целостности исполнения.

На данном этапе особую важность приобретает применение методов зрительной и двигательной наглядности, обеспечивающих мануальными средствами трансляцию процесса развития музыкального материала и средствами невербального общения управление звучанием оркестра.

В процессе выстраивания хода репетиции важным является реализация метода эмоциональной драматургии (Д.Б. Кабалевский, Э.Б. Абдуллин), направленного на организацию репетиции, в которой имеет место определенное драматургическое решение: интродукция, где обозначается вектор эмоциональной направленности репетиции; построение композиции, органично сочетающей контрасты и сходство различных по характеру видов и направлений музыкальной деятельности студентов, форм работы и т. д.; наличие эмоционально-эстетической кульминации репетиции; продуманное окончание, логически завершающее общую композицию репетиции.

К общим требованиям можно также отнести умение дирижера рационально организовать репетиционную работу: находить наиболее эффективные методы для достижения требуемого результата исполнения; распределять время репетиции; быстро находить места произведения, требующие специальной работы.

Исходя из вышеобозначенных требований, вытекают условия успешного развития навыков репетирования, которые начинают формироваться в классе дирижирования и получают свое развитие в процессе репетиционной работы дирижера с оркестром. По мнению многих музыкантов-дирижеров к ним относятся:

- целенаправленное развитие исполнительского слухового внимания;
- контроль за исполнением, вслушивание в исполнение и развитие музыкального материала;
- вербальные уточнения, пояснения и конкретизация своих исполнительских намерений.

Как неоднократно отмечалось выше, в процессе репетиции дирижер решает множество задач, которые в итоге определяют структуру его профессиональных действий. В.И. Свитов выделил

и охарактеризовал виды функциональности дирижера, реализуемые в процессе репетиции и концертного выступления.

Аналитико-диагностическая функциональность базируется на цепочке таких действий, как восприятие – анализ – диагностика – принятие решений на коррекцию. Переключение внимания с обобщенного звучания на конкретную деталь позволяет провести более точный анализ сложившейся ситуации, на основе которого дирижер принимает решение о коррекции звучания.

Драматургическая функциональность определяет движение от интонации, выступающей строительным материалом в создании музыкальных образов к идее-концепции, отражающей стратегическую линию развития драматургии.

Структурно-речевая функциональность определяет действия дирижера в процессе развертывания музыкальной речи, основу которой составляют внутримоторные тяготения, объединения фраз в более крупные фразеологические обороты и т. д.

Фактурная функциональность – управление элементами фактуры (мелодией, метроритмической пульсацией, гармонической фигурацией и др.) и их противоречиями.

Темпо-временная функциональность – управление развитием музыкального материала во времени. Временная функциональность зависит от внутримоторных тяготений и темповых изгибов музыки, которые являются основаниями для определения тактики управления темпом [82, с. 175-188].

Вместе с тем все дирижеры выделяют как условие успешного репетиционного процесса создание творческой атмосферы в коллективе.

Рекомендуемая литература из Списка литературы: № 28, 35, 57, 56, 68

Контрольные вопросы

1. Охарактеризуйте основные этапы репетиционной работы.
2. Перечислите основные условия успешного развития навыков репетирования в классе дирижирования.
3. Назовите виды функциональности дирижера, реализуемые в процессе репетиции и концертного выступления.

5. КОНЦЕРТНОЕ ВЫСТУПЛЕНИЕ

5.1. Подготовка дирижера к концерту

Концертное исполнение программы – это итоговый результат всей предварительной работы дирижера и оркестра. На концерте дирижер предоставляет на суд слушателей реализованную в звучании оркестра исполнительскую интерпретацию музыкальных произведений, входящих в программу концерта. Исполнительская интерпретация, как было отмечено выше, представляет собой исполнительскую трактовку авторской партитуры, воплощение в звуке ее образно-выразительного и содержательного контекста.

Нужно отметить, что слушатель приходит в зрительный зал не только, чтобы услышать ранее незнакомые или уже любимые музыкальные произведения. Он приходит познакомиться с исполнительской версией музыкальных произведений конкретного дирижера, его видением, восприятием и отношением к музыкальному произведению.

По мнению дирижеров, концерт – это один важных и ответственных моментов в творческой профессиональной и жизненной траектории, поскольку каждое исполнение является в своем роде единственным и неповторимым. Понимание этого пробуждает у дирижера осознание огромной ответственности как перед автором, перед исполнителями, так и перед слушателями, поскольку его выступление всегда в какой-то мере определяет судьбу и отношение к музыкальному произведению.

Готовясь к концерту, дирижер настраивается на яркое воплощение своей интерпретации, на успешную реализацию музыкантам всех поставленных перед ними задач. Однако если на концерте у дирижера не будет артистического вдохновения, ни дирижерское мастерство, ни точное исполнение партий музыкантами оркестра не помогут тронуть струны души пришедшего на концерт слушателя и оставить в его памяти незабываемый след. «Вдохновение – это не стихийное проявление эмоций, захлестывающих артиста. Это состояние, которое сознательно контролируется и направляется волей дирижера; это предельная концентрация всех его внутренних сил и способностей; это умение максимально сосредоточиться на исполняемом произведении, умение, основанное на высоком профессиональном мастерстве и огромной подготовительной работе» [35, с. 161]. Данной позиции придерживается Ш. Мюнш, подчеркивающий, что дирижер должен выходить за пульт, чтобы вдохновлять музыкантов оркестра, внушать им те эмоции, которые музыка в нем вызывает.

Для этого у дирижера есть жест и взгляд и мимика. «Эти искры, этот электрический ток, эти флюиды, исходящие на концерте от дирижера, делают тщательно отрепетированное исполнение вдохновенным, или как говорят критики – незабываемым» [59, с. 46]. В. Фуртвенглер также подчеркивал значимость вдохновения у дирижера, отмечая, что «достигнутые на концерте величайшая техническая точность и контроль не восполняют недостатка вдохновения и ведут к самым горестным последствиям для музицирования» [102, с. 398]. По мнению Г. Берлиоза, ко всему вышеназванному «дирижер должен обладать быстрой реакцией и быть решительным» [17, с. 70].

О необходимости наличия у дирижера решительности, уверенности в себе и в своих действиях, о понимании цели своей деятельности как условия успешного концертного выступления высказывались многие дирижеры. «Уверенность в себе основывается на знании предмета своей деятельности и полном владении собой. Именно уверенность в себе порождает волевые качества дирижера... Непонимание дирижером своей цели в процессе концертного выступления приводит к вялому, безвольному исполнению того, что сделано на репетиции» [82, с. 172-173].

О волевых качествах и творческой устремленности говорит также А.М. Пазовский, называя их «качествами, без которых музыканту, пусть самому выдающемуся, не стоит выходить за пульт. Дирижер является главным истолкователем партитуры, организатором совместного исполнительского творчества, объединяющим и направляющим своей волей весь коллективный процесс живого интонирования музыки, раскрытия ее идеи, характера, внутренней жизни ее образов» [69, с. 73]. Вместе с тем волевые качества дирижера способствуют формированию самообладания, сосредоточенности и выдержки на сцене, которые дают определенное спокойствие и свободу творческому увлечению, воображению, артистическому темпераменту как залогу успешной концертной практики музыканта-исполнителя. Показателем артистического темперамента, по мнению А.М. Пазовского, является творческая температура исполнителя, границы которой в исполнительском процессе должны быть точно и четко определены. «Чрезмерно высокая температура влечет лихорадочность, нечеткость художественного пульса, что лишает исполнителя творческого самообладания, чрезмерно низкая – его анемичность, вялость, безжизненность, убивающие эмоцию и чувство. И то и другое одинаково мешает воплощению идеи в законченную, убедительную и художественную форму» [69, с. 79].

Нельзя не сказать об одухотворенности дирижирования, которая сопровождает артистический темперамент дирижера в процессе концертного выступления и отражает эмоциональную насыщенность его интерпретации. Однако, как предупреждает Б. Вальтер, «требование неослабевающей эмоциональной напряженности трактовки исполнения нельзя воспринять как призыв к сугубому подчеркиванию эмоционального начала. Преувеличение естественного чувства, возбуждаемого в исполнительстве музыкой, вредит духу произведения не меньше, чем недостаток одухотворенности» [25, с. 337].

Рассматривая концертное выступление как яркое творческое действо, необходимо предостеречь молодых дирижеров от «перенакаливания» эмоциональной напряженности, от излишних аффектов, преувеличенной экспрессии и «выпрыгивающих из фрака» поведенческих реакций. Все это свидетельствует в первую очередь о непонимании главной цели дирижерского искусства в условиях концертного исполнительства, а именно о донесении до слушателя воплощенного в звучании оркестра композиторского замысла музыкального произведения через призму собственного восприятия дирижером содержательного контекста партитуры.

Все поведение дирижера и его настрой должны отражать подготовку к концертному выступлению. Рекомендуется в день концерта избегать посторонних дел, мыслей, чувств, эмоциональных переживаний. Перед выходом на сцену полезно побыть одному, настроиться на концерт, сосредоточиться на важных аспектах выступления.

В заключение еще раз отметим, что концертное выступление – это важное событие в профессиональной траектории дирижера симфонического оркестра независимо от опыта, профессионального стажа и возраста, и относиться дирижер должен к выступлению с чувством большой ответственности и глубоким уважением к исполняемой партитуре.

Рекомендуемая литература из Списка литературы: 17, 25, 35, 59, 69, 82, 102

Контрольные задания

1. Охарактеризуйте профессионально-значимые личностные качества дирижера, способствующие успешному концертному выступлению.

5.2. Сценическое волнение

Проблема сценического волнения является одной из актуальных не только для дирижеров, но и для всех музыкантов-исполнителей, так как умение контролировать свое эмоциональное состояние на сцене является одним из показателей готовности музыканта к исполнительской деятельности. Сценическое волнение может стать серьезной помехой исполнительской деятельности, а иногда именно она бывает причиной отказа музыкантов от публичных выступлений из-за невозможности справиться со своими эмоциями.

В музыкальном сообществе проблема деструктивного сценического волнения широко обсуждаема, поскольку это один из факторов, влияющих на эмоционально-художественный уровень исполнения музыкального произведения. Охарактеризуем содержание понятий «волнение» и «сценическое волнение».

Термин «волнение» перекочевал в психологию из физики, где волнение характеризуется как «колебательные движения на водной поверхности». Такие колебания приводят к неспособности зафиксировать внимание на конкретном предмете [85]. В психологии волнение характеризуется как состояние тревожности, беспокойства и страха [33]. Д.М. Мергалиев волнение рассматривал как непременное условие для того, чтобы человек сконцентрировал все свои физические и психические силы [53]. По мнению Ю.В. Щербатых, причина волнения кроется в инстинкте самосохранения, существующего в генной памяти человека. Это основной инстинкт, который отвечает за сохранение человеческой популяции. Инстинкт самосохранения активируется в момент опасности и выражается в чувстве страха. Волнение – это страх, поэтому человек входит в состояние волнения бессознательно [111].

Охарактеризуем содержание понятия «сценическое волнение».

Е.А. Белан определяет данное понятие как «состояние системы взаимодействия "субъект – ситуация", которая выступает в роли феномена, порождаемого психикой исполнителя в ситуации исполнения произведения на сцене» [15]. Д.М. Мергалиев отмечает, что важной составляющей в синдроме сценического волнения является чувство сильной ответственности исполнителя за выступление [53]. Е.С. Рыжова рассматривает сценическое волнение как «психологическое состояние, возникающее в процессе публичного выступления, одна из разновидностей эмоциональных состояний» [81]. Н.К. Корнеев описывает сценическое волнение как «состояние, возникшее в результате неуверенности, страха, внутренних сомнений, которые невозможно преодолеть без условий, связанных с индивидуальностью исполнителя, его психотипом,

эмоциональными и волевыми качествами, так как каждый человек неповторим как индивидуальность, отличаясь не только внешними признаками, но и своими психологическими качествами» [43].

Музыканты по-разному определяли сущность сценического волнения.

Э. Гилельс считал сценическое волнение «счастливым» состоянием концертанта. Д. Ойстрах оценивал свое состояние перед концертом как «предынфарктное». С.Т. Рихтер считал сценическое волнение неизбежной частью профессии музыканта-исполнителя: «Мне всегда очень страшно. И я считаю это нормальным». Вне зависимости от своего отношения к сценическому волнению все музыканты-педагоги указывают на исключительную важность решения данной проблемы [Цит. по: 24]. По мнению А.А. Ашихиной сценическое волнение может проявляться в различных формах: волнение-подъем: эмоциональная бодрость, моральный подъем, яркое исполнение произведения; волнение-паника: трата большого количества энергии на ее подавление, негативное влияние на качество произведения [5]. А.Л. Готсдинер рассматривает «волнение-апатию» как форму сценического волнения, отмечая, что данное волнение возникает «вследствие умственного и физического перевозбуждения, длительного ожидания выступления» [26]. К.К. Платоновым охарактеризованы стороны личности, влияющие на особенности сценического состояния музыканта: моральная установка на исполнительскую деятельность; творческий опыт музыканта, его собственные профессиональные знания и умения; особенности психических процессов; классификация свойств высшей нервной деятельности [74].

А.М. Стороженко выделяет пять фаз сценического волнения, которые связаны с выступлением на сцене. Охарактеризуем их подробнее.

Первая фаза – продолжительное предконцертное состояние, начинается тогда, когда исполнитель знает точную дату выступления. Если это не ближайшая дата и соответствует сроку готовности к выступлению, то волнение может настигать периодически, не оказывая сильного негативного влияния на исполнителя. Чем ближе дата концерта, тем негативные эмоции переживаются наиболее болезненно.

Вторая фаза – концертное состояние, чрезмерно возбуждённое состояние, желание скорее выступить.

Третья фаза – промежуток между объявлением и началом выступления. Эта фаза переживается исполнителем остро и у всех проходит по-разному. Некоторые выходят на сцену нехотя, с трудом. Кто-то старается не смотреть в зал, на публику, отстраняется от неё и

настраивается на начало исполнения. Другие выходят работать, т. е. выполнять свой артистический долг сосредоточенно и серьезно.

Четвёртая фаза – непосредственно начало исполнения, борьба с волнением. Все исполнители преодолевают предконцертные нарушения психического состояния и постепенно приобретают артистическую форму, но у всех это проходит в разной степени.

Пятая фаза – состояние после концерта. Предконцертное волнение и волнение в процессе выступления переходит в психологическое «послеконцертное» состояние, которое характеризуется положительными и отрицательными «эмоциями ожидания». Исполнитель желает поскорее услышать отзывы о своём выступлении. Успех, конечно, вызывает моральный подъём, прилив сил, удовлетворенность и уверенность в себе, но у некоторых и самоуспокоенность, что может плохо отразиться на исполнении. Неудача вызывает у исполнителей неуверенность и угнетенность [90].

Охарактеризуем частые причины возникновения волнения. Наибольшее распространение получила концепция К.К. Платонова, согласно которой все особенности каждой личности укладываются в четыре подструктуры, обобщённо названные автором – направленность, опыт, психические процессы, биопсихические свойства [93]. Е.Е. Федоров, опираясь на концепцию К.К. Платонова, определяет модели личности исполнителя, которые влияют на особенности того или иного состояния музыканта до концерта, во время него и после:

- мотивационный компонент: психологическая установка на музыкально-исполнительскую деятельность;
- когнитивный компонент: творческий опыт исполнителя, его профессиональные знания;
- психический компонент: особенности психических процессов;
- биопсихический компонент: типологические свойства высшей нервной деятельности [Цит. по: 104].

Многие музыканты-педагоги к наиболее часто встречающейся причине возникновения сценического волнения относят недостаточную подготовленность к концертному выступлению.

Рекомендуемая литература из Списка литературы: № 5, 15, 18, 24, 26, 33, 43, 53, 76, 81, 90, 104, 106, 111

Контрольные вопросы и задания

1. Охарактеризуйте содержание понятия «сценическое волнение».
2. Перечислите формы проявления сценического волнения.

3. Какие стороны личности, влияют на особенности сценического состояния музыканта?
4. Назовите пять фаз сценического волнения, связанных с выступлением на сцене.
5. Назовите наиболее частые причины возникновения сценического волнения.

5.3. Методы преодоления сценического волнения

Охарактеризуем методы, способствующие формированию эмоциональной выносливости и преодолению сценического волнения дирижера на сцене.

В качестве метода достижения оптимального сценического самочувствия Л.А. Баренбойм предлагает *метод «задача-действие»*, который определяется по ходу всего произведения и помогает музыканту-исполнителю сосредоточиться и сохранить самообладание. Автор предъявляет следующие требования к постановке задач-действий:

- конкретные задачи должны быть посильны исполнителю;
- исполнитель должен знать, чего добивается исполнением конкретной задачи и выполнением конкретного действия;
- внимание музыканта должно быть эмоционально насыщенным, то есть сосредоточенным на поставленной задаче, захваченным исполняемой музыкой [8].

В.И. Петрушин считает необходимым использовать *аутогенную тренировку*, которая состоит из двух этапов: расслабление и самовнушение. В качестве повторяющихся фраз можно использовать такие небольшие утверждения, как «я спокоен», «я сделаю все, что задумал» и т. д. Психолог советует исполнять произведение перед воображаемой публикой. Вместо слушателей рекомендуется поставить ряд стульев, на них посадить, например кукол, и т. п. Использование такого приема должно уменьшить влияние негативного волнения на исполнение [73]. Также он предлагает музыкантам за несколько дней до выступления представить себе то место, где они будут выступать, чтобы привыкнуть в своем воображении к тем условиям. На первом этапе адаптации к ситуации публичного выступления проводится погружение исполнителя в аутогенное состояние, на втором – прорабатывается образная картина концертного выступления [73, с. 294-295]. Еще психолог рекомендует *метод медитативного погружения,* формирующий так называемые сенсорные синтезы, где слуховые, двигательные мышечные ощущения и мысленные представления начинают работать в непрерывном единстве [73].

Л.Л. Бочкарев накопил богатый материал по психологии концертного исполнительства, изучая эмоциональные состояния участников различных международных конкурсов. Он определил, что победители имели высокий уровень эмоциональной активности, но их психологическая культура не позволяла волнению отрицательно сказываться на их работоспособности. По мнению автора, узкая мотивация в учебном процессе проявляется как стремление к внешним атрибутам обучения – к хорошим оценкам, к превосходству над товарищами. Приводятся примеры из собственного опыта, когда после коррекции мотивирующего составляющего студенты стали намного успешнее выступать на публике [18].

Е.Е. Федоров предлагает музыканту-исполнителю *внушать самому себе желание скорейшего выступления перед публикой*, подчеркивая важность оценивания собственной интерпретации произведения. По мнению психолога, если исполнитель считает, что его выступление доставит людям эстетическое удовольствие, то, скорее всего, он захочет выступить перед ними [Цит. по: 104].

Ю.Н. Мазченко в ходе подготовки к выступлению советует использовать *метод аутосуггесии*, содержание которого составляют простые практики (похожие на те, которые практикуются в хатха-йоге) в комбинации с разными формами самовнушения [50].

По степени единства с музыкальным произведением все вышеизложенные методы можно разделить на три группы:

- методы работы над музыкальным произведением (метод задач-действий);
- методы, которые не связаны с художественным замыслом, но осуществляемые во время исполнения конкретного музыкального произведения в имитируемых условиях публичного выступления (игра перед воображаемой аудиторией, предварительные физические нагрузки и т. д.);
- методы, несвязанные с художественным замыслом и осуществляемые до выступления (релаксация и аутогипноз или гипноз).

Являются ли эти группы методов одинаково важными или какая-то из них доминирующая? Как уже говорилось, волнение от факта исполняемого произведения вызвано не только внешней эмоциональной ситуацией, но и увлеченностью художественным содержанием конкретного музыкального произведения, а достижение именно «артистического» волнения возможно в первую очередь через стремление к увлеченности конкретными поэтапными задачами-действиями, раскрывающими художественный замысел. Поэтому, как и считают многие психологи, здесь главными являются методы, выделенные в первую группу.

Охарактеризуем методы коррекции сценического волнения, выделенные музыкантами-педагогами и музыкантами-исполнителями.

Метод предельной концентрации внимания (Г.М. Цыпин). Это метод погружения в музыкальную ткань с помощью таких упражнений, как сольфеджирование без поддержки фортепиано вместе с инструментом, мысленное пропевание, пропевание нот вместе с мысленным проигрыванием.

Важным на наш взгляд является также *метод выявления возможных ошибок* (Г.М. Коган). Его реализация связана с прогнозированием возможных трудностей и формированием готовности к их решению.

По словам К. Флеша, артист по своей природе суеверен: «Мы пугаемся, как дурной приметы, черной кошки, перебежавшей дорогу по пути к концертному залу; "доброго" коллеги, встреченного перед началом выступления, в чем дружеском расположении мы не без оснований сомневаемся». Здесь на помощь приходит *самовнушение*, вселяющее прямо противоположное чувство – как, например, при виде белой кошечки или при встрече с безусловно симпатичным коллегой. Убедительным примером «обратного воздействия» может служить следующий, абсолютно достоверный случай: «Один из моих учеников страдал навязчивой идеей – перед каждым трудным пассажем в его мозгу возникал образ ненавистного ему человека; "заколдованный" таким образом пассаж постоянно и неизбежно срывался. Я посоветовал страдальцу изгнать "злого духа" в образе любимой невесты, что действительно помогло ему избавиться от наваждений» [Цит. по: 32, с. 105].

По мнению А. Ямпольского, наиболее эффективным средством против «болезненного волнения» являются *частые выступления*, а также соответствующая подготовка на репетициях. При случае неудачи необходимо внимательно рассмотреть причины возникших срывов. По мнению музыканта, как правило, ошибки являются следствием фиксации внимания на отдельных трудностях. В таком случае рекомендуется *метод отвлечения внимания*, переключение на задачи художественной интерпретации [111].

В процессе выступления возможно *переключать внимание на пластику движений и на художественные задачи* [91].

На заключительной стадии подготовки к концерту рекомендуется применение *метода многократного мысленного «прокручивания» предстоящего выступления,* моделирование концертной ситуации. При этом музыкант «видит» себя в конкретных сценических условиях, контролирует свое исполнение и принимает меры к устранению негативных состояний. Л.Н. Баренбойм утверждал, что

после нескольких таких репетиций он выходил на сцену в «форме», с полной уверенностью [8].

Г.Г. Нейгауз в качестве важного условия успешного выступления выделял уверенность исполнителя [60].

С.М. Майкапар среди значимых качеств музыканта-исполнителя определял концентрацию внимания на творческом процессе, полную отдачу всех внутренних сил, высокую сосредоточенность на произведении. «Чем сложнее и серьезнее стоящая перед исполнителем творческая задача, тем большая степень сосредоточенности требуется для ее выполнения. И с другой стороны, чем глубже эта сосредоточенность во время творческого процесса, тем выше и ценнее творческие достижения» [51].

Среди широко применяемых музыкантами методов можно также выделить:

- *игру перед воображаемой аудиторией* – наиболее часто применяемый метод среди юных музыкантов;
- *обыгрывание программы* – прием, который приближает музыканта к ситуации публичного выступления;
- *ролевую подготовку*, смысл которой во вживании музыканта в роль известного исполнителя, который уверен в себе и не боится публичных выступлений;
- *выявление потенциальных ошибок*.

Рекомендуемая литература из Списка литературы: № 8, 18, 50, 51, 73, 91, 104, 106, 111

Контрольные задания

1. Охарактеризуйте свой опыт преодоления сценического волнения перед выступлением и в процессе концертного исполнительства.
2. Примените на практике подготовки к концертному выступлению данные методы и охарактеризуйте их эффективность: «задача-действие»; аутогенная тренировка; внушение самому себе желания скорейшего выступления перед публикой; метод аутосуггесии; метод предельной концентрации внимания; метод выявления возможных ошибок; метод частых выступлений; метод отвлечения внимания; метод переключения внимания на пластику движений и художественные задачи; метод многократного мысленного «прокручивания» предстоящего выступления; метод медитативного погружения.

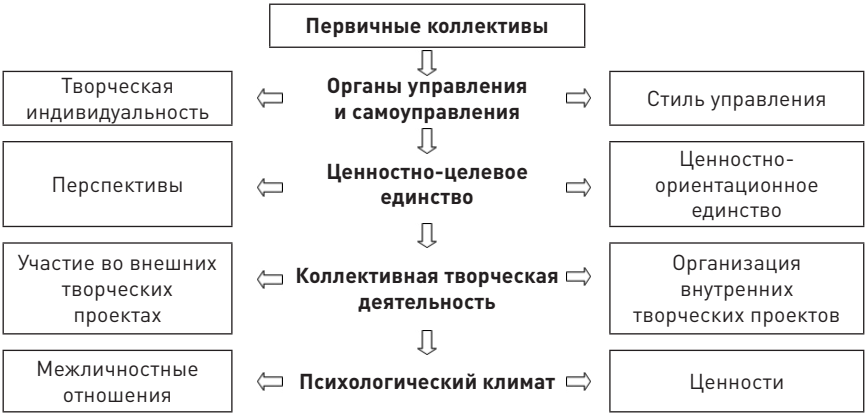
6. СИМФОНИЧЕСКИЙ ОРКЕСТР КАК ОБЪЕКТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

6.1. Структурные компоненты симфонического оркестра

Изучение симфонического оркестра, его качественных характеристик – одна из проблем музыкальной педагогики, которая не получила должного внимания как у музыкантов-исследователей, так и у руководителей, дирижеров симфонических оркестров. На наш взгляд, это связано с недостаточной научно-методической подготовкой дирижеров как руководителей творческих коллективов и большим объемом практической работы. Вместе с тем очевидно, что развитие любого творческого коллектива, в частности симфонического оркестра, напрямую зависит от стиля управления дирижера, ценностно-целевого единства музыкантов, психологического климата коллектива и других показателей.

Однако, если в профессиональных симфонических оркестрах задачи изучения и развития коллектива не ставятся, то в учебных коллективах (детский и студенческий симфонические оркестры) они являются одними из основных. В связи с этим одной из важных задач подготовки студентов-дирижеров, наряду с технической и методической подготовкой к работе с оркестром, является формирование готовности студентов – будущих руководителей учебных коллективов, к изучению и развитию детских и студенческих симфонических оркестров.

Для изучения симфонического оркестра необходимо определиться с его структурными компонентами. Традиционно структура коллектива включает формальную (задаваемую извне) и неформальную (складывающуюся стихийно) составляющие. По мнению Л.И. Новиковой и А.Т. Куракина, формальная структура представляет собой взаимосвязь следующих структурных компонентов: разнотипные первичные коллективы; социальные роли, реализуемые детьми в этих коллективах; межличностные отношения, объединяющие учащихся в рамках первичных коллективов; интегративные характеристики коллектива (психологический климат или поле коллектива) и др. С опорой на исследования мы графически представили универсальную структуру творческого коллектива следующим образом:



Обратимся к характеристике основных структурных компонентов (первичные коллективы, органы управления и самоуправления, ценностно-целевое единство, коллективная творческая деятельность, психологический климат) и их показателям (творческая индивидуальность, стиль управления, перспективы, ценностно-ориентационное единство (ЦОЕ), организация внутренних творческих проектов, участие во внешних творческих проектах, межличностные отношения, ценности).

Первичные коллективы – это коллективы, обеспечивающие непосредственное межличностное взаимодействие. К ним относятся группы различных инструментов в оркестре: скрипки, альты, виолончели, духовые и ударные инструменты. Изучение первичных коллективов происходит посредством анкетирования или опроса руководителя творческого коллектива, дирижера.

Органы управления и самоуправления. К органам управления относится дирижер-руководитель коллектива и органы самоуправления, то есть актив (староста группы, староста всего коллектива, заместители, помощники и др.). Если цели, задачи, содержание и направления деятельности руководителя творческого коллектива определены должностными инструкциями, то на основных направлениях деятельности членов актива необходимо остановиться подробнее. Члены актива, по мнению Н.К. Бромлея, должны осуществлять сбор информации о членах коллектива: дни рождения ребят, их домашние адреса, телефоны, в каких кружках или секциях занимаются, какие поручения выполняют. Актив должен разрабатывать не только схему деятельности каждого члена коллектива, но и планировать свою: проверить, как выполняются поручения, вести предварительные переговоры о планируемых

коллективных делах и т. д. Члены актива при подготовке обращений к руководству коллектива должны учитывать предложения всех членов коллектива, а также разъяснять коллективу основания принятых руководством решений. При этом они должны обладать определенными личностными качествами: быть справедливым, готовым всегда помочь товарищу, находчивым, позитивным и др. [20].

Первым показателем компонента *Органы управления и самоуправления* является *творческая индивидуальность* руководителя (членов актива), под которой мы понимаем направленность (различное сочетание свойств и особенностей) личности на создание «качественно нового, никогда ранее не существовавшего оригинального продукта, получаемого в результате формулирования нестандартной гипотезы, выявления нетрадиционных взаимосвязей элементов проблемной ситуации и т. д.» [70, с. 286]. Вторым показателем компонента является стиль управления, который в педагогической науке понимается как стиль деятельности, направленной на выработку решений, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью, анализ и подведение итогов на основе достоверной информации [85, с. 482].

Компонент ***Ценностно-целевое единство*** определяется как единство членов творческого коллектива в их отношении к перспективам совместной деятельности и ценностям. Соответственно показатели компонента: единство перспектив и ценностно-ориентационное единство. Конкретизация понятия «ценностно-ориентационное единство» коллектива связана с определением исходной категории – «ценностные ориентации». По мнению В.П. Бездухова, ценностные ориентации – это «своего рода локатор нравственного сознания, позволяющий человеку выявлять смысл ценностей и осуществлять их выбор» [11, с. 53]. Ценностные ориентации выражают «отношение учащегося к жизни и ее целям, к средствам удовлетворения этих целей, к ценностям человека, к его культуре и жизненной философии, являются критерием для оценки результатов, достигнутых в познавательной, преобразовательной, ценностно-ориентированной и другой деятельности. Сетка ценностных ориентаций позволяет принимать или отклонять ценности, проводить гуманистическую экспертизу результатов деятельности и взаимодействий с миром и с людьми» [11, с. 59-60]. Педагогический подход к пониманию ценностных ориентаций (Б.С. Братусь, В.П. Бездухов, А.В. Воронцов) предполагает определить их как «направленность человека на ценности» [19, с. 294].

Структурный компонент ***Коллективная творческая деятельность*** детских и студенческих коллективов является частью учебно-образовательного процесса и рассматривается нами как аспект процесса обучения. Художественно-творческий учебный процесс как элемент художественного образования нацелен на «освоение совокупности знаний, умений, навыков, формирование мировоззренческих установок в области искусства и художественного творчества», а как элемент художественного воспитания – на формирование «способности чувствовать, понимать, оценивать, любить искусство; потребности в художественно-творческой деятельности» [39, с. 116]. Показателями данного структурного компонента творческого коллектива являются *участие коллектива во внешних творческих проектах* (городских, областных, международных проектах) и *организация внутренних творческих проектов* в коллективе (концертные выступления оркестра на базе учебного учреждения), которые изучаются методом опроса.

Психологический климат творческого коллектива является следующим структурным компонентом. На существование «климата» коллектива указывали многие педагоги, изначально определяя его как «дух школы» (Л.Н. Толстой), «невидимый дух учебного заведения» (К.Д. Ушинский), «стиль и тон коллектива» (А.С. Макаренко) и др. На сегодняшний день в основе концептуального подхода к изучению климата организации (группы) лежит категория организационного климата, под которым исследователи понимают ряд характеристик организации, которые довольно устойчивы во времени, дифференцируют организацию от других и влияют на поведение людей [112, p. 363]. Расширение и укрепление теоретической базы отечественной психологии связано с появлением исследований, направленных на изучение отдельных параметров климата коллектива: групповой сплоченности и совместимости, конфликтности, группового давления, стиля руководства, взаимоотношений в коллективе; факторов, влияющих на становление и формирование климата; степени и области воздействия климата на членов коллектива. Существует множество подходов к трактовке понятия «психологический климат». Среди них понимание психологического климата как эмоциональной окраски психологических связей членов коллектива (В.М. Шепель); совокупности социально-психологических характеристик отдельных работников и коллектива в целом (В.Ф. Бизиков, А.В. Жажков, Ю.А. Шерковин); настроя группы (Е.П. Володина, Г.М. Андреева, Л.Н. Лутошкин, Н.П. Аникеева, Б.Д. Парыгин); микросреды коллектива (Н.С. Мансуров); отношений

членов коллектива к различным сторонам и субъектам деятельности коллектива (Е.Я. Таршис); состояния группового сознания (Ю.А. Шерковин, А.А. Русалинова, К.К. Платонов); неформальной структуры коллектива (И.В. Колесникова); характера межличностных отношений (А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский); целостного состояния коллектива (М.Г. Иовчук, Л.И. Иванько, Л.Н. Коган, Г.М. Андреева). Сравнение определений понятия «психологический климат», сформулированных отечественными исследователями, позволяет заключить, что изучаемое явление чаще всего рассматривается как эмоционально-психологический настрой коллектива; состояние группового (коллективного) сознания; система межличностных отношений; целостное состояние коллектива. Психологический климат рассматривается также в качестве одной из важнейших характеристик коллектива, влияющей как на деятельность всего коллектива, так и на отдельных его членов. Р.С. Немов одним из первых отметил, что при изучении явления психологического климата разными науками в это понятие вкладывается разное содержание. Экономисты, используя определение психологического климата, прежде всего, рассматривают экономический аспект, в юридической литературе доминирующим фактором является соблюдение в коллективе юридических норм и т. д. [61, с. 546].

В качестве показателей *Психологического климата* творческого коллектива можно определить *межличностные отношения* и *ценности* творческого коллектива. Структура межличностных отношений, изначально определяясь как двойственная (состоящая, с одной стороны, из формальной подструктуры, создаваемой руководителями коллектива и отражающей деловые отношения между ее членами, а также членами органов самоуправления и руководством, с другой – неформальной, отражающей неофициальные отношения членов студенческого коллектива), подвергается дальнейшей внутренней дифференциации. В частности Л.И. Новикова выделяет три типа отношений: деловые, официальные отношения; неофициальные межличностные отношения; межличностные отношения избирательного характера [64, с. 18]. Т.Е. Конникова выделяет три вида межличностных отношений: деловые, личные и гуманистические [41, с. 35]; А.А. Русалинова подразделяет отношения в коллективе по вертикали и горизонтали, а также выделяет ситуативные и стабильные, формальные и неформальные, конъюнктивные и дизъюнктивные. Р.С. Немов подразделяет межличностные отношения на следующие виды: официальные и неофициальные, деловые и личные, рациональные и эмоциональные,

отношения руководства-подчинения, первичные и вторичные [61, с. 107-108]. Вторым показателем психологического климата являются ценности членов коллектива.

В отечественной психологии ценности определяются как «общественные идеалы, проявляющиеся в качестве эталона должного в различных сферах общественной жизни. Преломляясь через призму индивидуальной деятельности, ценности входят в психологическую структуру личности в форме личностных ценностей, являющихся одним из источников мотивации ее поведения» [78, с. 441]. По мнению М.С. Кагана, ценности – это «внутренний, эмоционально освоенный субъектом ориентир его деятельности, а потому воспринимаются как его собственная духовная интенция, а не имперсональный, надличностный, отчужденный от него регулятор поведения» [34, с. 164]. Опираясь на идеи М.С. Кагана, мы исходим из того, что ценность – это внутренний, эмоционально освоенный субъектом ориентир его деятельности [34, с. 164]. Под ценностями мы понимаем социально и личностно значимые ценности, являющиеся регуляторами деятельности и поведения. Вместе с тем мы рассматриваем ценности-цели как нормативные идеалы, формирующиеся на основе убеждений, и ценности-средства как индивидуальные приоритеты, проявляющиеся в поведении личности.

Рекомендуемая литература из Списка литературы: № 3, 12, 34, 63, 67, 81, 71, 74, 89

Контрольные вопросы

1. Дайте характеристику структурных компонентов творческого коллектива.
2. Охарактеризуйте основные показатели структурных компонентов творческого коллектива.

6.2. Уровни развития учебного симфонического оркестра

В ходе осмысления проблемы динамики развития коллектива отечественными и западными исследователями были выделены уровни (стадии, этапы) развития коллектива. Остановимся подробнее на позициях исследователей, пользующихся наибольшей популярностью. В российской социальной психологии это, в частности, теория поэтапного развития группы как коллектива Л.И. Уманского, которая отражает и уровни развития группы, и зоны влияния коллектива на личность.

Соответственно определяются типы групп:

1. Группа-конгломерат – группа людей (малознакомых или незнакомых между собой), собравшихся вместе.

Зона положительного влияния:

2. Номинальная группа – группа людей, имеющая формальный статус, где цели и содержание деятельности задаются извне.

3. Группа-ассоциация – группа людей, имеющая официальную структуру, где члены группы сами могут принимать заданные цели и условия деятельности, устанавливают систему межличностных отношений.

4. Группа-кооперация – группа людей уже со сформировавшейся организационной структурой. Ее членов связывают преимущественно деловые отношения: смысл группового взаимодействия они видят в осуществлении конкретной цели, эмоционально-нравственные межличностные отношения вторичны – важно, чтобы их характер обеспечивал достижение результата.

5. Группа-автономия – группа людей, для которой характерны такие групповые качества, как групповая сплоченность и внутреннее единство группы.

6. Коллектив есть цель и высшая форма развития группы.

Зона отрицательного влияния:

1. Группа-корпорация (лжеколлектив) – сообщество, которое отличают: групповой эгоизм, самоизоляция, противопоставление другим группам, реализация своих интересов за счет других.

2. Дезинтеграция – группа в состоянии распадения, расчленения.

3. Интраэгоизм – группа, объединяющим началом которой выступает внутригрупповой эгоцентризм – крайняя форма индивидуализма и эгоцентризма.

4. Антиколлектив – группа, для которой характерны отдельные признаки коллектива, но которая отличается разобщенностью, групповой антипатией, конфликтностью и конформностью [98, с. 77–82].

Российским психологом А.Н. Лутошкиным предложена классификация уровней развития коллектива, основанная на эмоционально-символической аналогии. Критериями оценки уровня развития группы явились целостные эмоционально-условные образы – символы, отражающие особенности взаимоотношений в группе, в которых отражается реальное проявление групповых форм поведения. Для обозначения уровней развития группы А.Н. Лутошкин использовал следующие названия: «Песчаная россыпь», «Мягкая

глина», «Мерцающий маяк», «Алый парус» и «Горящий факел», характеризуя их следующим образом:

«Песчаная россыпь» – группа малознакомых людей, которые не решаются, либо не желают идти навстречу друг другу, у них группы нет общих интересов, совместных дел. Отсутствие авторитетного центра делает группу «рассыпчатой». Существуя формально, деятельность группы не приносит радости и удовлетворения своим членам.

«Мягкая глина» – в группе делаются робкие шаги по ее сплочению, но в силу различных причин (недостаточного опыта совместной работы, низкой активности членов группы, отсутствия общих значимых целей и др.) не удается объединить и «зажечь» коллектив в совместной деятельности.

«Мерцающий маяк» – группа заметно выделяется на фоне других своей индивидуальностью, однако членам группы иногда бывает трудно собрать свою волю, прийти к общему мнению, проявить настойчивость в решении поставленных задач, подчиниться коллективным требованиям; недостаточно проявляется инициатива в вопросах улучшения положения дел в коллективе, это приводит к тому, что активность проявляется всплесками, да и то не у всех.

«Алый парус» – в коллективе присутствует дружеская обстановка, взаимная требовательность, заинтересованность делами друг друга; членов коллектива объединяет чувство гордости за свой коллектив. Руководитель и актив компетентны, уважаемы, к ним идут за советом и помощью. Девиз коллектива: «Один за всех и все за одного».

«Горящий факел» – коллектив, в котором межличностные отношения членов характеризуются тесной дружбой, взаимопониманием, деловым сотрудничеством и взаимной ответственностью. Это коллектив, деятельность которого направлена не только на решение внутриколлективных задач, но и на бескорыстную помощь другим людям [48].

В отечественной педагогике большим признанием пользуется уровневая характеристика развития детских коллективов Л.И. Новиковой, являющаяся результатом осмысления исследований многих ученых (А.С. Макаренко, А.В. Петровский, Л.И. Уманский). Л.И. Новикова выделяет три стадии (уровня) развития коллектива.

На первой стадии коллектив выступает целью воспитательных усилий педагогов, главной задачей которых является стремление «организовать» коллектив, то есть превратить в такую социально-психологическую общность, где отношения детей опосредованы содержанием их совместной деятельности, ее целями, задачами, ценностями, «где существует достаточно высокая степень совпадения

оценок детей по отношению к значимым для коллектива объектам, когда развивающийся коллектив становится референтным для большинства его членов» [65, с. 66]. Изначально в коллективе начинают складываться межличностные отношения, которые приводят к образованию неформальных групп эмоционально-психологического характера. Данный период связан с переживанием состояния первоначальной адаптации, характеризующегося эмоциональным напряжением, вызываемым прежде всего недостатком информации о членах коллектива и его требованиях. В результате совместной деятельности межличностные внутригрупповые избирательные отношения становятся более определенными и прочными. Параллельно под влиянием деловых связей развивается неформальная структура коллектива и выкристаллизовывается актив, который при поддержке педагогов становится способным управлять рядом процессов в коллективе.

На второй стадии коллектив становится фактором приобщения детей к общественной культуре, фактором расширения их социального опыта. Коллектив является уже не только целью воспитательных усилий педагогов, но инструментом целенаправленного формирования определенных качеств личности ребенка. По мере того, как коллектив становится действенным инструментом воздействия на своих членов, в нем необходимо создавать объективные благоприятные условия для индивидуального развития и воспитания. Коллектив в этот период выступает уже как целостное явление, так как в нем начинают действовать механизмы самоорганизации и саморегуляции. Главной задачей педагогов на данном этапе является максимальное использование возможностей коллектива в реализации тех воспитательных функций, ради которых создавался коллектив.

На третьей стадии развития коллектив используется педагогами в целях корректировки социального опыта и развития творческой индивидуальности детей. Коллектив характеризуется наличием общей доброжелательной атмосферы, высокого уровня требовательностью и социальных ожиданий, способствующих раскрытию положительных сторон личности ребенка, его самовоспитанию. Задача коллектива при этом состоит не только в том, чтобы оказывать ребенку поддержку в процессе его самовоспитания, но и создавать условия для дальнейшего самосовершенствования [65, с. 66–70].

В нашей работе, учитывая качественные характеристики показателей структурных компонентов коллектива симфонического оркестра, мы предлагаем трехуровневую систему развития.

Низкий уровень – в симфоническом оркестре не сформирована система первичных коллективов и органов самоуправления; управление коллективом осуществляется в рамках либерального стиля управления; творческая индивидуальность руководителя коллектива и органов самоуправления выражена слабо; отсутствуют цели, перспективы; коллектив не участвует во внешних проектах и на низком уровне осуществляет организацию внутренних творческих проектов; изучение психологического климата констатирует наличие конфликтов в коллективе.

Средний уровень – в симфоническом оркестре начинает формироваться система первичных коллективов; в процессе совместной деятельности формируется ценностно-целевое единство его членов; начинается работа по организации жизнедеятельности коллектива: реализуются внутренние творческие проекты, коллектив начинает принимать участие во внешних творческих проектах; в процессе совместной деятельности у членов коллектива появляются общие цели, достижение которых сплачивает их и формирует систему деловых отношений.

Высокий уровень – в симфоническом оркестре успешно функционирует система первичных коллективов; управление и самоуправление осуществляется в рамках демократического стиля руководства; ценностно-целевое единство членов коллектива выражается в единстве взглядов (мнений, убеждений) относительно намеченных целей и задач; многие внутренние творческие проекты составляют основу жизнедеятельности коллектива и являются традициями; коллектив часто принимает участие во внешних творческих проектах; характеристика деловых и личных отношений членов коллектива позволяет определить психологический климат коллектива как благоприятный.

Исторически так сложилось, что проблема развития учебного коллектива рассматривалась учеными преимущественно либо в контексте решения проблем воспитания и социализации личности в коллективе и через коллектив (Е.А. Аркин, П.П. Блонский, А.А. Захаренко, Т.Е. Конникова, А.Т. Куракин, Л.И. Новикова, А.С. Макаренко, А.П. Пинкевич, А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий и др.), либо в рамках изучения проблемы динамики малой группы как коллектива (Т.Ю. Базаров, Г.Л. Бардиер, Е.С. Кузьмин, В.Е. Семенова, А.В. Петровский, А.А. Урбанович и др.).

Широко разработанными на сегодняшний день являются проблемы формирования и развития:

- организации совместной деятельности, направленной на реализацию целей каждого члена коллектива и общей цели;

благоприятного психологического климата; отношения ответственной зависимости; органов самоуправления;
- направленности, организованности, интеллектуальной, волевой и эмоциональной коммуникативности;
- коллективистского самоопределения, коллективистской идентификации, межличностных отношений и сплоченности коллектива;
- развития различных форм внутригрупповой активности.

Таким образом, первостепенной задачей в становлении группы является формирование индивидуума и создание благоприятной среды для его существования в рамках коллектива.

В нашей работе мы рассматриваем эволюцию учебного творческого объединения – симфонического оркестра, который играет роль не только в воспитании, но и в обучении, функционируя в структуре современной образовательной системы. Симфонический оркестр призван реализовывать образовательную, воспитательную и развивающую функции образовательного процесса.

Важно подчеркнуть, что под развитием симфонического оркестра в данном случае понимается не просто последовательное продвижение творческого коллектива по стадиям, а прогресс в направлении достижения целей и задач, зафиксированных в нормативных актах, определяющих деятельность учебного заведения.

Следовательно, развитие учебного коллектива симфонического оркестра должно быть ориентировано на решение образовательных задач (применение коллективных методов и форм работы для достижения учебных результатов); выполнение воспитательных задач (становление личности в сообществе и посредством сообщества); личностный рост каждого участника.

6.3. Методы развития учебного симфонического оркестра

Рассматривая управление процессами развития детского коллектива ученые (Н.А. Березовин, Я.Л. Коломинский, А.Т. Куракин, А.С. Макаренко, Л.И. Новикова и др.), ученые пришли к выводу, что оно осуществляется через изменение структуры, организацию деятельности, регулирование общения и корректировку межличностных отношений. Остановимся подробнее на раскрытии обозначенных элементов управления.

1. Изменение структуры коллектива. Первоначально структура задается педагогами, которые определяют характер первичных

коллективов, связи и органы самоуправления. Успех заданной структуры зависит от ее соответствия функциям коллектива и интересам детей. Структура коллектива не может быть ни стабильной, ни произвольной. В процессе развития коллектива, системы органов самоуправления, активности членов, разветвления внутренних и внешних связей структура должна усложняться.

2. Организация деятельности. Совместная деятельность должна быть направлена на вовлечение учащихся и побуждение к самовоспитанию, используются методы соревнования, игры и создания традиций. Соревнование укрепляет связи, игра способствует получению социального опыта, традиции разнообразят жизнь коллектива.

3. Регулирование общения. Корректировка общения возможна при включении ребенка в систему взаимоотношений и осуществляется специфическими средствами, поскольку в данном случае педагоги имеют дело с «социальной самоорганизацией и саморегуляцией, к которым не применимы прямые нормативные и управленческие действия. Задача педагогов, зная функции общения в регуляции социального поведения детей, определить границы и средства управлениями им» [65, с. 118]. Корректировка может быть прямой или косвенной, через изменение содержания и организации деятельности.

4. Корректировка межличностных отношений. Для управления межличностными отношениями используются некоторые методы, охарактеризованные А.Т. Куракиным и Л.И. Новиковой: личный пример учителя; предъявление единых требований ко всем членам коллектива; создание специальных ситуаций, побуждающих к определенному поведению: ситуаций сопереживания, способствующих «эмоциональному заражению»; непринужденной принудительности, формирующие волевую сферу личности; свободного выбора; творчества; общественные поручения (выбор и распределение поручений позволяют влиять на отношения в коллективе); расширение диапазона социальных ролей. Ученые обращают внимание на необходимость использования методов стимулирования: одобрение, похвала, поощрение, позволяющих закрепить сложившиеся в коллективе положительные отношения [63]. Я.Л. Коломинский и Н.А. Березовин в своих исследованиях выделяют ряд условий, соблюдение которых способствует успешному выполнению функций управления и формированию правильных взаимоотношений: постановка ближайших педагогических задач в работе с каждым учеником; создание атмосферы взаимной

доброжелательности, взаимопомощи, товарищества; введение в жизнь детей положительных факторов, расширяющих шкалу ценностей, признаваемых детьми, усиливающих уважение к общественным ценностям; учет воспитательного воздействия семьи; оценка не только деятельности, но и поведения; использование информации о структуре коллектива, о личных качествах учеников, занимающих различное положение в классе [42].

На информационную обеспеченность процесса управления не только как на сбор данных о самом коллективе, отдельных его членах, но и влияющих на него факторах, указывают также А.Т. Куракин и Л.И. Новикова, определяя ее как одно из важных условий повышения эффективности управления коллективом.

Итак, управление коллективом – динамичный процесс, включающий педагогическое управление структурой и деятельностью, системой взаимоотношений, самоуправления и внешним взаимодействием.

Развитие учебного коллектива симфонического оркестра – целенаправленный процесс, основанный на грамотном управлении с использованием эффективных методов, способствующих продвижению и развитию личности.

На современном этапе можно выделить множество форм, методов и технологий развития творческого коллектива. В работе следует остановиться на эвристических методах обучения (А.В. Хуторской), задачей которых является создание новых образовательных результатов учениками: идей, гипотез, сочинений, произведений искусства, исследований, новых подходов и новых решений, поскольку именно новый продукт и есть элемент творчества личности и коллективного творчества. В работе с симфоническим оркестром данные методы помогают понять ценности и смыслы произведения.

Преимущество эвристических методов в том, что их можно реализовывать не только в обучающей и развивающей, но и в воспитательной деятельности. А.В. Хуторским выделены три группы эвристических методов: оргдеятельностные, когнитивные и креативные. Охарактеризуем их подробнее.

Оргдеятельностные методы – это методы управления деятельностью членов творческого коллектива.

1. Методы ученического целеполагания: выбор учениками/студентами (музыкантами творческого коллектива) целей из предложенного учителем набора; классификация поставленных детьми целей с последующей детализацией; обсуждение ученических целей на предмет их реалистичности и достижимости;

формулирование целей на основе результатов рефлексии; соотношение индивидуальных и коллективных целей.

2. Методы ученического планирования. Ученикам/студентам (музыкантам творческого коллектива) предлагается спланировать образовательную и воспитательную деятельность на определенный срок (урок, день, неделю, тему, раздел, творческую работу). План должен обозначать основные этапы и виды деятельности и может быть устным, письменным, простым или сложным.

3. Методы самоорганизации обучения: работа с учебником, первоисточниками; творческие исследования и др.

4. Методы взаимообучения: работа в парах; работа в группах; работа в коллективе с выполнением функции руководителя.

5. Метод рецензий подразумевает умение: критически взглянуть на образовательный продукт, исполнение партии товарища; проанализировать исполнение; выделить главные аспекты.

6. Метод рефлексии (организация осознания учеником/студентом собственной деятельности) включает: текущую рефлексию, осуществляющуюся по ходу учебного процесса; итоговую рефлексию, завершающую определенный период деятельности (в конце урока, учебного года).

7. Методы самооценки: качественные критерии самооценки, которые формулируются на основе ученической образовательной, воспитательной программы и задаются учителем; количественные критерии самооценки, отражающие полноту достижения учеником целей.

Когнитивные методы – методы учебного познания.

1. Метод эмпатии (вживания) означает «вчувствование» человека в состояние другого объекта. Посредством чувственно-образных и мысленных представлений ученик/студент пытается «переселиться» в изучаемый объект, почувствовать и познать его изнутри.

2. Метод смыслового видения – продолжение и углубление предыдущего метода. Концентрация на объекте познания позволяет понять (увидеть, почувствовать) заключенную в объекте идею, первосмысл, внутреннюю сущность.

3. Метод образного видения – эмоционально-образное исследование нотного текста. Ученику/студенту предлагается, глядя на нотные знаки, составить образы и описать, какой смысл может быть в них заложен.

4. Метод символического видения заключается в отыскании или построении учеником/студентом связей между объектом и его символом.

5. Метод сравнения применяется для сравнения разных версий; сравнения их с культурно-историческими аналогами; сравнения аналогов между собой.

6. Метод эвристического наблюдения как источник знаний и способ добывания знаний из реальности бытия. Ученики/студенты, осуществляющие наблюдение, получают результат, включающий: а) информационный результат наблюдения; б) примененный способ наблюдения; в) комплекс личных действий и ощущений, сопровождавших наблюдение. Цель метода – научить добывать и конструировать знания с помощью наблюдения.

7. Метод фактов. Поиск фактов тесно связан с необходимостью воспринимать объекты с помощью физических органов чувств. Опыт показывает, что ученикам/студентам не просто отличить то, что они видят, слышат, чувствуют, от того, что они думают.

8. Метод прогнозирования применяется к реальному или планируемому процессу. Спустя заданное время прогноз сравнивается с реальностью, проводится обсуждение результатов.

Креативные методы.

1. Метод придумывания – способ создания неизвестного ранее продукта в результате их определенных умственных действий. Метод может быть реализован с помощью следующих приемов: а) замещение качества одного объекта качествами другого с целью создания нового объекта; б) предложение нового свойства объекта, проявляющегося в иной среде.

2. Метод «Если бы». Предлагается составить описание или нарисовать картину о том, что произойдет, если в мире что-либо изменится.

3. Метод гиперболизации – увеличение или уменьшение объекта познания или его отдельных частей, качеств [109, с. 84–98].

Контрольные вопросы

1. Охарактеризуйте оргдеятельностные методы и приведите примеры их реализации в процессе обучения и личностного развития музыкантов учебного симфонического оркестра.
2. Охарактеризуйте когнитивные методы и приведите примеры их реализации в процессе обучения и личностного развития музыкантов учебного симфонического оркестра.
3. Охарактеризуйте креативные методы и приведите примеры их реализации в процессе обучения и личностного развития музыкантов учебного симфонического оркестра.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время подготовка дирижеров для детских и студенческих симфонических оркестров, функционирующих в системе дополнительного и среднего профессионального образования, приобретает особую значимость для вузов культуры. Именно высшие учебные заведения, специализирующиеся в области культуры и искусства, располагают всем необходимым для всесторонней подготовки выпускников не только в качестве исполнителей, педагогов, но и руководителей творческих коллективов в образовательной сфере. Вместе с тем современные тенденции и вызовы требуют от преподавателей новаторского подхода к обучению и развитию будущих дирижеров учебных симфонических оркестров, стимулируя поиск передовых методик и форм обучения.

В данном пособии представлен материал, раскрывающий содержание дисциплины, посвященной методике работы с симфоническим оркестром. Рассматриваются этапы становления и развития симфонического оркестра, дается характеристика различным типам оркестров (большой, камерный, эстрадно-симфонический), рассматриваются особенности учебных оркестров (детский, студенческий), а также акцентируется внимание на профессиональных качествах, необходимых дирижеру, и важных аспектах его работы с оркестром. Подробно описывается структура, критерии оценки и уровни развития симфонического оркестра, а также предлагаются методические подходы к его всестороннему изучению.

Предлагаемые материалы станут прочной основой для подготовки студентов, стремящихся стать руководителями симфонических оркестров, помогут в поиске новых путей и методов воспитания и обучения музыкантов, а также совершенствования учебного творческого коллектива.

Автор осознает, что дальнейшая разработка вопросов подготовки дирижеров учебных симфонических оркестров должна вестись как в теоретической, так и в практической плоскостях с целью совершенствования содержания, способов и педагогических условий при самостоятельной работе по освоению музыкального произведения, по мануальной подготовке дирижера к репетициям и коррекции эмоционального состояния во время концерта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аллахвердов, В.М. Психология искусства: эссе о тайне эмоционального воздействия художественных произведений / В.М. Аллахвердов. – Санкт-Петербург: Изд-во ДНК, 2001. – 198 с.
2. Андреева, Г.М. Социальная психология: учеб. для высш. учеб. заведений / Г.М. Андреева. – Москва, 2001. – 376 с.
3. Аникеева, Н.П. Психологический климат в коллективе / Н.П. Аникеева. – Москва, 1989. – 224 с.
4. Асафьев, Б.В. Речевая интонация / Б.В. Асафьев. – Москва; Ленинград: Музыка, 1965. – 136 с.
5. Ашихина, А.А. Сценическое волнение и способы его преодоления [Электронный ресурс] / А.А. Ашихина. – URL: https://nsportal.ru/shkola/muzyka/library/201
6. Базаров, Т.Ю. Управленческие команды и их формирование [Электронный ресурс] / Т.Ю. Базаров. – URL: http:hr.cpt21.ru/pub/teachers /17/
7. Бардиер, Г.Л. Бизнес-психология / Г.Л. Бардиер. – Москва, 2002. – 412 с.
8. Баренбойм, Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство / Л.А. Баренбойм. – Москва: Музыка, 1974. – 337 с.
9. Басин, Е.Я. Двуликий Янус (о природе творческой личности) / Е.Я. Басин; Акад. гуманит. исслед. – Изд. 2-е, доп. – Москва: Гуманитарий, 2009. – 238 с.
10. Безбородова, Л.А. Дирижирование: учеб. пособие / Л.А. Безбородова. – Москва: Просвещение, 1990. – 159 с.
11. Бездухов, В.П. Теория и практика приобщения учащихся к ценностям / В.П. Бездухов, А.В. Воронцов. – Самара, 2002. – 192 с.
12. Бездухов, В.П. Ценностный подход к формированию гуманистической направленности студента – будущего учителя / В.П. Бездухов, А.В. Бездухов. – Самара, 2000. – 185 с.
13. Бездухов, В.П. Этико-педагогический подход к формированию ценностных ориентаций будущего учителя и принципы его реализации / В.П. Бездухов, О.К. Позднякова // Педагогика. – 2010. – № 6. – С. 15–26.
14. Бекоева, Д.Д. Практическая психология: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Д.Д. Бекоева. – Москва, 2009. – С. 68–69.
15. Белан, Е.А. Феномен сценического волнения и совладание с ним в ситуации музыкального исполнительства [Электронный ресурс] / Е.А. Белан. – URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_002869700/

16. Бердяев, Н.А. Философия свободы. Смысл творчества / Н.А. Бердяев; [вступ. ст., сост., подгот. текста, примеч. Л.В. Полякова]. – Москва: Правда, 1989. – 607 с.
17. Берлиоз, Г. Дирижер оркестра / Г. Берлиоз // Дирижерское исполнительство: практика, теория, эстетика. – Москва: Музыка, 1975. – С. 68-86.
18. Бочкарев, Л.Л. Психологические аспекты публичного выступления музыканта-исполнителя / Л.Л. Бочкарев // Вопросы психологии. – 1975. – № 1. – С. 23-28.
19. Братусь, Б.С. Личностные смыслы по А.Н. Леонтьеву и проблема вертикали сознания / Б.С. Братусь // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н. Леонтьева / под ред. А.Е. Войскунского, А.Н. Ждан, О.К. Тихомирова. – Москва, 1999. – С. 284-298.
20. Бромлей, Н.К. Делами звена дружина сильна / Н.К. Бромлей. – 2-е изд. – Москва, 1977. – 48 с.
21. Брунер, Дж. Психология познания: пер. с англ. / Дж. Брунер; ред. А.Р. Лурия. – Москва: Прогресс, 1977. – 412 с.
22. Брушлинский, А.В. Мышление и прогнозирование (логико-психологический анализ). – Москва: Мысль, 1979. – 228 с.
23. Буланова-Топоркова, М.В. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / М.В. Буланова-Топоркова, А.В. Духавнева, Л.Д. Столяренко и др.; отв. ред. М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов-на-Дону, 2002. – 544 с.
24. Буров, Ю.Б. Сценическое волнение музыканта-исполнителя в контексте современных теорий личности / Ю.Б. Буров, А.Ю. Лаптева // Инновационное развитие профессионального образования. – 2020. – № 2 (26). – С. 256-259.
25. Вальтер, Б. О музыке и музицировании // Дирижерское исполнительство: практика, теория, эстетика / Б. Вальтер. – Москва: Музыка, 1975. - С. 312-346.
26. Готсдинер, А. Концертное исполнение как специфическая форма социального общения / А. Готсдинер // Проблемы психологического воздействия. – Иваново: Иван. гос. ун-т, 1978. – С. 128-149.
27. Групповая работа: стратегия и методы исследования: метод. пособие / сост. проф. В.В. Козлов. – Москва, 2007. – С. 189–192.
28. Дехант, Г. Дирижирование. Теория и практика музыкальной интерпретации / Г. Дехант. – Нижний Новгород: Деком, 2000. – 446 с.

29. Дьяченко, М.И. Психология высшей школы: учеб. пособие для вузов / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск, 1981. – 383 с.
30. Ержемский, Г.Л. Дирижеру XXI века. Психолингвистика профессии / Г.Л. Ержемский. – Санкт-Петербург, 2007. – 240 с.
31. Ермолаева-Томина, Л.Б. Психология художественного творчества учеб. пособие для вузов / Л.Б. Ермолаева-Томина. – Москва: Академ. проект, 2003. – 302 с.
32. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург, 2009. – 448 с.
33. Ильин, Е.П. Эмоции и Чувства / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 752 с.
34. Каган, М.С. Философская теория ценности / М.С. Каган. – Санкт-Петербург, 1997. – 205 с.
35. Канерштейн, М.М. Вопросы дирижирования / М.М. Канерштейн. – Москва: Музыка, 1972. – 256 с.
36. Карандашев, В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В.Н. Карандашев. – Санкт-Петербург, 2004. – 70 с.
37. Кванц, И. Опыт наставления по игре на флейте / И. Кванц // Дирижерское исполнительство: практика, теория, эстетика. – Москва: Музыка, 1975. – С. 10-67.
38. Кирпичник, А.Г. Познание организованной активности детей в социуме / А.Г. Кирпичник // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019. – № 1. – С. 253-256.
39. Коджаспирова, Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах / Г.М. Коджаспирова. – Москва, 2008. – 256 с.
40. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Москва; Ростов-на-Дону, 2005. – 448 с.
41. Коломинский, Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности): учеб. пособие / Я.Л. Коломинский. – Минск, 2000. – С. 118.
42. Конникова, Т.Е. О взаимоотношениях в коллективах подростков / Т.Е. Конникова // Ребенок в системе коллективных отношений: сб. ст. / под ред. Л. Буевой, Л. Новиковой. – Москва, 1972. – С. 78–84.
43. Корнеев, Н.К. Сценическое волнение как индивидуально-психологическое состояние вокалиста / Н.К. Корнеев. – Иваново: Искусствоведение, 2020. – 132 с.
44. Кукушин, В.С. Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие / В.С. Кукушкин. – Изд. 2-е, исправ. и доп. – Москва; Ростов-на-Дону, 2005. – С. 242-245.

45. Куракин, А.Т., Новикова Л.И. Школьный ученический коллектив: проблемы управления / А.Т. Куракин, Л.И. Новикова. – Москва, 1982. – 96 с.
46. Липс, Ф. Искусство игры на баяне: метод. пособие для педагогов ДМШ, учащихся ССМШ, музучилищ, вузов / Ф. Липс. – Москва, 2004. – 144 с.
47. Лурия, А.Р. Лекции по общей психологии / А.Р. Лурия. – Санкт-Петербург: Питер, 2010. – 320 с.
48. Лутошкин, А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива / А.Н. Лутошкин. – Москва, 1988. – 128 с.
49. Мазманян, М.А. Роль вдохновения в процессе осуществления художественного замысла автора / М.А. Мазманян // Конференция по проблеме способностей: тез. докл. – Ленинград, 1960. – С. 75-77.
50. Мазченко, Ю.Н. О психологической подготовке музыканта к концертному выступлению [Электронный ресурс] / Ю.Н. Мазченко. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=dgujga&ysclid=mgt2af77dq88561060
51. Майкапар, С.М. Музыкальное исполнительство и педагогика / С.М. Майкапар. – Челябинск: MPI, 2006. – 224 с.
52. Мелик-Пашаев, А.А. Психологические основы способностей к художественному творчеству: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / А.А. Мелик-Пашаев. – Москва, 1994.
53. Мергалиев, Д.М. Психологическая подготовка студентов-исполнителей к концертному выступлению [Электронный ресурс]. – URL: https://prodod.moscow/archives/21574
54. Мострас, К.Г. Интонация на скрипке: метод. очерк: материалы по вопросу о скрипичной интонации / К.Г. Мострас. – 2-е изд. – Москва: Музгиз, 1962. – 155 с.
55. Музыка. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. Г.В. Келдыш. – Москва, 1998. – 672 с.
56. Мусин, И. О воспитании дирижёра: очерки / И. Мусин. – Ленинград: Музыка, 1987. – 247 с.
57. Мусин, И. Техника дирижирования / И. Мусин. – Ленинград: Музыка, 1967. – 352 с.
58. Мусин, И. Язык дирижерского жеста / И. Мусин. – Москва: Музыка, 2006. – 232 с.
59. Мюнш, Ш. Я – дирижер / Ш. Мюнш. – 3-е изд. – Москва: Музыка, 1982. – 63 с.
60. Нейгауз, Г.Г. Об искусстве фортепианной игры / Г.Г. Нейгауз // Записки педагога. – 4-е изд. – Москва: Музыка, 1987. – 239 с.

61. Немов, Р.С. Психология: слов.-справ.: в 2 ч. Ч. 1 / Р.С. Немов. – Москва, 2007. – 303 с.
62. Немов, Р.С. Психология: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии [Электронный ресурс] / Р.С. Немов. – Москва, 2003. – 688 с. – URL: http://ijevanlib.ysu.am/wp-content/uploads/2018/12/18830196.a4.pdf
63. Новикова, Л.И. Детский коллектив как социально-педагогическая проблема. Теоретические проблемы воспитательного коллектива / Л.И. Новикова, А.Т. Куракин. – Тарту, 1975. – 308 с.
64. Новикова, Л.И. О методологическом подходе в исследовании воспитательного коллектива / Л.И. Новикова // Измерения в исследовании проблем воспитания. – Тарту, 1973. – С. 8-20.
65. Новикова, Л.И. Педагогика детского коллектива. (Вопросы теории) / Л.И. Новикова. – Москва, 1978. – 144 с.
66. Нуркова, В.В. Психология: учебник / В.В. Нуркова, Н.Б. Березанская. – Москва: Высш. образование, 2007. – 484 с.
67. Обозов, Н.Н. Совместимость и срабатываемость – одно из условий, регулирующих СПК в коллективе / Н.Н. Обозов // Социально-психологические проблемы повышения эффективности деятельности производственных коллективов. – Курган, 1977. – С. 53.
68. Ольхов, К.А. Теоретические основы дирижирования / К.А. Ольхов. – Ленинград: Музыка, 1984. – 159 с.
69. Пазовский, А.М. Записки дирижера /А.М. Пазовский; общ. ред. В. Кухарского. – Москва: Музыка, 1966. – 562 с.
70. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – Москва, 2003. – 528 с.
71. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – Москва, 1982. – 255 с.
72. Петровский, А.В. Социальная психология коллектива: учеб. пособие для студентов пед. ун-тов / А.В. Петровский, В.В. Шпалинский. – Москва, 1978. – 176 с.
73. Петрушин, В.И. Музыкальная психология: учеб. пособие для вузов / В.И. Петрушин. – 3-е изд. – Москва: Академ. проект; Гаудеамус, 2009. – 400 с.
74. Платонов, К.К. Общие проблемы теории групп и коллективов / К.К. Платонов // Коллектив и личность / под ред. Е.В. Шороховой, К.К. Платонова и др. – Москва, 1975. – С. 87-97.
75. Платонов, Ю.П. Основы социальной психологии / Ю.П. Платонов. – Санкт-Петербург, 2004. – 624 с.

76. Подуровский, В.М. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности [Электронный ресурс] / В.И. Платонов, Н.В. Суслова. – Москва, 2001. – URL: https://www.freepapers.ru/13/optimalnoe-scenicheskoe-samochuvstvie-kak-komponent/203815.1254780.list3.html
77. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова [Электронный ресурс]. – Санкт-Петербург, 2003. – С. 302-310. – URL: https://djvu.online/file/fBDw7Uuk2XKFv?ysclid=mgtbtdcof8298017585
78. Психологический словарь / авт.-сост. В.Н. Копорулина, М.Н. Смирнова, Н.О. Гордеева. – Ростов-на-Дону, 2004. – 640 с.
79. Психологический словарь. – Москва: Педагогика, 1983. – 448 с.
80. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2010. – 713 с.
81. Рыжова, Е.С. Сценическое волнение: причины и преодоление / Е.С. Рыжова // Музыкальный альманах Томского государственного университета. – Томск: Изд. дом ТГУ, 2018. – С. 45-56.
82. Свитов, В.И. Искусство дирижирования: теорет. пособие / В.И. Свитов. – Самара: СГАКИ, 2011. – 198 с.
83. Сидоркина, Е.В. Педагогические условия формирования студенческого коллектива на этапе перехода к уровневому образованию: дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Сидоркина. – Рязань, 2011. – 215 с.
84. Симонов, П.В. Информационная теория эмоций и психология искусства: искусствознание и психология художественного творчества / П.В. Симонов. – Москва: Наука, 1988. – С. 50-65.
85. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. – 3-е изд., стер. – Москва, 2004. – 576 с.
86. Смирнова, С.С. Нравственно-психологический климат творческого студенческого коллектива: теория и диагностика: монография / С.С. Смирнова. – Самара, 2013. – 153 с.
87. Смирнова, С.С. Развитие творческого коллектива: вопросы теории и методики: учеб.-метод. пособие / С.С. Смирнова. – Самара: СГСПУ, 2016. – 136 с.
88. Смирнова, С.С. Творческий коллектив как объект психолого-педагогического исследования: учеб.-метод. пособие / С.С. Смирнова. – Самара: ПГСГА, 2015. – 172 с.

89. Смирнова, С.С. Творческий коллектив: понятие, классификация, структура / С.С. Смирнова // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 4 (47). – С. 218-220.
90. Стороженко, А.М. Инструментальный ансамбль и проблемы исполнительства: учеб. пособие по классу ансамбля для преподавателей и студентов муз. учеб. заведений / А.М. Стороженко. – Самара: Кн. изд-во, 1993. – 108 с.
91. Струве, Б.А. Пути начального развития юных скрипачей и виолончелистов: этюд из области музыкальной педагогики / Б.А. Струве. – Москва: Гос. муз. изд-во, 1952. – 227 с.
92. Суслова, Н.В. Концепция структурной модели музыкального мышления / Н.В. Суслова // Методология музыкального образования: проблемы, направления, концепции / отв. ред. З.Б. Абдуллин. – Москва: Гаудеамус, 1999. – 378 с.
93. Сухомлинский, В.А. Павлышская средняя школа / В.А. Сухомлинский // Сухомлинский В.А. Избр. пед. соч.: в 3 т. Т. I. – Москва, 1979. – 396 с.
94. Тарасов, Г.С. Музыкальная психология / Г.С. Тарасов // Спутник учителя музыки: [сб. ст.] / сост. Т.В. Челышева. – Москва: Наука, 1993. – С. 52-69.
95. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей / проф. Б.М. Теплов. – Москва; Ленинград: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1947. – 335 с.
96. Теплов, Б.М. Ум полководца. Проблемы индивидуальных различий: [избр. работы] / Б.М. Теплов. – Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 536 с.
97. Толстой, Л.Н. Собр. соч.: в 30 т. / Л.Н. Толстой. – Москва: Худож. лит., 1983. – Т. XV. – 605 с.
98. Уманский, Л.И. Психология организационной деятельности школьников / Л.И. Уманский. – Москва, 1980. – 160 с.
99. Федоров, Е.Е. О психологической подготовке музыканта к концертному выступлению / Е.Е. Федоров // Вопросы музыкознания. – Новосибирск: Новосиб. гос. консерватория им. М.И. Глинки, 1999. – С. 164-178.
100. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – Москва: Политиздат, 1980. – 444 с.
101. Фрейд, З. Художник и фантазирование / З. Фрейд // Воспоминание о Леонардо да Винчи о раннем детстве: пер. с нем. Р. Додельцева, М. Попова. – Санкт-Петербург, 2013. – 224 с.

102. Фуртвенглер, В. Проблема дирижирования / В. Фуртвенглер // Дирижерское исполнительство: практика, теория, эстетика. – Москва: Музыка, 1975. – С. 398-451.
103. Цагарелли, Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: учеб. пособие / Ю.А. Цагарелли. – Санкт-Петербург: Композитор, 2008. – 367 с.
104. Цыпин, Г.М. Музыкально-исполнительское искусство / Г.М. Цыпин. – Санкт-Петербург: Совет. композитор, 2001. – 118 с.
105. Цыпин, Г.М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения: пособие для учащихся муз. отд. педвузов и консерваторий / Г.М. Цыпин. – Москва: Интерпракс, 2003. – 215 с.
106. Цыпин, Г.М. Психология сценического волнения / Г.М. Цыпин // Развитие личности. – 2012. – № 3. – С. 165-173.
107. Шапарь, В.Б. и др. Рабочая книга практического психолога / В.Б. Шапарь. – Москва; Харьков, 2007. – С. 129-135.
108. Шапарь, В.Б. Практическая психология. Психодиагностика групп и коллективов: учеб. пособие / В.Б. Шапарь. – Ростов-на-Дону, 2006. – С. 276-279.
109. Эвристическое обучение: в 5 т. Т. 3: Методика / под ред. А.В. Хуторского. – Москва, 2012. – 208 с.
110. Эллингтон Дюк. Большая российская энциклопедия [Электронный ресурс]. – URL: https://bigenc.ru/c/ellington-diuk-1b54a1
111. Ямпольский, А.И. О методе работы с учениками [Электронный ресурс] / А.И. Ямпольский // Труды Государственного музыкально-педагогического института им. Гнесиных. – URL: https://nenuda.ru/a-ямпольский-о-методе-работы-с-учениками.html
112. Forehand G. Enviromental variation in students of organizational behavior // Psychological Bulletin. – 1975. – 378 s.
113. Vaughan F.E. Awakening intuition. – New York: Garden Siti; Anchor Books / Doubleday, 1979.

ПРИЛОЖЕНИЕ

МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ СИМФОНИЧЕСКОГО ОРКЕСТРА

Методика изучения уровня развития малой группы[1]

Инструкция. Предлагается ряд утверждений, которые охватывают различные стороны взаимоотношений в группе. Дайте оценку уровня развития вашей группы на основании одного из четырех вариантов: 1) утверждение полностью соответствует характеру отношений, сложившихся в нашей группе; 2) утверждение, в общем, характерно для нашей группы; 3) утверждение лишь в незначительной степени применимо к нашей группе; 4) утверждение не соответствует характеристике нашей группы.

№	Утверждения	А	Б	В	Г
1	В группе главный критерий ценности человека – его отношение к труду, коллективу				
2	В группе новичок не почувствует себя чужаком, а встретит доброжелательность и радушие				
3	В группе нет «козлов отпущения» и «любимчиков»				
4	Члены группы не пройдут мимо чьей-то беды, им чужда позиция «моя хата с краю»				
5	Дух бескорыстия и взаимопомощи отличает нашу группу				
6	Каждый из нас достаточно инициативен, чтобы в случае необходимости взять на себя ответственность за какое-то дело				
7	Для нас неприемлем принцип «своя рубашка ближе к телу»				
8	Успех каждого из нас искренне радует и ни у кого не вызывает зависти				
9	Большинство из нас всегда может поступиться личным ради общего дела				
10	Наша группа обычно не ждет указаний, инициативы нам не занимать				
11	В нашей группе каждый ощущает себя ответственным за ее успех				
12	Как правило, при решении важных вопросов мы всегда единодушны				
13	Наша группа достаточно сплоченная и организованная				
14	В случае неудач мы не спешим обвинять друг друга, а пытаемся спокойно разобраться в их причинах				
15	Когда с нами нет руководителя, мы не теряемся и работаем не менее эффективно				

[1] Шапарь В.Б. Практическая психология. Психодиагностика групп и коллективов: учеб. пособие. Ростов-на-Дону, 2006. С. 276–279.

16	Когда в группу приходит руководитель, все рады				
17	Стиль руководства в нашей группе характеризуется как доброжелательный				
18	Нехарактерно, чтобы под «горячую руку» от руководства доставалось и правому, и виноватому				
19	У нас не принято отсиживаться и прятаться за спинами других				
20	Зная, что в своем стремлении поступить определенным образом группа пойдет по ложному пути, в нашей группе у каждого хватит сил, чтобы удержать ее от необдуманного шага				
21	У нас не промолчат, если увидят, что ты не прав				
22	После работы мы часто проводим время вместе				
23	У нас принято делиться своими радостями и заботами				
24	Случаются конфликты, но это не мешает нам чувствовать себя «единой дружной семьей»				
25	В нашей группе нарушитель дисциплины будет держать ответ не только перед руководителем, но и перед всей группой				
26	В нашей группе внешней привлекательности, обладания престижными вещами недостаточно для того, чтобы пользоваться уважением и популярностью				
27	Наша сплоченность, скорее всего, не пострадает, если в группу вольется еще несколько новых членов				

Обработка и интерпретация полученных результатов

Перевод буквенных ответов осуществляется по следующей схеме: А – 3 балла; Б – 2; В – 1; Г – 0. Суммарное количество баллов соотносится с уровнем группового развития: 67–81 – коллектив «Горящий факел»; 66–50 – автономия «Алый парус»; 49–34 – кооперация «Мерцающий маяк»; 33–20 – ассоциация «Мягкая глина»; 19 и менее – диффузная группа «Песчаная россыпь».

Методика определения креативного потенциала личности[2]

Инструкция. В опроснике приведен ряд суждений, касающихся вашей личности, вашего подхода к решению проблем и характеристики вашей рабочей среды. Отметьте вариант ответа, показывающий, в какой степени относится к вам каждое из утверждений.

№	Утверждение / ответ	Всегда	Часто	Иногда	Редко	Никогда
А. Моя личность						
1	Мне не хватает уверенности в себе					
2	Я ценю критичность					
3	Я боюсь отличаться от других					
4	Мои родители поощряли мое творчество					
5	Я чувствую себя некомфортно в ситуации неопределенности					
6	Мне нравятся новые лица, места					
7	Я нуждаюсь в постоянном ощущении порядка в моей жизни					
8	Я считаю, что мечты – дело стоящее					
9	Я чувствую себя неловко, когда люди проявляют свои чувства					
10	Я получаю удовольствие, играя роли					
11	Я достигаю большего, когда следую правилам					
12	Я позволяю моим чувствам руководить мной					
13	Мне нравится, когда меня считают независимым					
14	Мне нравится быть вместе со свободомыслящими людьми					
15	Я скорее неактивен, чем активен					
16	Мне нравится заглядывать далеко вперед					
Б. Мой подход к решению проблем						
1	Сталкиваясь с проблемой, я делаю поспешные выводы					
2	Когда проблема возникает, я становлюсь объективным и аналитичным					
3	Мне необходимы все факты, чтобы принять решение					
4	Мое внутреннее чувство помогает мне					

[2] Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. Санкт-Петербург, 2003. С. 302–310.

5	Я рассчитываю на свои прошлые знания решения сходных проблем					
6	Я ненавижу работать над деталями					
7	Секрет успеха – в укомплектованном штате персонала					
8	Статистические данные и диаграммы дают искаженную картину					
9	К проблемам следует подходить одним и тем же образом					
10	Меня воспринимают как человека, решающего проблемы оригинально					
11	У меня есть трудности с обнаружением проблем					
12	Я использую специальные техники для решения проблем					
13	Я впадаю в уныние, если проблема кажется мне слишком сложной					
14	Когда другие не берутся за решение, я делаю это, если могу					
15	Я люблю читать инструкции, прежде чем начать новое дело					
16	Я верю, что процесс нахождения решений – творческий					
	В. Моя рабочая среда					
1	Люди вокруг меня думают, что их образ действия самый лучший					
2	Вокруг меня креативность рассматривается как ключ к выживанию					
3	Границы моих полномочий точно определены					
4	Здесь принимаются стоящие идеи извне					
5	Время для творческих размышлений здесь ограничено					
6	Соревнование между служащими воспринимается как здоровое явление					
7	Я могу охарактеризовать мою организацию как ориентированную на сотрудничество					
8	В этой организации мы любим находить проблемы					
9	Здесь, если вы креативны – значит мечтатель					
10	Здесь креативным людям дают свободу					
11	Организационные процедуры убивают идеи					
12	Я могу свободно рассказывать о своих идеях, не опасаясь, что надо мной будут смеяться					
13	Меня остановят, если я начну предлагать новые идеи					
14	Здесь хорошие идеи представляют ценность					
15	Новые идеи должны быть подробно описаны					
16	В организации поощряются инновации					

Обработка и интерпретация полученных результатов. Ответы на **нечетные** утверждения оцениваются по схеме: всегда – 1 балл; часто – 2; иногда – 3; редко – 4; никогда – 5. Ответы на **четные** утверждения оцениваются по схеме: всегда – 5 баллов; часто – 4; иногда – 3; редко – 2; никогда – 1. Подсчитывается сумма баллов для А, Б и В. Креативный потенциал оценивается суммой трех оценок А + Б + В. Полученные результаты интерпретируются в соответствии со следующим описанием:

А

16–37 баллов. Ваш креативный потенциал подавляется некоторыми вашими чувствами в отношении себя, и вы будете удивлены, как много креативности освободится однажды, когда вы позволите себе быть креативным.

38–59 баллов. Ваш креативный потенциал достаточно развит, но не всегда проявляется, так как этому препятствуют некоторые особенности вашей личности. Вам необходимо научиться регулировать эмоциональные состояния, снижая напряжение. Это поможет уменьшить действие барьеров.

60–80 баллов. Вы высоко креативны. При этом вы обладаете способностью побуждать к креативности других.

Б

16–37 баллов. Ваш стиль решения проблем имеет тенденцию быть «книжным», ему не достает креативности.

38–59 баллов. Ваш подход к решению проблем иногда отличается ригидностью и может приводить к стандартным решениям, которые больше, чем следует, опираются на прошлые решения подобных проблем. Попытайтесь освободиться от этого, и ваша креативность проявится.

60–80 баллов. У вас открытый, креативный подход к решению проблем. Вы также способны поддерживать других в ходе решения проблем. Вы способны воспользоваться каждым удобным случаем для того, чтобы создать дух предприимчивости и проблематизировать среду вокруг себя.

В

16–37 баллов. Ваша рабочая среда не поощряет креативного мышления. Посмотрите на ваши баллы по пунктам А и Б. Если они высокие, вы, безусловно, испытываете напряжение на работе. Что вы собираетесь предпринять в связи с этим?

38–59 баллов. Иногда трудно быть креативным на вашей работе. Если вы имеете высокие оценки по пунктам А и Б, используйте ваши возможности для того, чтобы изменить среду.

60–80 баллов. Вы работаете в идеальной среде для креативной личности. Однако, если у вас низкие оценки по пунктам А и Б, вам следует работать над развитием вашего креативного потенциала. Никто не собирается мешать вам предлагать новые идеи.

А + Б + В

48–111 баллов. В настоящее время вы понимаете, что все мы имеем значительный потенциал креативности, ему только надо дать шанс проявиться, поэтому исключите помехи для проявления креативности со своей стороны и со стороны других.

112–176 баллов. У вас хороший креативный потенциал, который пока скрыт и сдерживается или вами лично, или вашим подходом к решению проблем, или вашей рабочей средой. Вы можете изменить любой из трех или все три компонента – так чего же вы ждете?

177–240 баллов. Вы, по-видимому, высоко креативная личность с большим потенциалом. Продолжайте развивать ваш талант, старайтесь найти новые пути его применения – дома, в ваших увлечениях и, конечно, на работе.

Методика изучения творческого потенциала личности[3]

Инструкция. Выберите один из предложенных вариантов ответов и обведите кружком. Время обдумывания каждого вопроса не более минуты.

1. Считаете ли вы, что окружающий вас мир может быть улучшен? Ответ: а) да; б) нет, он и так достаточно хорош; в) да, но только кое в чем.

2. Думаете ли вы, что сами можете участвовать в значительных изменениях окружающего мира? Ответ: а) да, в большинстве случаев; б) нет; в) да, в некоторых случаях.

3. Считаете ли вы, что некоторые из ваших идей принесли бы значительный прогресс в вашей сфере деятельности? Ответ: а) да; б) да, при благоприятных условиях; в) лишь в некоторой степени.

4. Считаете ли вы, что в будущем будете играть важную роль и сможете что-то изменить? Ответ: а) да, наверняка; б) это маловероятно; в) возможно.

5. Когда вы решаете принять какое-то действие, думаете ли вы, что осуществите свое начинание? Ответ: а) да; б) часто думаете, что не сумеете; в) да, часто.

[3] Кукушин В.С. Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие. Изд. 2-е, испр. и доп. Москва; Ростов-на-Дону, 2005. С. 242-245.

6. Испытываете ли вы желание заняться делом, которого абсолютно не знаете? Ответ: а) да, неизвестное вас привлекает; б) неизвестное вас не интересует; в) все зависит от характера этого дела.

7. Вам приходится заниматься незнакомым делом. Испытываете ли вы желание добиться в нем совершенства? Ответ: а) да; б) удовлетворяете тем, чего успели добиться; в) да, но только если вам это нравится.

8. Если дело, которое вы знаете, вам нравится, хотите ли вы знать о нем больше? Ответ: а) да; б) вы хотите научиться, только сам; в) нет, вы хотите удовлетворить только свое любопытство.

9. Когда вы терпите неудачу, то: а) какое-то время упорствуете, вопреки здравому смыслу; б) махнете рукой на эту затею; в) продолжаете свое дело, даже когда становится очевидным, что препятствие непреодолимо.

10. По-вашему, профессию надо выбирать, исходя из: а) своих возможностей, дальнейших перспектив; б) стабильности, значимости профессии; в) преимуществ, которые она обеспечит.

11. Путешествуя, могли бы вы легко ориентироваться на маршруте, по которому уже прошли? Ответ: а) да; б) нет, боитесь сбиться с пути; в) да, но только там, где местность вам понравилась и запомнилась.

12. Сразу после беседы сможете ли вы вспомнить все, что говорилось? Ответ: а) да, без труда; б) всего вспомнить не смогу; в) запоминаю только то, что меня интересует.

13. Когда вы слышите слово на незнакомом вам языке, то можете проговорить его по слогам без ошибок, даже не зная его значения? Ответ: а) да, без затруднения; б) да, если это слово легко запоминается; в) повторите, но не совсем правильно.

14. В свободное время вы предпочитаете: а) оставаться наедине, поразмыслить; б) находиться в компании; в) вам безразлично, будете ли вы один или в компании.

15. Вы занимаетесь каким-то делом, решаете прекратить это занятие только тогда, когда: а) дело закончено и кажется вам отлично выполненным; б) вы более-менее довольны результатом; в) вам еще не все удалось сделать.

16. Когда вы один: а) любите мечтать о самом разном; б) пытаетесь найти себе конкретное задание; в) любите помечтать, но о вещах, связанных с вашей работой.

17. Когда какая-то идея захватывает вас, то вы думаете о ней: а) независимо от того, где и с кем вы находитесь; б) вы можете делать это только наедине; в) только там, где будет не слишком шумно.

18. Когда вы отстаиваете какую-то идею: а) можете отказаться от нее, если выслушаете убедительные аргументы оппонентов; б) останетесь при своем мнении, какие бы аргументы ни выслушали; в) измени свое мнение, если сопротивление окажется слишком сильным.

Обработка результатов. Подсчитайте очки, которые вы набрали в соответствии со следующим ключом: «а» – 3 балла; «б» – 1; «в» – 2. Вопросы 1, 6, 7, 8 определяют границы вашей любознательности; 10 – амбициозность; 12, 13 – слуховую память; 11 – зрительную память; 14 – стремление быть независимым; 16, 17 – способность абстрагироваться; 18 – степень сосредоточенности. Эти способности составляют основные качества творческого потенциала. Общая сумма набранных баллов покажет уровень вашего творческого потенциала:

49 и более баллов. В вас заложен значительный творческий потенциал, который предоставляет вам богатый выбор творческих возможностей. Если вы на деле сможете применить свои творческие способности, то вам доступны самые разнообразные формы творчества.

24–48 баллов. У вас вполне нормальный творческий потенциал. Вы обладаете теми качествами, которые позволят вам творить, но у вас есть и проблемы, которые тормозят процесс творчества.

23 и менее баллов. Ваш творческий потенциал, увы, невелик. Но, быть может, вы недооцениваете себя, свои способности. Отсутствие веры в свои силы может привести к мысли, что вы вообще не способны к творчеству.

Методика изучения детской креативности (по шкале Вильямса)[4]

Шкала Вильямса – опросник для родителей и учителей по оценке креативности (творческого начала) ребенка. Работа по методике проводится индивидуально, время не ограничено.

Опросник раздается учителями в школе для родителей тех детей, которых тестировали по одной или двум предыдущим методикам. Родители обычно заполняют шкалу дома в течение 30 минут или быстрее. Учителя могут заполнить шкалу там, где им удобно. Для получения более объективной оценки мы считаем целесообразным, чтобы шкалу заполняли два-три педагога. В этом случае берется средняя оценка педагогов.

[4] Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. Санкт-Петербург: Питер, 2009. С. 367-371. Или: https://docs.google.com/document/u/0/?showDriveBanner=true#

Шкала состоит из восьми подразделов – показателей, характеризующих поведение творческих детей. По каждому показателю приводится шесть утверждений, в соответствии с которыми учитель и родители должны оценить ребенка так, чтобы наилучшим образом охарактеризовать его. Выбирая между ответами «часто», «иногда» и «редко», следует пометить знаком X ответ, наиболее верно характеризующий тип поведения, которое наиболее обычно демонстрирует ребенок. В конце Шкалы имеются четыре вопроса, на которые нужно ответить для получения дополнительной информации о ребенке. После заполнения Листа ответов его необходимо вернуть тому, кто запрашивал информацию, для подсчета результатов.

Инструкция. Обведите одну из букв, указанных на листе ответов справа от номера соответствующего утверждения, значение которого лучше всего описывает поведение ребенка. При этом буквы на листе ответов имеют следующее значение: Ч – часто, И – иногда, Р – редко. Пожалуйста, ничего не пишите на опроснике, отмечайте свои ответы только на данном листе ответов.

Лист ответов

ФИО ребенка _____
Дата опроса: «___» года
Класс _____ школа_____ возраст_____
ФИО заполняющего опросник_____
Кем является заполняющий опросник по отношению к ребенку_____
Как давно заполняющий знает ребенка_____

Раздел 1				Раздел 2			
№	Ч	И	Р	№	Ч	И	Р
1				1			
...				...			
6				6			
Раздел 3				Раздел 4			
№	Ч	И	Р	№	Ч	И	Р
1				1			
...				...			
6				6			
Раздел 5				Раздел 6			
№	Ч	И	Р	№	Ч	И	Р
1				1			
...				...			
6				6			
Раздел 7				Раздел 8			
№	Ч	И	Р	№	Ч	И	Р
1				1			
...				...			
6				6			

Опросник

Раздел I. БЕГЛОСТЬ

1. Ребенок дает несколько ответов, когда ему задают вопрос.
2. Ребенок рисует несколько картин, когда просят нарисовать одну.
3. У ребенка возникает несколько мыслей (идей) о чем-то вместо одной.
4. Ребенок задает много вопросов.
5. Ребенок употребляет большое количество слов, выражая свои мысли.
6. Ребенок работает быстро и продуктивно.

Раздел II. ГИБКОСТЬ

1. Ребенок предлагает несколько способов использования предмета, отличающихся от обычного способа.
2. Ребенок выражает много мыслей, идей о картине, рассказе, поэме или проблеме.
3. Ребенок может перенести смысловое значение одного объекта на другой объект.
4. Ребенок легко может поменять один фокус зрения (подход) на возможный другой.
5. Ребенок выдвигает множество идей и исследует их.
6. Ребенок думает о различных путях решения проблемы.

Раздел III. ОРИГИНАЛЬНОСТЬ

1. Ребенку нравится, чтобы предметы в комнате были расположены не в центральной части, также он предпочитает асимметричные рисунки и изображения.
2. Ребенок не удовлетворен одним правильным ответом и ищет другие возможные ответы.
3. Ребенок думает необычно и оригинально (нестандартно).
4. Ребенок получает удовольствие от необычных способов выполнения чего-либо, и ему не нравятся обычные способы.
5. После того, как ребенок прочитал или услышал о проблеме, он начинает придумывать необычные решения.
6. Ребенок исследует общепринятые методы и придумывает новые методы решения проблемы.

Раздел IV. РАЗРАБОТАННОСТЬ

1. Ребенок добавляет линии, различные цвета и детали в свой рисунок.
2. Ребенок понимает, в чем состоит глубокий, скрытый смысл ответов или решений и предлагает наиболее глубокое значение.
3. Ребенок отказывается от чужой идеи и изменяет ее каким-либо образом.
4. Ребенок хочет приукрасить или дополнить работу или идею других людей.
5. Ребенок проявляет слабый интерес к обычным предметам, он добавляет детали, чтобы усовершенствовать их.
6. Ребенок изменяет правила игры.

Раздел V. ЛЮБОЗНАТЕЛЬНОСТЬ

1. Ребенок спрашивает всех и обо всем.
2. Ребенку нравится изучать устройство механических вещей.
3. Ребенок постоянно ищет новые пути (способы) мышления.
4. Ребенок любит изучать новые вещи и идеи.
5. Ребенок ищет разные возможности решения задачи.
6. Ребенок изучает книги, игры, карты, картины и т. д., чтобы познать как можно больше.

Раздел VI. ВООБРАЖЕНИЕ

1. Ребенок придумывает рассказы о местах, которые он ни когда не видел.
2. Ребенок представляет, как другие будут решать проблему, которую он решает сам.
3. Ребенок мечтает о различных местах и вещах.
4. Ребенок любит думать о явлениях, с которыми он не сталкивался.
5. Ребенок воспринимает то, что изображено на картинах и рисунках необычно, не так, как другие.
6. Ребенок часто испытывает удивление по поводу различных идей и событий.

Раздел VII. СЛОЖНОСТЬ

1. Ребенок проявляет интерес к сложным вещам и идеям.
2. Ребенок любит ставить перед собой трудные задачи.
3. Ребенок любит изучать что-то без посторонней помощи.
4. Ребенку нравятся сложные задания.

5. Ребенок проявляет настойчивость, чтобы достичь своей цели.
6. Ребенок предлагает более сложные пути решения проблемы, чем это может показаться необходимым.

Раздел VIII. СКЛОННОСТЬ К РИСКУ

1. Ребенок будет отстаивать свои идеи, не обращая внимания на реакцию других.
2. Ребенок ставит перед собой очень высокие цели и будет пытаться их осуществить.
3. Ребенок допускает для себя возможность ошибок и провалов.
4. Ребенок любит изучать новые вещи или идеи и не поддается чужому влиянию.
5. Ребенок не слишком озабочен, когда одноклассники, учителя или родители выражают ему свое неодобрение.
6. Ребенок не упустит шанса рискнуть, чтобы узнать, что из этого получится.

Следующие четыре вопроса дадут Вам возможность выразить свое мнение о ребенке и о программе школы для творческих детей. Отвечайте кратко и четко.

1. Вы считаете, что ребенок одаренный или сможет им стать? **ДА** или **НЕТ.** Объясните, почему

   _____

2. Вам кажется, что ребенок творческий или он сможет стать творческим? **ДА** или **НЕТ.** Если «Да» – сообщите кратко, в чем проявляется его творчество, если «Нет» – почему?

   _____

3. Чего Вы ожидаете от школьной программы для творческих детей?

   _____

4. Какие изменения вы хотели бы увидеть у ребенка в результате его участия в работе программы для творческих детей?

   _____

Нормативные данные

Разделы	Среднее, М	Стандартное отклонение
Тест дивергентного мышления		
Общий	84,4	12,7
Беглость	9,4	1,3
Гибкость	6,7	2,0
Оригинальность	23,4	6,8
Разработанность	15,7	9,4
Название	24,2	5,2
Опросник творческих характеристик личности		
Общий	62,1	18,0
Любознательность	16,4	4,3
Воображение	16,0	47
Сложность	14,8	5,1
Рискованность	15,3	5,2
Шкала Вильямса		
Общий балл	47,9	21,5

Обработка результатов

1. Подсчитайте количество ответов, отмеченных в колонке «часто», и умножьте это число на два (2). Это ответы с двойным весом (по два балла каждый).
2. Подсчитайте количество ответов, отмеченных в колонке «иногда». Эти ответы получат по одному (1) баллу.
3. Подсчитайте количество ответов в колонке «редко». Эти ответы получат ноль (0) баллов каждый.
4. Четыре открытых вопроса в конце шкалы получат по одному (1) баллу каждый, если ответ «да» сопровождается аргументами или комментариями.

Это количественный подсчет имеющихся данных. Оценка примечаний и комментариев может помочь тем, кто составляет программы для творчески одаренных учащихся, с помощью ранжирования частоты встречаемости одинаковых или похожих комментариев. Например, если наибольшее количество экспертов дает такой комментарий: «Ребенок творчески одарен потому, что он артистичен», то эта черта (артистический талант) будет иметь высший ранг для данной группы детей.

Подобные ранги по ряду творческих проявлений личности будут характеризовать наличие и качественную особенность творческих черт различных детей.

Суммарный балл = сумме баллов в вышестоящих строках. Суммарные баллы учеников можно проранжировать от большего к меньшему, начиная с наивысшего балла 100 (максимально возможный суммарный балл).

Методика изучения творческой индивидуальности (С.А. Гильманов)[5]

Инструкция. Выберите вариант ответа (да; в определенной мере; нет) на предложенные ниже вопросы.

1. Часто ли вам удается отстаивать свою идею, преодолевая сопротивление недоброжелателей и напор обстоятельств?
2. Сможете ли вы подробно описать себя таким, каким хотели бы быть? Делаете ли вы что-либо, чтобы стать таким?
3. Хорошо ли вам знакомо чувство открытия («ага, вот в чем дело!», «я понял!», «вот как надо!»?
4. Верите ли вы в то, что обладаете значительным личностным потенциалом, с помощью которого вы вполне в силах изменить окружающий мир?
5. Называли ли ваши знакомые независимо друг от друга одну и ту же черту вашего характера, темперамента, нравственные или эстетические принципы и т.п., которые выделяют вас среди остальных?
6. Есть ли у вас идея, касающаяся ваших занятий (работы, учебы, хобби), которую вам очень хочется реализовать?
7. Часто ли, выполняя какую-либо работу, вы увлекаетесь и делаете не только больше того, что задумали, но и совершенно другое?
8. Есть ли у вас выработанные самостоятельные принципы, нарушение которых для вас представляется совершенно невозможным, или вы над этим не задумывались?
9. Часто ли знакомые, коллеги, друзья обращаются к вам за помощью, когда нудно придумать что-нибудь оригинальное?
10. Есть ли у вас хобби, в котором вы достигли высокого уровня?
11. Как вы считаете: окружающий мир таинственен и загадочен или все в нем устроено достаточно просто?
12. Часто ли вам приходится успешно оказывать убеждающее влияние на других людей, вовлекая их в реализацию своих идей, изменяя их представления?

[5] Гильманов С.А. Творческая индивидуальность учителя: учеб. пособие. Тюмень, 1995. 113 с.

13. Долго ли вы помните свои задумки, которые не удалось реализовать?
14. Как вы считаете, нужны ли в вашей жизни крутые повороты, или вы предпочтете жить спокойно, без изменений?
15. Доставляет ли вам удовольствие фантазирование, мысленная игра с различными идеями, нахождение сложного и неразрешимого, выдвижение экстравагантных гипотез?
16. Верите ли вы в высший, духовный смысл жизни?
17. Можете ли вы назвать совершенные вами дела (созданные вами вещи, произведения, конструкции и т. п.), в которые вы вложили душу и которые можно назвать вашим именем?
18. Интересуетесь ли вы обстоятельствами жизни выдающихся людей?
19. Есть ли у вас собственные теории, объясняющие какие-либо процессы, явления в той области, в которой вы занимаетесь?
20. Вы знаете, чего хотите от жизни?

Обработка и интерпретация полученных результатов.

Переведем ответы в баллы: «да» – 5 баллов; «в определенной мере» – 2 балла; «нет» – 0 баллов.

0 баллов: нечего и думать, что творческая индивидуальность в вас проснулась. Были ли вы откровенны?

1–20 баллов: вы что-то стремитесь делать, но то ли, что нужно, не пора ли встряхнуться?

21–40 баллов: ваш творческий потенциал начинает проявляться, но достаточно ли этого?

41–60 баллов: вы – человек творческий, но стоит ли задумывать «великое» дело?

61–80 баллов: ваша творческая индивидуальность заметна, но необходимо увеличить усилия в самосовершенствовании, стряхнуть остатки неуверенности.

81 – 100 баллов: браво! Вы – ярко выраженная творческая индивидуальность!

Методика изучения стиля руководства А.Л. Журавлева[6]

Методика направлена на изучение преобладающего стиля руководства: директивного, коллегиального или либерального. При этом в соответствии с выявленным стилем руководства она также позволяет определить уровень профессиональной компетентности руководителя, его организаторские и морально-психологические качества; уровень воспитанности коллектива.

Респондентам предлагается 27 характеристик деятельности руководителя и к каждому – по пять вариантов их оценки. Предлагается выбрать один или несколько вариантов, по мнению респондента, ему соответствующих.

Методику можно использовать для изучения не только своего стиля управления, но и стиля управления другого руководителя. Мы модифицировали ряд формулировок с целью максимально приблизить их к характеристике процесса управления творческим коллективом.

1. Распределение полномочий между руководителем, активом и остальными членами творческого коллектива таково: а) руководитель централизует руководство, требует, чтобы обо всех деталях докладывали именно ему; б) руководитель пассивен в выполнении управленческих функций; в) руководитель четко распределяет функции между собой, активом и остальными членами коллектива; г) руководитель ожидает указаний сверху; д) руководитель централизует руководство только в критических ситуациях.
2. Действия руководителя в критических случаях: а) как правило, переходит на более жесткие меры руководства; б) критические ситуации не изменяют его способов руководства; в) в критических ситуациях он не обходится без помощи вышестоящего руководства; г) сталкиваясь с трудностями, руководитель более тесно начинает взаимодействовать с коллективом; д) в критических ситуациях руководитель плохо справляется со своими обязанностями.
3. Контакты руководителя с членами коллектива: а) недостаточно общительный человек, с людьми разговаривает мало; б) регулярно общается с коллективом, рассказывает о положении текущих дел, о трудностях, которые приходиться преодолевать; в) умеет общаться, но специально ограничивает

[6] Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика персонала. Самара, 2010. С. 98–105.

общение с коллективом, держится на расстоянии; г) старается общаться с коллективом, но испытывает при этом трудности в общении; д) общается в основном с активом коллектива.

4. Продуктивность работы коллектива в отсутствие руководителя: а) коллектив работает хуже; б) коллектив не снижает продуктивности, если руководитель временно отсутствует; в) коллектив работает не в полную силу; г) продуктивность работы коллектива повышается в отсутствие руководителя; д) в отсутствие руководителя коллектив работает с переменным успехом.
5. Отношение руководителя к советам и возражениям со стороны членов коллектива: а) сам обращается за советом к коллективу; б) не допускает, чтобы ему советовали члены коллектива, тем более – возражали; в) члены коллектива не только советуют, но и дают указания руководителю; г) руководитель советуется даже тогда, когда обстоятельства не особенно этого требуют; д) если члены коллектива знают, как лучше выполнить работу, они говорят об этом своему руководителю.
6. Контроль деятельности подчиненных: а) контролирует работу от случая к случаю; б) всегда очень строго контролирует работу коллектива; в) контролируя работу, всегда замечает положительные результаты, хвалит коллектив; г) контролируя, всегда ищет недостатки в работе; д) нередко вмешивается в работу коллектива.
7. Соотношение решений творческих (профессиональных) и социально-психологических задач в процессе руководством коллектива: а) его интересует решение творческих задач, а не отношения людей друг к другу; б) решая творческие задачи, старается создать хорошие отношения между людьми в коллективе; в) в результате работы не заинтересован, подходит к делу формально; г) большее внимание уделяет налаживанию взаимоотношений в коллективе, а не решению творческих задач коллектива; д) когда нужно, защищает интересы членов коллектива.
8. Характер приказов руководителя: а) приказывает так, что хочется выполнять; б) приказывать руководитель не умеет; в) просьба руководителя не отличается от приказа; г) приказы принимаются, но выполняются недостаточно быстро; д) его приказы вызывают у подчиненных недовольство.

9. Отношение руководителя к критике со стороны членов коллектива: а) на критику руководитель обычно не обижается, прислушивается к ней; б) выслушивает критику, даже обещает принять меры, но ничего не делает; в) не любит когда его критикуют, и не старается скрыть это; г) принимает критику только со стороны вышестоящих руководителей; д) не реагирует на критику.
10. Поведение руководителя при недостатке знаний: а) сам решает даже те вопросы, с которыми не совсем хорошо знаком; б) если чего-то не знает, не боится это показать и обращается за помощью к компетентным людям; в) руководитель не стремится пополнить свои знания; г) когда чего-то не знает, скрывает этот факт и самостоятельно стремится восполнить знания; д) если руководитель не знает, как решать проблему, то поручает ее решение членам коллектива.
11. Распределение ответственности между руководителем и членами коллектива: а) складывается впечатление, что руководитель боится отвечать за свои действия, хочет уменьшить свою ответственность; б) ответственность распределяет между собой и членами коллектива; в) всю ответственность возлагает только на себя; г) подчеркивает ответственность вышестоящих руководителей и старается переложить ее в большей степени на них; д) бывает, что руководитель пытается переложить ответственность на актив и иных членов коллектива.
12. Отношение руководителя к активу: а) старается, чтобы актив составляли самые квалифицированные специалисты; б) добивается безотказного подчинения актива и других подчиненных; в) руководителю безразлично, кто у него составляет актив; г) осторожен по отношению к активу; д) не желает иметь рядом высококвалифицированных специалистов.
13. Эмоциональная удовлетворенность членов коллектива в отсутствие руководителя: а) члены коллектива довольны, когда отсутствует руководитель, они чувствуют некое облегчение; б) с руководителем работать интереснее, поэтому все ожидают его возвращения; в) отсутствие руководителя не замечается членами коллектива; г) вначале члены коллектива довольны, что руководитель отсутствует, а потом скучают; д) сначала отсутствие руководителя чувствуется членами коллектива, а потом забывается.

14. Преобладающие меры воздействия на членов коллектива: а) для выполнения какой либо работы руководителю часто приходиться уговаривать коллектив; б) всегда распоряжается, наставляет, но никого не просит; в) часто обращается к членам коллектива с поручениями, просьбами, советами; г) часто делает подчиненным замечания и выговоры; д) его замечания всегда справедливы.
15. Характер обращения руководителя с членами коллектива: а) всегда обращается к членам коллектива вежливо и доброжелательно; б) бывает нетактичным, даже грубым; в) часто проявляет равнодушие; г) создается впечатление, что вежливость руководителя неискренняя; д) характер обращения часто меняется.
16. Участие членов коллектива в управлении: а) руководитель привлекает к управлению актив и иных членов коллектива; б) нередко руководитель перекладывает свои функции на других; в) управленческие функции не закрепляются стабильно, их распределение может меняться; г) бывает, что управленческие функции фактически принимает на себя не руководитель, а другие члены коллектива; д) управленческие функции выполняет только руководитель.
17. Поддержание руководителем дисциплины: а) руководитель стремится к формальной дисциплине и идеальному подчинению; б) не может влиять на дисциплину; в) руководитель умеет поддерживать дисциплину и порядок; г) члены коллектива испытывают страх перед руководителем; д) руководитель недостаточно пресекает нарушения дисциплины.
18. Характер общения руководителя с членами коллектива: а) общается только по деловым вопросам; б) обсуждая деловые вопросы, интересуется личным, семьей и т.д.; в) часто общается по личным вопросам, не касаясь дела; г) инициатива общения исходит от членов коллектива, руководитель редко заговаривает сам; д) нередко руководителя трудно понять.
19. Характер принятия решения по руководству коллективом: а) руководитель единолично принимает решения или отменяет их; б) редко берется за выполнение сложного дела, а скорее уходит от этого; в) единолично принимает только самые срочные, оперативные решения, остальные вопросы старается решать вместе с коллективом; г) не старается заранее предусмотреть все решения проблемы; д) берется за решение в основном мелких вопросов.

20. Взаимоотношения между членами коллектива: а) в коллективе недостаточно развиты взаимопомощь и взаимное доверие; б) руководитель старается, чтобы в коллективе было хорошее настроение; в) люди, нередко уходя из коллектива, не жалеют об этом; г) члены коллектива относятся друг к другу чутко, по-дружески; д) в присутствии руководителя все ощущают некое напряжение;
21. Предоставление самостоятельности членам коллектива: а) способствует самостоятельности членов коллектива; б) руководитель навязывает свое мнение под видом мнения большинства; в) члены коллектива работают больше по указанию руководителя, нежели самостоятельно; г) члены коллектива предоставлены сами себе; д) предоставляет самостоятельность членам коллектива лишь иногда.
22. Отношение руководителя к советам других: а) регулярно советуется с членами коллектива; б) советуется только в сложной ситуации; в) советуется только с активом или с вышестоящими руководителями; г) с удовольствием прислушивается к мнению членов коллектива; д) советуется только с вышестоящими руководителями.
23. Соотношение инициативы руководителя и членов коллектива: а) инициатива членов коллектива не рассматривается руководителем; б) руководитель считает, что лучше делать меньше – меньше спросят; в) руководитель поддерживает инициативу подчиненных; г) руководитель не действует сам, ждет «подталкивания» со стороны; д) инициативу в коллективе не проявляют ни руководитель, ни члены коллектива.
24. Характер требовательности руководителя: а) любимый лозунг: «давай, давай»; б) требователен, но одновременно справедлив; в) бывает слишком строгим, даже придирчивым; г) не очень требователен; д) требователен и к себе, и к другим.
25. Отношение руководителя к нововведениям: а) консервативен, потому, что боится всего нового; б) охотно поддерживает целесообразные нововведения; в) поддерживая нововведения, с трудом меняет характер общения с людьми; г) лучше получается вводить нововведения в межличностных отношениях; д) нововведения проходят мимо руководителя.
26. Привлечение членов коллектива к выработке совместных решений: а) широко привлекает членов коллектива к выработке совместных решений; б) многие вопросы решаются коллективом на общем собрании; в) некоторые дела

решаются без участия руководителя; г) большинство вопросов решает за коллектив сам руководитель; д) руководитель способствует внедрению различных форм самоуправления в коллективе.

27. Отношение руководителя к самому себе: а) руководителю безразлично, что думают о нем члены коллектива; б) никогда, ни в чем не проявляет своего превосходства над коллективом; в) считает себя незаменимым в коллективе; г) увлеченно занимается своим делом и не думает, как его оценивают; д) отсутствует критический взгляд на самого себя.

Обработка и интерпретация результатов.

Подсчитайте сумму баллов по каждому из трех стилей руководства в соответствии с ключом. Буква в таблице означает стиль руководства (Д – директивный, К – коллегиальный, П – попустительский), цифра – балл данного ответа.

Сумму баллов по каждому стилю руководства разделите на 10 и округлите до целого значения. Результат выражается тремя цифрами, каждая из которых до 10 баллов.

Ключ

№	Варианты ответов				
	А	Б	В	Г	Д
1	Д-3	П-2	К-3	П-3	К-2
2	Д-3	К-2	П-1	К-3	П-3
3	П-1	К-2	Д-2	К-1, П-2	К-2
4	Д-1	К-2	П-2	П-1	К-2
5	К-3	Д-2	П-2	П-2, К-1	К-2
6	П-3	Д-3	К-3	Д-3	Д-2
7	Д-1	К-1	П-2	П-1,К-1	К-1
8	К-3	П-3	Д-2	П-2	Д-3
9	К-2	П-2	Д-2	Д-2, П-2	П-2
10	Д-2	К-2	П-1	Д-2, К-2	К-1, К-2
11	П-2	К-2	Д-2	Д-1, П-2	Д-2, П-1
12	К-1	Д-1	П-1	Д-2	Д-3
13	Д-2	К-2	П-2	К-1	Д-1, П-1
14	П-3	Д-3	К-3	Д-2	К-3
15	К-2	Д-2	П-2	Д-2	Д-2, П-2
16	К-2	Д-1, П-1	Д-1, П-2	П-3	-
17	Д-2	П-2	К-2	Д-2	П-3
18	Д-3	К-3	П-2, К-1	П-2, Д-1	П-1
19	Д-3	П-2	К-3	П-3	П-3

20	**Д-1**	**К-1**	**П-1**	**К-2**	**Д-2**
21	**К-2**	**Д-2**	**Д-2**	**П-2**	**Д-2**
22	**К-2**	**Д-1, К-2**	**Д-2, К-1**	**К-2**	**Д-2**
23	**Д-2**	**П-2**	**К-2**	**П-2**	**П-3**
24	**Д-3**	**К-3**	**Д-2**	**П-3**	**К-2**
25	**П-1**	**К-1**	**Д-2**	**К-2**	**П-2**
26	**К-2**	**К-3**	**П-3**	**Д-3**	**К-3**
27	**П-1**	**К-2**	**Д-1**	**К-2**	**Д-3**

Стили руководства

Д – *Директивный.* Ориентация на собственное мнение и оценки. Стремление к власти, уверенность в себе, склонность к жесткой формальной дисциплине, большая дистанция с подчиненными, нежелание признавать свои ошибки. Игнорирование инициативы, творческой активности членов коллектива. Единоличное принятие решений. Контроль за действиями подчиненных.

П – *Попустительский (либеральный) (пассивного невмешательства).* Снисходительность к членам коллектива. Отсутствие требовательности и строгой дисциплины, контроля, либеральность, панибратство. Склонность перекладывать ответственность на актив и иных членов коллектива в принятии решений.

К – *Коллегиальный.* Требовательность и контроль сочетается с инициативным и творческим подходом к выполняемой работе и сознательным соблюдением дисциплины. Стремление делегировать полномочия и разделить ответственность. Демократичность в принятии решения.

За количественный показатель доминирования того или иного стиля принята разница в три и более балла.

Возможные соотношения трех крайних типов в стиле руководства: Д–1–1: директивный стиль (например, 10–2–4, 6–3–4, 9–5–4 и т.д.); 1–К–1: коллегиальный стиль (например, 4–9–4, 3–8–4, 5–10–4); 1–1–Л: либеральный (попустительский) стиль (например, 3–2–10, 4–3–9).

Если приблизительно одинаковая выраженность двух стилей доминирует над третьим, то стиль руководства смешанный: Д–К–1: директивно-коллегиальный (например, 7–8–4, 6–7–3); 1–К–Л: коллегиально-либеральный (например, 4–7–9, 4–7–7, 3–6–7); Д–1–Л: директивно-либеральный (например, 8–1–6, 8–3–8, 7–2–9); Д–К–Л: смешанный (например, 2–3–3, 3–3–3, 5–6–6, 10–8–8).

При этом результаты смешанного типа соответствуют разным характеристикам руководства: а) одинаково низкая степень выраженность стилей (2–3–3, 3–3–3) характерна для неопытных

руководителей; б) одинаково средняя степень выраженность стилей (5–6–6, 6–4–4) характеризует оперативно меняющегося руководителя; в) одинаково высокая степень выраженность стилей (10–8–8, 9–9–8) характеризует противоречивый, непредсказуемый тип. Любое сочетание стилей приемлемо, если директивный имеет значение от 5 до7 баллов (лучше 6–10–5 или 5–9–4, чем 3–9–4 или 3–8–3).

Исследования автора методики показали следующее соответствие профессионально важных качеств со стилем руководства:

Стиль руководства	Профессиональные характеристики			
	Профессиональная компетентность	Организаторские качества	Воспитание коллектива	Морально-психологические (общение)
Директивный (Д-1-1)	низкая	средние	низкое	низкое
Коллегиальный (1-К-1)	высокая	высокие	высокое	высокое
Либеральный (1-1-Л)	низкая	низкие	низкое	среднее
Директивно-коллегиальный (Д-К-1)	низкая	средние	среднее	среднее
Директивно-либеральный (Д-1-Л)	низкая	высокие	среднее	среднее
Коллегиально-либеральный (1-К-Л)	низкая	низкие	высокое	высокое
Смешанный (Д-К-Л)	средняя	высокие	высокое	высокое

Диагностика стиля управления руководителя[7]

Методика позволяет оценить стиль управления с точки зрения соотношения в нем демократических и формально-организационных факторов.

Испытуемым предлагается стимульный материал с утверждениями, которые отражают различные проявления того или иного стиля управления. Необходимо оценить свое отношение к этим утверждениям в соответствии с привычными мыслями и поведением как руководителя.

Мы модифицировали ряд утверждений с целью максимально приблизить их к характеристике процесса управления творческим коллективом.

Варианты ответов: систематически, часто, иногда, редко, никогда.

Стимульный материал

1. В критических ситуациях я провожу изучение социально-психологического климата, мнений, настроений людей.
2. В работе коллектива используются, где необходимо, стандартные правила, методические указания, инструкции и другие управленческие документы.
3. Я обосновываю и отстаиваю мнение коллектива (если убежден в его справедливости) перед вышестоящим руководством.
4. Я тщательно планирую работу актива.
5. Прикладываю все усилия, чтобы добиться от членов коллектива выполнения поставленных задач.
6. Мои подчиненные четко представляют себе свои задачи и общие задачи, стоящие перед коллективом.
7. Я лично решаю, что и как необходимо делать в коллективе для достижения поставленных целей, предоставляю подчиненным исполнительские функции.
8. Я допускаю в работе членов коллектива проявление инициативы и самостоятельности в выборе способов достижения стоящих перед ними целей.
9. Я допускаю инициативу членов коллектива не только в выборе способов, но и в самом процессе выработки целей при условии, что они обосновывают их важность.
10. Мне как руководителю приходится в отступление от установленного графика идти на организацию в коллективе работ по выходным дням или сверхурочно.

[7] Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. Кн. 2. Москва, 1999. С. 243–245.

11. Для обеспечения контроля за выполнением планов и дисциплины исполнения требую, чтобы члены коллектива информировали меня о проделанной ими работе.
12. Допускаю, чтобы члены коллектива устанавливали свой собственный темп, режим и порядок выполнения работы, если это не отражается отрицательно на конечных результатах.
13. Осуществляю руководство, консультируясь и советуясь в разумной мере с подчиненными.
14. Стараюсь поддерживать в коллективе определенный этикет, стиль отношений и поведения. Слежу, чтобы все придерживались его.
15. Планирую служебный рост членов коллектива так, чтобы люди знали перспективы своего продвижения и условия, требуемые для этого.
16. Считаю, что лучшие результаты в управлении достигаются, когда человек и коллектив работает в условиях принудительного режима.
17. В работе коллектива, которым я руковожу, бывают сбои.
18. Информирую коллектив о событиях, происходящих в нем и общем положении дел в коллективе.
19. Поддерживаю свой внешний вид, одежду, порядок в кабинете, манеры поведения на должном уровне.
20. Стимулирование труда в коллективе осуществляется в соответствии с реальным вкладом каждого в общий результат.
21. Как руководитель я провожу в жизнь долгосрочную кадровую политику.
22. Анализируя работу членов коллектива, я прихожу к выводу, что им не хватает инициативы, деловитости и многих других качеств.
23. Используя личный положительный пример для создания благоприятного социально-психологического климата в коллективе.
24. В коллективе, которым я руковожу, бывают конфликты.
25. Создаю условия, при которых члены коллектива имеют возможность высказывать свое мнение, оказывать влияние на творческий процесс.
26. В руководстве использую распределение полномочий.
27. Читаю книги и посещаю лекции о том, как эффективнее управлять людьми.
28. Придерживаюсь на практике известных мне теоретических и практических рекомендаций по управлению коллективом.

29. Считаю, что для повышения результативности деятельности коллектива необходимо ведущую роль отводить организационно-техническим факторам, а социально-психологические аспекты должны находиться на втором плане.
30. Творческие результаты коллектива, которым я руковожу, бывают высокими.
31. Я создаю условия для обеспечения физического здоровья членов коллектива, побуждаю их укреплять свое здоровье.
32. Для обеспечения высоких творческих результатов создаю в коллективе условия для проявления инициативы, новаторства.
33. Требую точного обоснования планов и мероприятий по развитию творческой деятельности коллектива.
34. Ради достижения поставленной цели приходится отодвигать на второй план решение таких вопросов развития коллектива, как анализ и улучшение психологического климата, поддержание общего порядка в процессе совместной деятельности.
35. Прилагаю все усилия, чтобы добиться от членов коллектива высокого уровня дисциплины.
36. Работа коллектива осуществляется на основе четкого баланса прав, обязанностей и ответственности.
37. Для достижения высоких творческих результатов в коллективе поощряется самостоятельная работа по повышению квалификации.
38. Большое внимание уделяю контролю качества работы членов коллектива.
39. Стиль руководства, которого я придерживаюсь, оказывает положительное влияние на поведение членов коллектива, их отношение к работе и общий психологический климат.
40. Стиль руководства, которого я придерживаюсь, оказывает положительное влияние на творческие результаты деятельности коллектива.

Обработка и интерпретация результатов

Соотнесите полученные ответы с ключом. Шкала «Л»: отражает количественно ориентированность респондента в процессе руководства на формирование и поддержание благоприятного социально-психологического климата в коллективе, на людей. Шкала «Ц»: отражает количественно ориентированность респондента на достижение поставленных целей, опору на формальную организацию и власть руководителя коллектива.

Ключ

Шкала «Л» (ориентация руководителя на личность и поддержание благоприятной атмосферы в коллективе)	
Ответы: «систематически», «часто»	№ вопроса 1, 3, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 23, 25, 26, 27, 31, 39
Ответы: «редко», «никогда»	№ вопроса 7, 24
Шкала «Ц» (ориентация руководителя на достижение поставленных целей)	
Ответы: «систематически», «часто»	№ вопроса 2, 4, 5, 6, 11, 28, 30, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 40
Ответы: «редко», «никогда»	№ вопроса 10, 16, 17, 22, 29, 34

Л = 0, Ц = 0. При этом стиле руководитель проявляет мало заботы как о достижении поставленных целей, так и о создании благоприятного социально-психологического климата в коллективе. Фактически руководитель устранился от работы, пустил все на самотек и просто проводит время, передавая информацию от вышестоящего руководства членам своего коллектива и наоборот.

Л = 20, Ц = 20. Это идеальный стиль руководства, по мнению авторов методики. У руководителя в равной и притом максимальной степени проявляются ориентированность на высокие результаты и на заботу о создании благоприятного социально-психологического климата в коллективе. Такой стиль позволяет добиваться успешного решения поставленных задач в сочетании с условиями для наиболее полного раскрытия творческих способностей членов коллектива.

Л = 0, Ц = 20. Данный стиль присущ чаще всего руководителям-автократам, которые заботятся только о работе, игнорируя человеческий фактор, личность работника, мнение коллектива. Нередко такой руководитель действует по принципу «давай-давай», который со временем изживает себя на столько, что перестает приносить успех и в достижении поставленных целей.

Л = 20, Ц = 0. При таком стиле руководитель очень мало заботиться о деятельности коллектива. Все внимание его направленно на поддержание и сохранение хороших, приятельских отношений с членами коллектива. Создается такой психологический климат, где все расслаблены и дружны. Таковой психологический комфорт обволакивает коллектив, отодвигая на второй план деятельность коллектива и решение поставленных задач. В конечном счете такая

ориентация на благоприятные отношения не только затрудняет достижение творческих результатов, но и приводит к подрыву изнутри сложившегося уютного психологического климата, вследствие чего происходит утрата руководителем авторитета лидера.

Методика определения стиля управления руководителя с помощью самооценки[8]

Специфика данной методики заключается в том, что она позволяет с помощью самооценки определить не только ведущий стиль управления коллективом, но и поз степень выраженности каждого из трех классических стилей руководства.

Испытуемым предлагается обвести номер того высказывания, с которым он согласен.

1. В работе с людьми я предпочитаю, чтобы они беспрекословно выполняли мои распоряжения.
2. Меня легко увлечь новыми задачами, но я быстро охладеваю к ним.
3. Люди часто завидуют моему терпению и выдержке.
4. В трудных ситуациях я всегда думаю о других, а потом о себе.
5. Мои родители редко заставляли меня делать то, чего я не хотел.
6. Меня раздражает, когда кто-то проявляет слишком много инициативы.
7. Я очень напряженно работаю, так как не могу положиться на моих помощников.
8. Когда я чувствую, что меня не понимают, то отказываюсь от намерения доказать что-либо.
9. Я умею объективно оценить своих подчиненных, выделив среди них сильных, средних и слабых.
10. Мне приходится часто советоваться со своими помощниками, прежде чем отдать соответствующее распоряжение.
11. Я редко настаиваю на своем, чтобы не вызывать у людей раздражения.
12. Уверен, что мои оценки успехов и неудач подчиненных точны и справедливы.
13. Я всегда требую от подчиненных неукоснительного соблюдения моих приказаний и распоряжений.
14. Мне легче работать одному, чем кем-то руководить.
15. Многие считают меня чутким и отзывчивым руководителем.

[8] Шапарь В.Б. и др. Рабочая книга практического психолога. Москва; Харьков, 2007. С. 129–135.

16. Мне кажется, что от коллектива нельзя скрывать ничего – ни хорошего, ни плохого.
17. Если я встречаю сопротивление, у меня пропадает интерес к работе с людьми.
18. Я игнорирую коллективное руководство, чтобы обеспечить эффективность единоначалия.
19. Чтобы не подорвать свой авторитет, я никогда не признаю своих ошибок.
20. Мне часто не хватает времени для эффективной работы.
21. На грубость подчиненного я стараюсь найти ответную реакцию, не вызывающую конфликта.
22. Я делаю все, чтобы подчиненные охотно выполняют мои распоряжения.
23. С подчиненными у меня тесные контакты и приятельские отношения.
24. Я всегда стремлюсь любой ценой быть первым во всех начинаниях.
25. Я пытаюсь выбрать универсальный стиль управления, подходящий для большинства ситуаций.
26. Мне легче подстроиться под мнение коллективного большинства, чем выступать против него.
27. Мне кажется, что подчиненных надо хвалить за каждое, даже самое незначительное достижение.
28. Я могу критиковать подчиненного в присутствии других людей.
29. Мне приходится чаще просить, чем требовать.
30. От возбуждения я часто теряю контроль над своими чувствами, особенно когда мне надоедают.
31. Если бы я имел возможность чаще бывать среди подчиненных, то эффективность моего руководства значительно повысилась бы.
32. Я иногда проявляю спокойствие и равнодушие к интересам и увлечениям подчиненных.
33. Я предоставляю более грамотным подчиненным больше самостоятельности в решении сложных задач, особо их не контролируя.
34. Мне нравится анализировать и обсуждать с подчиненными их проблемы.
35. Мои помощники справляются не только со своими, но и с моими функциональными обязанностями.
36. Мне легче избежать конфликта с руководством, чем с подчиненными, которые всегда зависят от меня.
37. Я всегда добиваюсь выполнения своих распоряжений, даже наперекор обстоятельствам.

38. Самое трудное для меня – это вмешиваться в ход работы людей, требовать от них дополнительных усилий.
39. Чтобы лучше понять подчиненных, я стараюсь представить себя на их месте.
40. Я думаю, что управление людьми должно быть гибким: подчиненным нельзя демонстрировать ни железной непреклонности, ни панибратства.
41. Меня больше волнуют собственные проблемы, чем интересы подчиненных.
42. Мне приходится часто заниматься текущими делами и испытывать от этого большие эмоциональные и интеллектуальные нагрузки.
43. Родители заставляли меня подчиняться даже тогда, когда я считал это неразумным.
44. Работу с людьми я представляю себе как мучительное занятие.
45. Я стараюсь развивать в коллективе взаимопомощь и сотрудничество.
46. Я с благодарностью отношусь к предложениям и советам подчиненных.
47. Главное в руководстве – распределить обязанности.
48. Я обязательно контролирую выполнение моих поручений.
49. Подчиненные – безответственные люди, и поэтому их нужно постоянно контролировать.
50. Лучше всего предоставлять полную самостоятельность коллективу и ни во что не вмешиваться.
51. Для более качественного руководства нужно поощрять наиболее способных подчиненных и строго взыскивать с нерадивых.
52. Всегда признаю свои ошибки и выбираю более правильное решение.
53. Мне приходится часто объяснять неудачи в управлении объективными обстоятельствами.
54. Нарушителя дисциплины строго наказываю.
55. В критике недостатков подчиненных я беспощаден.
56. Иногда мне кажется, что в коллективе я лишний человек.
57. Прежде чем упрекать подчиненного, я стараюсь его похвалить.
58. Я хорошо взаимодействую с коллективом и считаюсь с его мнением.
59. Меня часто упрекают в чрезмерной мягкости к подчиненным.
60. Если бы мои подчиненные делали так, как я требую, я бы достиг большего.

Обработка и интерпретация результатов

Соотнеся номера соответствующих утверждений с ключом, определите степень выраженности авторитарного, либерального и демократического стилей управления.

Ключ

Стиль управления	Номера ответов	Сумма ответов
Авторитарный	1 ,6, 7, 12 ,13, 18, 19, 24, 25, 30, 31, 36, 37, 42, 43, 48, 49, 54, 55, 60	
Либеральный	2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26, 29, 32, 35, 38, 41, 44, 47, 50, 53, 56, 59	
Демократический	3, 4, 9, 10, 15, 16, 21, 22, 27, 28, 33, 34, 39, 40, 45, 46, 51, 52, 57, 58	

В зависимости от полученных сумм ответов степень выраженности стилей будет различной: минимальная степень выраженности (0–7) утвердительных ответов; средняя (8–13); высокая (14–20). Если степень выраженности стилей минимальна по трем показателям, то стиль управления считается неопределенным. Для более полной конкретизации индивидуального стиля управления можно соотнести его с характеристикой стилей в разной степени выраженности, представленной ниже.

Характеристика индивидуального стиля управления

Сумма утвердительных ответов	Степень выраженности стиля управления
Авторитарный	
0 – 7	**Минимальная:** проявляется в слабом желании быть лидером, неустойчивых навыках руководителя, самоуверенности, упрямстве, стремлении доводить начатое дело до конца, критиковать отстающих и неспособных подчиненных
8 – 13	**Средняя:** отражает хорошие лидерские качества, умение руководить действиями подчиненных, требовательность и настойчивость, стремлением воздействовать на коллектив силой приказа и принуждением, целеустремленность и эгоизм, поверхностное отношение к запросам подчиненных, нежелание слушать предложения актива

14 – 20	**Высокая:** раскрывает ярко выраженные лидерские качества и стремление к единоличной власти, непреклонность и решительность в суждениях, энергичность и жесткость в требованиях, неумение учитывать инициативу подчиненных и предоставлять им самостоятельность, чрезмерно резкую критику и предвзятость в оценках, честолюбие и низкую совместимость с активом, злоупотребление наказаниями, пренебрежение общественным мнением
Либеральный	
0 – 7	**Минимальная:** неустойчивое желание работать с людьми, неумение ставить перед подчиненными задачи и решать их совместно, неуверенность и нечеткость в распределении обязанностей, импульсивность в критике недостатков подчиненных, слабая требовательность и ответственность
8 – 13	**Средняя:** стремление переложить свои обязанности на актив, пассивность в руководстве людьми, нетребовательность и доверчивость, страх перед необходимостью самостоятельно принимать решения, чрезмерная мягкость к нарушителям дисциплины, склонность к уговорам
14 – 20	**Высокая:** полное безразличие к интересам коллектива, нежелание принимать на себя ответственность и принимать сложные решения, нетребовательность и самоустранение от управления повышенная внушаемость и слабоволие, беспринципность и неумение отстаивать свою точку зрения, отсутствие целей деятельности и конкретных планов, попустительство, заигрывание, панибратство
Демократический	
0 – 7	**Минимальная:** слабое стремление быть ближе к подчиненным, сотрудничать и выслушивать советы помощников, попытки направлять деятельность через актив, некоторая неуверенность в своих распорядительных качествах
8 – 13	**Средняя:** устойчивое стремление жить интересами коллектива, проявлять заботу о членах коллектива, оказывать доверие активу и поощрять их инициативу, использовать убеждение и принуждение, прислушиваться к коллективному мнению
14 – 20	**Высокая:** умение координировать и направлять деятельность коллектива, предоставлять самостоятельность наиболее активным подчиненным, всемерно развивать инициативу и новые методы работы, убеждать и оказывать моральную поддержку, быть справедливым и тактичным в споре, изучать индивидуальные качества личности членов коллектива, развивать гласность и критику, предупреждать конфликты и создавать доброжелательную атмосферу в коллективе

Методика изучения ценностно-ориентационного единства учебного (студенческого) коллектива[9]

Инструкция. Выберите из предложенного списка пять наиболее важных, с вашей точки зрения, качеств личности, необходимых для успешного выполнения совместной учебной деятельности.

1. Дисциплинированность 2. Эрудированность 3. Сознание общественного долга 4. Сообразительность 5. Начитанность 6. Трудолюбие 7. Идейная убежденность 8. Умение контролировать работу 9. Моральная воспитанность 10. Самокритичность 11. Отзывчивость 12. Общественная активность 13. Умение работать с книгой 14. Любознательность 15. Умение планировать работу 16. Целеустремленность 17. Коллективизм	18. Прилежание 19. Требовательность к себе 20. Критичность 21. Духовное богатство 22. Умение объяснить задачу 23. Честность 24. Инициативность 25. Внимательность 26. Чувство ответственности 27. Принципиальность 28. Самостоятельность 29. Общительность 30. Рассудительность 31. Скромность 32. Осведомленность 33. Справедливость 34. Оригинальность 35. Уверенность в себе

Обработка и интерпретация результатов.

Полученные результаты по каждому члену группы сводятся в таблицу результатов эксперимента.

№	Ф.И.О.	Качества личности									
		1	**2**	**3**	**...**	**...**	**...**	**...**	**...**	**34**	**35**
1											
2											
3											
...											
	Количество выборов										

[9] Групповая работа: стратегия и методы исследования: метод. пособие / сост. проф. В.В. Козлов. Москва, 2007. С. 189–192.

Вычисляем коэффициент «С», характеризующий степень ценностно-ориентационного единства учащихся (студентов) по формуле: С = 1,4 n – N / 6 N, где N – число участников эксперимента; n – сумма выборов, приходящихся на пять качеств личности, получивших максимальное число выборов.

Если С ⩾ 0,5, то группа достигла уровня коллективизма. Если С – в пределах от 0,3 до 0,5 – то группа характеризуется средним уровнем развития. Если С ⩽ 0,3, то данная группа недостаточно развита как коллектив.

Охарактеризуйте ценностно-ориентационное единство группы по следующим критериям оценки: качества, отражающие отношение к учебе (1, 16, 25, 18, 6); общий стиль поведения и деятельности (12, 3, 29, 7, 9); качества, свидетельствующие о наличии знаний (5, 32, 14, 2, 21); качества ума (34, 4, 24, 30, 20); качества, показывающие сформированность учебно-организационных умений (8, 15, 22, 13, 26); отношение к товарищам (29, 23, 33, 28, 35, 19); отношение к себе (10, 31, 28, 35, 19).

Методика изучения ценностно-ориентационного единства Р.О. Немова[10]

Данная методика не содержит в себе традиционного списка ценностей личности, а предполагает составление его в каждом отдельно изучаемом коллективе. Для этого всех членов группы просят указать десять положительных и десять отрицательных характеристик значимого для группы явления (лидера, особенностей своего коллектива, своей совместной деятельности и т. д.). На основе полученных ответов составляется список положительных и отрицательных характеристик (ценностей), таким образом, чтобы в них оказались включенными характеристики (ценности), названные хотя бы одним из членов группы.

Каждому участнику эксперимента предлагаются два списка (с положительными и отрицательными характеристиками). Необходимо выбрать из этих наборов по пять характеристик (ценностей), которые он считает самыми положительными (ценными) и наиболее отрицательными (ненужными).

Обработка и интерпретация результатов. Подсчитывается количество выборов, приходящихся на каждую характеристику, определяются пять положительных и пять отрицательных

[10] Основы психологии: практикум / ред.-сост. Л.Д. Столяренко. Изд. 7-е. Ростов-на-Дону, 2006. С. 600–601.

характеристик, получивших максимальное количество выборов. Подсчитывается общее количество выборов, сделанных членами группы из каждого предложенного списка. Показатели ценностно-ориентационного единства отдельно по выборам положительных и отрицательных характеристик определяются по формуле:

ЦОЕ = (n – m) / N × 100%,

где n – сумма выборов, приходящихся на пять характеристик, получивших максимальное количество выборов; m – сумма выборов, приходящихся на пять характеристик, получивших минимальное количество выборов; N – общее количество выборов, сделанных членами группы.

В группах с максимально возможным ЦОЕ все участники выбирают одни и те же характеристики. Группа с минимально возможным ЦОЕ – та, участники которой не отдают предпочтения ни одной из характеристик исходного набора.

Методика определения ценностно-ориентационного единства группы В.С. Ивашкина, В.В. Онуфриевой[11]

Испытуемым предлагается выбрать из предложенного списка пять качеств, которые они считают наиболее важными для успешной совместной работы.

Обработка и интерпретация результатов. Коэффициент ценностно-ориентационного единства (С) высчитывается по формуле: С = (Н – М) / К × 100%, где Н – количество выборов, приходящееся на пять самых популярных качеств; М – количество выборов, приходящееся на пять самых непопулярных качеств; К – общее количество выборов. Если С > 50 % – ЦОЕ высокое; 30 % < С < 50 % – ЦОЕ среднее; в остальных случаях ЦОЕ признается низким. Далее необходимо определить процент выборов, приходящихся на эмоциональные (Э), деловые (Д) и моральные (М) качества в соответствии с ключом.

ЦОЕ по эмоциональным (Э), деловым (Д) и моральным (М) качествам определяется по формуле: Э (Д, М) = Н / М × 100%, где Н – количество выборов определенного качества; М – общее количество выборов.

Групповая сплоченность признается высокой, если Д > 55 % или Д + М > 60%; средней, если 35% < Д + М < 55%; в остальных случаях групповая сплоченность низкая, т.е. Д + М < 35%.

[11] Шапарь В.Б. Практическая психология. Психодиагностика групп и коллективов: учеб. пособие. Ростов-на-Дону, 2006. С. 257–262.

Ключ

Качества		Характеристика качества
1	Трудолюбие	Д
2	Принципиальность	М
3	Веселость	Э
4	Аккуратность	Д
5	Честность	М
6	Исполнительность	Д
7	Порядочность	М
8	Организованность	Д
9	Отзывчивость	Э
10	Приветливость	Э
11	Дружелюбие	М
12	Сдержанность	Э
13	Справедливость	М
14	Общительность	Э
15	Активность	Д
16	Искренность	Э
17	Настойчивость	Д
18	Обаяние	Э
19	Правдивость	М
20	Деловитость	Д
21	Скромность	М

Методика изучения ценностных ориентаций личности[12]

Инструкция. Перед вами регистрационный бланк ответов и список вопросов. Вам необходимо прочитать вопрос и выбрать один из трех вариантов ответа. Сначала выберите тот ответ, который является для вас самым ценным. Выбранную букву вашего ответа (А, Б, С) запишите в бланк ответов в столбике «Больше всего». Далее выберите из ответов наименее ценный для вас и впишите его в бланк ответов в столбике «Меньше всего». Таким образом, для ответа на каждый вопрос необходимо выбрать два ответа.

Регистрационный бланк ответов

Ф.И.О. _____ Дата_____ Группа ____

№	Больше всего	Меньше всего
1 ... 30		

[12] Шапарь В.Б. и др. Рабочая книга практического психолога. Москва; Харьков, 2007. С. 185–190; 412–415. Или: http://world-psychology.ru/

Вопросы

1. Наибольшее удовлетворение в жизни дает: а) оценка работы; б) признание того, что работа выполнена хорошо; в) сознание того, что находишься среди друзей.
2. Если бы я играл в футбол, то хотел бы быть: а) тренером; б) известным игроком; в) выбранным капитаном команды.
3. Лучшими преподавателями являются те, кто: а) имеют индивидуальный подход к обучаемым; б) увлечены своим предметом и вызывают интерес к нему; в) создают атмосферу, в которой никто не боится высказать свою точку зрения.
4. Я оцениваю как самых плохих преподавателей тех, которые: а) не скрывают, что некоторые люди им не нравятся; б) вызывают у всех дух соперничества; в) производят впечатление, что не интересуются предметом, который ведут.
5. Я рад, когда мои друзья: а) помогают другим; б) всегда верны и надежны; в) когда у них высокий уровень общей культуры.
6. Лучшими друзьями считаю тех: а) с которыми хорошо складываются взаимные отношения; б) которые знают и умеют, больше, чем я; в) на которых можно положиться.
7. Я хотел бы стать известным, как те: а) кто добился успеха в жизни; б) кто умеет сильно любить; в) кто отличается доброжелательностью.
8. Если бы я еще не выбрал профессию, то хотел бы быть: а) научным работником; б) начальником на крупном заводе; в) летчиком.
9. Когда я был ребенком, больше всего любил: а) игры с друзьями; б) успехи в делах; в) похвалы.
10. Больше всего мне не нравится, когда я: а) встречаю большие трудности при выполнении возложенных на меня обязанностей; б) когда в коллективе ухудшаются товарищеские отношения; в) когда меня критикует мой начальник.
11. Основная роль школ должна заключаться: а) в подготовке учеников к работе по специальности; б) в развитии индивидуальных способностей; в) в воспитании у учеников качеств, благодаря которым они могли бы уживаться с людьми.
12. Мне не нравятся коллективы, в которых: а) все подчинено власти начальника; б) человек теряет индивидуальность в общей массе; в) невозможно проявление собственной инициативы.

13. Если бы у меня было больше свободного времени, я бы использовал его: а) для общения с друзьями; б) для самообразования и любимых увлечений; в) для отдыха и развлечений.
14. Мне кажется, что я способен на максимальную самоотдачу, когда: а) работаю с хорошими людьми; б) выполняю ту работу, которая меня удовлетворяет; в) моя работа достаточно хорошо вознаграждается.
15. Я люблю, когда: а) другие ценят меня; б) чувствую удовлетворение от выполненной работы; в) приятно провожу время с друзьями.
16. Если бы обо мне писали в газетах, то мне хотелось бы, чтобы: а) отметили дело, которое я выполняю; б) похвалили меня за мою работу; в) сообщили о том, что меня избрали в ...
17. Лучше всего я могу учиться, когда преподаватель: а) имеет индивидуальный подход к студентам; б) стимулирует на более интенсивный труд; в) вызывает дискуссию по рассматриваемым вопросам.
18. Нет ничего хуже, чем: а) оскорбление личного достоинства; б) неудачи при выполнении важной задачи; в) потеря друзей.
19. Больше всех я ценю: а) личный успех; б) общую работу; в) практические результаты.
20. Очень мало людей, которые: а) действительно радуются выполненной работе; б) с удовольствием работают в коллективе; в) выполняют работу по-настоящему хорошо.
21. Я не переношу: а) ссоры и споры; б) непризнание всего нового; в) людей, ставящих себя выше других.
22. Я хотел бы: а) чтобы окружающие считали меня своим другом; б) помогать другим в общем деле; в) вызвать восхищение других.
23. Я люблю начальство, когда оно: а) требовательно; б) пользуется авторитетом; в) доступно.
24. На работе я хотел бы: а) чтобы решения принимались коллективно; б) самостоятельно решать над решением проблем; в) чтобы начальник сразу признал мои достоинства.
25. Я хотел бы прочитать книгу: а) об искусстве хорошо уживаться с людьми; б) о жизни известного человека; в) в которой даются советы типа «сделай сам».
26. Если бы у меня были музыкальные способности, я хотел бы быть: а) дирижером; б) солистом; в) композитором.

27. Свободное время я с наибольшим удовольствием провожу: а) за просмотром детективных фильмов; б) в развлечениях с друзьями; в) когда занимаюсь своим хобби.
28. При одинаковом материальном вознаграждении я бы с удовольствием: а) придумал интересный конкурс; б) выиграл бы в конкурсе; в) организовал бы конкурс и руководил им.
29. Для меня важнее всего знать: а) чего я хочу достичь; б) как достичь цели; в) как привлечь других для достижения моей цели.
30. Человек должен вести себя так, чтобы: а) другие были довольны им; б) выполнять, прежде всего, свою работу; в) не нужно было ругать его за работу.

Обработка и интерпретация результатов

На заполненный бланк последовательно накладываются дешифровальные трафареты Ф1, Ф2, Ф3 – ключи. По ним определяются: направленность личности на себя, на взаимодействие, на организаторскую деятельность.

Ключ Ф1

№	Больше всего	Ключ	Меньше всего	№	Больше всего	Ключ	Меньше всего
1		а		16		б	
2		б		17		а	
3		а		18		а	
4		а		19		а	
5		б		20		в	
6		в		21		в	
7		а		22		в	
8		в		23		б	
9		в		24		в	
10		в		25		б	
11		б		26		б	
12		б		27		а	
13		в		28		б	
14		в		29		а	
15		а		30		в	

Ключ Ф2

№	Больше всего	Ключ	Меньше всего	№	Больше всего	Ключ	Меньше всего
1		в		16		в	
2		в		17		в	
3		в		18		в	
4		б		19		б	
5		а		20		б	
6		а		21		а	
7		в		22		а	
8		б		23		в	
9		а		24		а	
10		б		25		а	
11		в		26		а	
12		а		27		б	
13		а		28		в	
14		а		29		в	
15		в		30		а	

Ключ Ф3

№	Больше всего	ключ	Меньше всего	№	Больше всего	ключ	Меньше всего
1		б		16		а	
2		а		17		б	
3		б		18		б	
4		в		19		в	
5		в		20		а	
6		б		21		б	
7		б		22		б	
8		а		23		а	
9		б		24		б	
10		а		25		в	
11		а		26		в	
12		в		27		в	
13		б		28		а	
14		б		29		б	
15		б		30		б	

Сначала подсчитывается количество букв в столбиках «Больше всего», а затем в столбиках «Меньше всего». Потом из большего числа необходимо вычесть меньшее. Если большим числом окажется количество букв в столбике «Меньше всего», то результат обозначается как отрицательный. Разность чисел, полученная при обработке бланка по каждому из трех факторов, записывается внизу бланка. Группа профессиональной пригодности определяется по доминирующему фактору по основе следующих критериев: 1) доминирует разность чисел по Ф3 – 1 группа; 2) разность чисел по

Ф3 и Ф2 (при их сравнении) – 2 группа; 3) доминирует разность чисел по Ф2 – 3 группа; 4) доминирует разность чисел по Ф1 – 4 группа.

Краткая характеристика личности при доминирующих факторах

Ф1: 1) кандидат больше всего занят собой, своими чувствами, своими проблемами; 2) делает поспешные необоснованные выводы о других людях; 3) пытается навязать свою волю группе; 4) окружающие в его присутствии чувствуют себя скованно; 5 не чувствует, когда надо говорить, а когда молчать; 6) отсутствует любовь к людям.

Ф2: 1) избегает самостоятельного решения поставленной задачи; 2) уступает давлению группы; 3) не проявляет личной инициативы; 4) не высказывает оригинальных идей; 5) работает пассивно, равнодушно, не помогает группе; 6) не берет на себя функции руководителя; 7) не всегда помогает своим товарищам.

Ф3: 1) в выполнении задач проявляет инициативу; 2) помогает отдельным членам группы; 3) может хорошо планировать работу; 4) берет в свои руки руководство людьми; 5) имеет хорошие идеи относительно продолжения работы; 6) излагает мысли ясно и просто; 7) работает интенсивно; 8) правильно оценивает ситуацию; 9) в его присутствии все чувствуют себя свободно; 10) не уклоняется от непосредственного решения сложной задачи.

Ф3 – 1 гр. Ф2 – 3 гр. Ф3 и Ф2 – 2 гр. Ф1 – 4 гр.

Методика изучения психологического климата в классе[13]

Инструкция. Предлагаем ответить на ряд вопросов, которые помогут изучить психологический климат вашего класса. Выделите знаком «+» букву того ответа, который совпадает с Вашим мнением.

№	Суждение о классе	А	Б	В	Г	Д
1	Ученики нашего класса любят и хотят учиться					
2	Ученики хорошо относятся друг к другу					
3	Ученики готовы выполнить любую общественную работу					
4	Ученики редко ссорятся друг с другом					
5	Ученики всегда помогают друг другу в учебе					
6	Ученики часто бывают вместе в свободное от занятий время					

[13] Шапарь В.Б. Практическая психология. Психодиагностика групп и коллективов: учеб. пособие. Ростов-на-Дону, 2006. С. 330–333.

7	Ученики активно участвуют в общественной работе					
8	Ученики довольны результатами своей работы					
9	Ученики всегда считаются с мнением товарищей					
10	Внеклассные мероприятия проходят весело и оживленно					
11	Ученики остро реагируют на успехи и неудачи друг друга в учебе					
12	Ученики нашего класса дружны и доброжелательны					

Обработка и интерпретация полученных результатов. Для обработки используется один из бланков анкеты, при этом подсчитывается количество каждого вида ответов, общее их количество по каждому пункту анкеты, которое преобразуется в баллы (пользуясь ключом анкеты).

Ключ

Обозначение характера ответа	Содержание ответа	Баллы
А	Совершенно согласен	5
Б	Согласен	4
В	Согласен, но не совсем	3
Г	Не согласен	2
Д	Совершенно не согласен	1

Для подсчета результатов опроса из бланков анкеты наносятся «точки», их сумма подсчитывается.

№	Суждение о классе	А	Б	**В**	**Г**	**Д**
1	Ученики нашего класса любят и хотят учиться					
...	...	...				
12	Ученики нашего класса дружны и доброжелательны					
	Общее количество ответов	15				
	Общее количество баллов	48				

Величину, характеризующую психологический климат (**С),** вычисляем по формуле: **С** = S / n, где S – количество всех баллов, n – число учащихся. Величина **С** может принимать значение в диапазоне от 12 до 60. Если С = 12–20 баллов, психологический климат класса характеризуется как неблагоприятный; при С = 21–40 баллов климат характеризуется как противоречивый; при С = 41–60 баллов психологический климат соответствует благоприятному уровню.

Методика изучения психологического климата в группе[14]

Инструкция. Оцените каждое утверждение в соответствии с вашим восприятием группы и ее отношения к вам в соответствии с представленной ниже шкалой оценок: 0 – они *никогда* себя так не ведут; 1 – они *редко* так ведут себя; 2 – они *иногда* так ведут себя; 3 – они обычно так себя ведут; 4 – это их *типичное* поведение; 5 – можно думать, что они *всегда* так будут себя вести.

№	Члены моей группы обычно:	Баллы
1	Подстраиваются под меня	
2	Понимают смысл того, что я хочу сказать	
3	Прерывают меня или не обращают внимания на мои замечания	
4	Принимают меня таким, какой я есть	
5	Открыто говорят мне, когда я их задеваю	
6	Неправильно истолковывают то, что я делаю	
7	Интересуются мной	
8	Создают такой климат, в котором я могу быть самим собой	
9	Не все рассказывают, чтобы пощадить мои чувства	
10	Понимают, что я за человек	
11	Включают меня во все происходящее	
12	Осуждают мое поведение	
13	Полностью откровенны со мной	
14	Сразу замечают, когда меня что-то беспокоит	
15	Уважают меня как личность независимо от того, что я умею и какое занимаю положение	
16	Высмеивают или осуждают меня, если я проявляю какие-то свои особенности	

Обработка и интерпретация результатов. Полученные результаты заносятся в суммарную таблицу.

Суммарная таблица

Баллы	«Искренность» (№ 5, 8, 9, 13)	«Понимание» (№ 2, 6, 10, 14)	«Ценность» (№ 4, 7, 15, 16)	«Принятие» (№ 1, 3, 11, 12)
0–4				
5–8				
9–12				
13–16				
17–20				

Чем больше баллов набрано участником, тем выше он оценивает психологический климат в группе. Среднее значение показателей по группе позволяет судить о том, каков он в реальности.

[14] Бекоева Д.Д. Практическая психология: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. Москва, 2009. С. 68–69.

Методика изучения психологического микроклимата в студенческом коллективе В.М. Завьяловой[15]

Инструкция. Предлагаются показатели, характеризующие климат коллектива (ПК). Карта составлена по принципу полярных суждений. Слева представлены суждения, раскрывающие ПК с положительной стороны, справа – с отрицательной. Ваша задача – выбрать одно из полярных суждений и отметить кружком одну из цифр, которая соответствует степени выраженности каждого показателя.

Высокая степень выраженности – 3; средняя – 2; слабая – 1; затрудняетесь ответить – 0.

1	В коллективе обычно жизнерадостное творческое настроение	3 2 1 0 1 2 3	В коллективе обычно настроение подавленное и мрачное
2	Коллектив активен и работоспособен	3 2 1 0 1 2 3	Коллектив пассивен и инертен
3	Обстановка в коллективе творческая, спокойная, деловая	3 2 1 0 1 2 3	Обстановка в коллективе нервозная, напряженная
4	В коллективе студенты чувствуют себя уютно	3 2 1 0 1 2 3	Студенты чувствуют себя в коллективе неуютно
5	Студенты знают, что коллектив всегда защитит и поддержит их	3 2 1 0 1 2 3	У студентов нет уверенности в поддержке коллектива
6	Студенты относятся друг к другу с симпатией	3 2 1 0 1 2 3	Студенты относятся друг к другу с антипатией
7	Коллектив справедливо относится ко всем своим членам	3 2 1 0 1 2 3	Коллектив делится на предпочитаемых и пренебрегаемых
8	Отношения отдельных групп характеризуются взаимопониманием, тактичностью, сотрудничеством, сотворчеством	3 2 1 0 1 2 3	Отдельные группировки конфликтуют между собой, между ними нет понимания
9	Конфликты возникают редко. Решаются справедливо и доброжелательно	3 2 1 0 1 2 3	Конфликты возникают часто и решаются с трудом
10	В критические периоды коллектив сплачивается, руководствуется принципом «Один за всех, все за одного»	3 2 1 0 1 2 3	В трудные периоды в коллективе возникают ссоры, взаимные упреки, отчужденность

[15] Шапарь В.Б. Практическая психология. Психодиагностика групп и коллективов: Учебн. пособ. Ростов-н/Д., 2006. С. 406-409.

11	Новички чувствуют доброжелательное отношение коллектива к себе	3 2 1 0 1 2 3	Коллектив проявляет безразличие к новичкам
12	Студенты стараются чаще бывать вместе	3 2 1 0 1 2 3	Каждый в коллективе живет своими интересами
13	Студенты радуются творческим успехам коллектива и огорчаются неудачам	3 2 1 0 1 2 3	Студенты безразличны к творческим успехам и неудачам коллектива
14	Студенты ответственно относятся к творческой деятельности ТСК	3 2 1 0 1 2 3	Творчество не считается в ТСК первостепенным делом
15	В коллективе проявляется требовательность и нетерпимость к лентяям и прогульщикам	3 2 1 0 1 2 3	В коллективе проявляется снисхождение к лентяям и прогульщикам
16	Студенты принимают активное участие творческой жизни коллектива	3 2 1 0 1 2 3	Студенты пассивны в общественной жизни коллектива
17	В коллективе серьезно относятся к распределению творческих поручений, учитывая пожелания и склонности каждого	3 2 1 0 1 2 3	Общественные и творческие поручения распределяются по принципу «Только бы не мне»
18	Студенты активно включаются в творческие дела коллектива	3 2 1 0 1 2 3	Коллектив нелегко побудить на общее творческое дело
19	Актив коллектива пользуется доверием и авторитетом	3 2 1 0 1 2 3	В активе коллектива есть люди, не пользующиеся поддержкой и уважением коллектива
20	Отношения между коллективом и его руководителем характеризуются доброжелательностью, пониманием	3 2 1 0 1 2 3	Отношения коллектива и его руководителя характеризуются антипатией и конфликтностью

Обработка и интерпретация результатов. Для определения уровня психологического климата (С) необходимо сложить оценки левой стороны во всех вопросах 1, 2... (сумма А) и оценки правой стороны (сумма В). Среднегрупповая оценка психологического климата рассчитывается по формуле: С = А – В. Уровень психологического

климата оценивается по баллам: 41–60 баллов – благоприятный психологический климат; 21–40 баллов – неустойчиво благоприятный психологический климат; 0–20 баллов – конфликтный психологический климат; ниже 0 баллов – неблагоприятный психологический климат.

Изучение межличностных отношений (Д. Морено) (социометрическая методика)[16]

Целью методики является исследование личных эмоциональных и деловых непосредственных отношений в группе, определение положения испытуемого в системе межличностных отношений группы.

Инструкция. Каждому члену класса (группы) предлагается анкета из 5 вопросов для старших классов и из 3 – для младших, позволяющая выяснить эмоциональные и деловые выборы и отклонения каждого ученика. Перед началом исследования члены класса подписывают анкеты. Зачитывается инструкция: «Ребята! Ваш класс существует уже давно. Вы хорошо узнали друг друга. Вы можете высказаться о своих отношениях. Предлагаем Вам анкету из 5 вопросов. Ответ на каждый вопрос запишите в анкете. В каждом ответе запишите только 3 фамилии своих одноклассников. Будьте внимательны! В вопросах есть частица НЕ. Закончил работу – сдай анкету! Тихо выйди из класса».

Обработка полученных данных. Полученные от членов класса письменные ответы переносятся в специальную таблицу, называемую *социометрической матрицей*. Матрица устроена следующим образом. Слева по вертикали и сверху по горизонтали в социометрической матрице перечисляются члены исследуемой группы в одном и том же порядке (с неизменными номерами). В строках социометрической матрицы условными знаками отмечаются выборы и отклонения, сделанные данным членом группы. Взаимные выборы обводятся кружками. В нижней строке матрицы представляется сумма выборов, полученных каждым членом класса (группы), в крайне правом столбце – сумма выборов, сделанных каждым членом класса (группы), а также количество взаимных выборов[17].

Классификация членов группы по уровню социометрического статуса. Данные социометрического обследования группы, представленные в виде матрицы и социограмм, дополняются социометрическими

[16] Немов Р.С. Психология: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. Москва, 2003. 688 с. Или: http://psyfactor.org/

[17] Немов Р.С. Психология: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. Москва, 2003. 688 с. Или: http://psyfactor.org/

индексами, количественно характеризующими группу. Наиболее известный из них – индекс групповой сплоченности. Он определяется по формуле[18]:

$$C_n = \frac{S_{в.в.}}{S_{max.}}$$

где n – индекс групповой сплоченности, $S_{в.в.}$ – сумма взаимных выборов, сделанных членами данной группы; S_{max}. – максимально возможное число взаимных выборов в данной группе.

Оно, в свою очередь, устанавливается по формуле:

$$S_{max} = \frac{n(n-1)}{2}$$

где n – число членов в изучаемой группе.

Ранжирование членов группы по социометрическому статусу производится по формуле (А.В. Киричук)[19] :

$$P = \frac{(+na)-(nb)}{N-1}$$

где P – индекс положения ребенка; (+na), (-nb)– количество членов группы, которое избрало или отвергло данную личность; N – численность коллектива.

Шкала статусов (в исследованиях, где лимит разрешенных выборов равен 3, была принята следующая)

№	Категория статуса	Число выборов	Индекс положения
1	«Звезды»	6 и более	(+0,20) и больше
1	«Предпочитаемые»	3–5	(+0,05) до (0,19)
			(+0,04) до (-0,04)
3	«Непринятые»	1–2	(-0,05) до (-0,19)
		0	(-0,20) и меньше
4	«Изолированные»	0	(-0,20) и меньше

Члены группы с благоприятным статусом (1, 2); члены группы с неблагоприятным статусом (3, 4).

[18] Там же.

[19] Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности): учеб. пособие. Минск, 2000.

Карта групповой дифференциации (социограмма-мишень)[20]

Более наглядную картину психологической структуры класса, места каждого ученика в этой структуре, разных типов отношений, сложившихся в группе (классе), можно получить, построив специальные диаграммы – социограммы. Социограммы бывают: *групповые* – представляют систему взаимоотношений в целом (масштабная социограмма; социограмма-мишень), *индивидуальные* – отражающие отношения внутри группировки или между отдельными членами группы.

На масштабной социограмме члены группы изображаются в виде кружков, соединенных между собой стрелками, направленность которых указывает на характер отношений, а длина свидетельствует о близости этих отношений. Чаще всего строятся так называемые социограммы-мишени.

Для построения карты групповой дифференциации следует начертить четыре концентрические окружности и разделить их вертикальной чертой на две половины. Справа будут располагаться символические изображения мальчиков в виде квадрата с порядковым номером ученика, слева – соответствующие изображения девочек – кружок с номером.

Сначала на чертеже помещают значки тех, кто получил наибольшее число выборов. Они в центре социограммы – *звезды*. Остальные участники группы располагаются в пределах тех окружностей, которые соответствуют числу полученных ими выборов. От центра к периферии это число уменьшается. В поле последнего кольца мишени располагаются те члены группы, которых не выбрал никто (сами же они выбрали кого-то). Это *пренебрегаемые* участники группы. Наконец, за пределами всех окружностей, имеющихся на социограмме-мишени, располагаются те члены группы, которых не выбрал никто, и сами они никого не выбрали. Это *изолированные.*

Далее следует соединить прямыми линиями символические изображения учеников, взаимно выбравших друг друга. Социограммы для выборов и для отклонений можно строить отдельно, также их можно отделять по критериям – отдельно эмоциональный, отдельно деловой (отличия оформляются цветом).

Мы предлагаем построить социограммы-мишени отдельно для деловых и эмоциональных выборов. Ниже приводятся бланки анкеты и таблицы для проведения и обработки данных.

---

[20] Педагогическая практика студентов музыкально-педагогического факультета: учеб.-метод. пособие / авт.-сост.: С.В. Бухалова, В.В. Гашинская, С.В. Елькина, А.И. Смоляр. Самара, 2006. С. 30–35.

Анкета

Фамилия _____ Имя_____

1. Кого из своих одноклассников ты пригласил бы на свой День рождения: 1)... 2)... 3)... ?
2. С кем из одноклассников ты бы согласился очутиться на необитаемом острове: 1)... 2)... 3)... ?
3. К кому из одноклассников ты обратишься за помощью в учебе: 1)... 2)... 3)... ?

Таблица результатов эксперимента (социометрическая матрица)

Класс _____ Классный руководитель _____
Всего учеников _____ Мальчиков ___ Девочек _____

Имена учеников		Кого выбирают									Число сделанных выборов
		№									
Кто выбрал		1									
		2									
		3									
		4									
		5									
		...									
Число полученных выборов											
Число взаимных выборов											

Условные обозначения: выбор обозначается знаком «+»; отклонение – знаком «–».Знаки делового критерия синего цвета; знаки эмоционального критерия – красного. В том случае, если выборы или отклонения являются взаимными, в матрице соответствующий знак (+ или –) заключается в кружок того же цвета, который характеризует критерий выбора.

Бланк классификации членов группы по уровню социометрического статуса

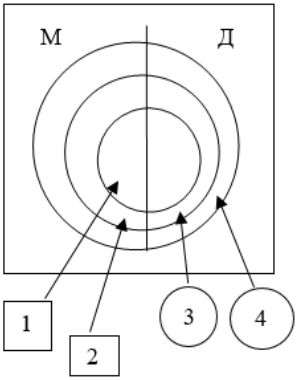
Класс _____ Классный руководитель _____
Всего учеников _____ Мальчиков ___ Девочек _____

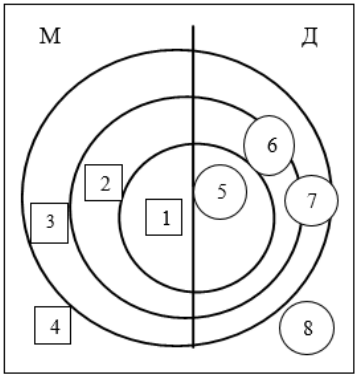
№	Категория статуса	Кол-во уч-ся	Ф.И.О.	Число полученных выборов	Индекс положения
1	«Звезды»				
2	«Предпочитаемые»				
3	«Пренебрегаемые»				
4	«Изолированные»				

Карта групповой дифференциации (социограмма-мишень)

Класс _____ Классный руководитель _____
Всего учеников _____ Мальчиков ___ Девочек _____

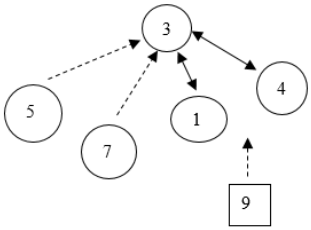
Пример заполненной карты





Карта групповой дифференциации (масштабная социограмма)

Пример



Условные обозначения:

	Односторонние выборы
	Взаимные выборы
	Мальчик
	Девочка

Методика изучения ценностных ориентаций Р. Рокича[21]

Методика измерения ценностных ориентаций личности основывается на прямом ранжировании ценностей, которые разделяются Р. Рокич на терминальные и инструментальные. *Терминальные ценности* – это убеждения в том, что какая-то цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться. *Инструментальные ценности* – это убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации. Это деление соответствует традиционному делению на ценности-цели и ценности-средства.

Респонденту предъявляется два списка ценностей (вначале предъявляется набор терминальных, затем инструментальных ценностей) либо на листах бумаги в алфавитном порядке, либо на карточках и предлагается их ранжировать.

Для более глубокого проникновения в систему ценностных ориентаций возможны изменения инструкции, которые дают дополнительную диагностическую информацию и позволяют сделать более обоснованные выводы. Например: после основной серии можно попросить респондентов ранжировать ценности, отвечая на следующие вопросы: «В каком порядке реализованы данные ценности в вашей жизни?», «Как бы вы расположили данные ценности, если бы стали таким, каким мечтали?», «Как, на ваш взгляд, это сделал бы человек, совершенный во всех отношениях?», «Как сделало бы это, по вашему мнению, большинство людей?», «Как это сделали бы вы 5 или 10 лет назад (через 5 или 10 лет)?».

Инструкция. Вам предстоит разложить представленный набор из карточек по порядку значимости принципов, которыми вы руководствуетесь в вашей жизни. Наиболее важной ценности присваивается первое место, наименее важной, соответственно, восемнадцатое.

Список А (терминальные ценности):

- активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни);
- жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом);
- здоровье (физическое и психическое);
- интересная работа;

[21] Основы психологии: практикум / ред.-сост. Л.Д. Столяренко. Изд. 7-е. Ростов-на-Дону, 2006. С. 527–530.

- красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и искусстве);
- любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком);
- материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений);
- наличие хороших и верных друзей;
- общественное признание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе);
- познание (возможность расширение своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие);
- продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей);
- развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное самосовершенствование);
- развлечения (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей);
- свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках);
- счастливая семейная жизнь;
- счастье других (благосостояние, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом);
- творчество (возможность творческой деятельности);
- уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий и сомнений).

Список Б (инструментальные ценности):
- аккуратность (чистоплотность), умение содержать в порядке вещи, порядок в делах;
- воспитанность (хорошие манеры);
- высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания);
- жизнерадостность (чувство юмора);
- исполнительность (дисциплинированность);
- независимость (способность действовать самостоятельно, решительно);
- непримиримость к недостаткам в себе и других;
- образованность (широта знаний, высокая общая культура);
- ответственность (чувство долга, умение держать слово);
- рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения);

- самоконтроль (сдержанность, самодисциплина);
- смелость в отстаивании своего мнения, своих взглядов;
- твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями);
- терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения);
- широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки);
- честность (правдивость, искренность);
- эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе);
- чуткость (заботливость).

Методика изучения ценностей личности Ш. Шварца[22]

Основу методики Ш. Шварца составляет концептуально расширенная и усовершенствованная методика М. Рокич, в основе которой внимание к различиям ценностей как типов мотивационных целей. В результате анализа ценностей, выявленных Ш. Шварцем и предшествующими исследователями, были выделены десять мотивационно различающихся типов. В.Н. Карандашев приводит краткое определение мотивационных типов ценностей (далее МТЦ) соответственно их центральной ценности: конформность – сдерживание действий и побуждений, которые могут навредить другим и не соответствуют социальным ожиданиям; традиции – уважение к культурным и религиозным обычаям и идеям и ответственность за них; доброта – сохранение и повышение благополучия близких людей; универсализм – понимание и защита благополучия всех людей и природы; самостоятельность – независимость мысли и действий; стимуляция – волнение и новизна; гедонизм – наслаждение или чувственное удовольствие; достижение – личный успех в соответствии с социальными стандартами; власть – высокий социальный статус, доминирование над людьми; безопасность – безвредность и стабильность общества, отношений и самого себя [Карандашев, с. 27].

Указанная методика состоит из двух частей. В первую часть «Обзор ценностей» входят два списка слов (всего 57), позволяющих изучить нормативные идеалы, формирующиеся на основе убеждений (первый список содержит терминальные ценности, второй – инструментальные

[22] Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. Санкт-Петербург, 2004. 70 с.

ценности). Вторая часть «Профиль личности» содержит список из 40 описаний человека и предоставляет возможность изучить ценности на уровне индивидуальных приоритетов личности, наиболее часто проявляющихся в социальном поведении. Согласно методике Ш. Шварца, уровень нормативных идеалов наиболее стабилен и отражает «представления человека о том, как нужно поступать, определяя тем самым его жизненные принципы поведения» [Цит. по: Карандашев, с. 34]. Уровень индивидуальных приоритетов более зависим от внешней среды и ассоциируется с конкретными поступками людей. Разница в показателях возможна и объясняется тем, что «ценностные ориентации личности на уровне нормативных идеалов не всегда могут реализоваться в поведении вследствие ограничения возможностей человека, группового давления, соблюдения традиций и т. д.» [Карандашев, с. 35].

Часть 1

В данной анкете вам нужно ответить на вопрос «Какие ценности важны для меня как главные принципы моей жизни, а какие менее важны для меня?». После каждой ценности поставьте номер, используя оценочную шкалу от –1 до 7[23]:

Противопо-ложность принципам	Не важно	Важно					Очень важно	Ценность высшей значимости (не более двух)
–1	0	1	2	3	4	5	6	7

Список ценностей №1

1. Равенство (равные возможности для всех).
2. Внутренняя гармония (быть в мире с самим собой).
3. Социальная сила (контроль над другими, доминантность).
4. Удовольствие (удовлетворение желаний).
5. Свобода (свобода мыслей и действий).
6. Духовная жизнь (акцент на духовных, творческих, а не на материальных вопросах).
7. Чувство принадлежности (ощущение заботы других обо мне).
8. Социальный порядок (стабильность общества).
9. Жизнь, полная впечатлений (стремление к новизне).
10. Смысл жизни.
11. Вежливость (хорошие манеры).

[23] Инструкцию по заполнению этой и последующей таблицы см.: Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. Санкт-Петербург, 2004.

12. Богатство.
13. Национальная безопасность (защита нации от врагов).
14. Самоуважение (вера в собственную ценность).
15. Уважение мнения других (учет интересов других людей, избегание конфронтации).
16. Креативность (уникальность).
17. Мир во всем мире (свобода от войны).
18. Уважение традиций (сохранение традиций, обрядов).
19. Зрелая любовь.
20. Самодисциплина (устойчивость к соблазнам).
21. Право на уединение (право на личное пространство).
22. Безопасность семьи.
23. Социальное признание (уважение других).
24. Единство с природой.
25. Изменчивая жизнь (жизнь, наполненная изменениями).
26. Мудрость.
27. Авторитет (право быть лидером).
28. Истинная дружба.
29. Мир красоты (красота природы, искусства, творчества).
30. Социальная справедливость (исправление несправедливости, забота о слабых).

Список ценностей № 2

31. Самостоятельный (надеющийся на себя).
32. Сдержанный.
33. Верный (преданный друзьям, группе).
34. Целеустремленный.
35. Открытый к чужим мнениям.
36. Скромный.
37. Смелый.
38. Защищающий окружающую среду.
39. Влиятельный.
40. Уважающий родителей и старших.
41. Выбирающий собственные цели.
42. Здоровый.
43. Способный.
44. Принимающий жизнь (подчиняющийся жизненным обстоятельствам).
45. Честный.
46. Сохраняющий свой имидж.
47. Послушный.
48. Умный.

49. Полезный (работающий на благо других).
50. Наслаждающийся жизнью.
51. Благочестивый (придерживающийся религиозной веры, убеждений).
52. Ответственный.
53. Любознательный.
54. Склонный прощать (стремящийся прощать другого).
55. Успешный.
56. Чистоплотный (опрятный, аккуратный).
57. Потворствующий своим желаниям.

Часть 2. Профиль личности

Ниже приведены описания некоторых людей. Пожалуйста, прочитайте их и подумайте, насколько каждый человек похож или не похож на вас. Поставьте крестик в одной из клеточек справа, соответствующей вашему определению.

Условные обозначения: 1 – очень похож на меня; 2 – похож на меня; 3 – в некоторой степени похож; 4 – немного похож на меня; 5 – не похож на меня; 6 – совсем не похож.

Ответы / Описания людей	1	2	3	4	5	6
1. Придумывать что-то новое и быть изобретательным важно для него. Он любит поступать по-своему, на свой лад						
2. Для него важно быть богатым. Он хочет иметь много вещей и денег						
3. Он считает, что важно, чтобы с каждым человеком в мире обращались одинаково. Он хочет равных возможностей для всех						
4. Для него очень важно показать свои способности. Он хочет, чтобы люди восхищались тем, что он делает						
5. Для него важно жить в безопасном окружении. Он избегает всего, что может угрожать его безопасности						
6. Он считает, что важно делать много разных дел в жизни. Он всегда стремится к новизне						
7. Он верит, что люди должны делать то, что им говорят. Люди должны придерживаться правил всегда, даже когда никто не видит						
8. Для него важно выслушать мнение людей. Даже если он не согласен с ними, он все равно хочет их понять						

9. Он считает, что важно не просить больше, чем имеешь. Люди должны довольствоваться тем, что имеют						
10. Он всегда ищет повод для развлечения. Для него важно делать то, что доставляет ему удовольствие						
11. Для него важно самому решать, что делать. Ему нравится быть свободным в выборе своей деятельности						
12. Для него очень важно помогать окружающим. Он хочет заботиться об их благополучии						
13. Для него важно преуспеть в жизни. Ему нравится производить впечатление на людей						
14. Для него важна безопасность его страны. Он считает, что государство должно быть готово к защите от внешней и внутренней угрозы						
15. Он любит рисковать и всегда ищет приключений						
16. Для него важно всегда вести себя должным образом						
17. Для него важно быть главным и указывать другим, что делать						
18. Для него важно быть преданным своим друзьям, и он хочет посвятить себя близким						
19. Он верит, что люди должны заботиться о природе						
20. Он очень старается следовать своим религиозным убеждениям						
21. Для него важно, чтобы вещи содержались в порядке и чистоте. Ему не нравится беспорядок						
22. Ему нравится быть любознательным, и он пытается многое понять						
23. Он считает, что искусство и творчество занимает важное место в его жизни						
24. Он думает, что важно быть честолюбивым и хочет показать, насколько он способный						
25. Для него важно соблюдать обычаи и традиции						
26. Ему важно получать удовольствие от жизни, баловать себя						
27. Для него важно быть чутким к нуждам людей, и он старается поддерживать тех, кого знает						
28. Он полагает, что всегда должен проявлять уважение к своим родителям и людям старшего возраста						
29. Он хочет, чтобы со всеми поступали справедливо, защищали слабых						

30. Он любит сюрпризы. Любит, когда жизнь полна ярких впечатлений						
31. Он очень старается не заболеть. Сохранение здоровья очень важно для него						
32. Продвижение вперед в искусстве и творчестве важно для него						
33. Для него важно прощать людей, которые обидели его						
34. Для него важно быть независимым и полагаться только на себя						
35. Он всегда беспокоится о сохранении общественного порядка						
36. Для него важно быть вежливым с другими, не раздражать и не беспокоить других						
37. Он хочет наслаждаться жизнью и хорошо проводить время						
38. Для него важно быть скромным. Он старается не привлекать внимания						
39. Он всегда хочет быть тем, кто принимает решения. Ему нравится быть лидером						
40. Он верит, что люди не должны изменять природу. Важно приспосабливаться к ней и быть ее частью						

Обработка и интерпретация результатов. При обработке опросника «Обзор ценностей» (уровень нормативных идеалов) результаты суммируются по первому и второму спискам. Перед подсчетом результатов опросника «Профиль личности» необходимо перевести шкалу ответов в баллы, используя ключ 1.

Ключ 1

Пункты шкалы	1	2	3	4	5	6
Количество баллов	4	3	2	1	0	-1

При первичной обработке данных по каждой части опросника («Обзор ценностей» и «Профиль личности») высчитывается средний балл ответов в соответствии с ключом 2. Средний балл по данному типу ценности показывает степень ее значимости. Обработка проводиться отдельно для каждого из десяти ценностных ориентаций.

Ключ 2

Тип ценности	Номера пунктов опросника	
	Обзор ценностей (уровень нормативных идеалов)	Профиль личности (уровень индивидуальных приоритетов)
Конформность	11, 20, 40, 47	7, 16, 28, 36
Традиции	18, 32, 36, 44, 51	9, 20, 25, 38
Доброта	33, 45, 49, 52, 54	12, 18, 27, 33
Универсализм	1, 17, 24, 26, 29, 30, 35, 38	3, 8, 19, 23, 29, 40
Самостоятельность	5, 16, 31, 41, 53	1, 11, 22, 34
Стимуляция	9, 25, 37	6, 15, 30
Гедонизм	4, 50, 57	10, 26, 37
Достижения	34, 39, 43, 55	4, 13, 24, 32
Власть	3, 12, 27, 46	2, 17, 39
Безопасность	8, 13, 15, 22, 56	5, 14, 21, 31, 35

Следует обратить внимание на то, что данные, полученные по первой и второй частям опросника, обычно не совпадают. Это связано с тем, что ценностные ориентации личности на уровне нормативных идеалов не всегда могут реализоваться в поведении вследствие ограничения возможностей человека, группового давления, определенных традиций и других причин.

Средний балл по каждому типу ценностей позволяет определить их ранговое соотношение (от 1 до 10 ранга). Первый ранг присваивается типу ценностей, имеющему наиболее высокий средний балл, десятый – имеющему самый низкий средний балл. Ранги 1–3 характеризуют высокую степень значимости мотивационного типа для испытуемого, 7–10 свидетельствуют о низкой степени значимости.

УЧЕБНОЕ ИЗДАНИЕ

С.С. Смирнова

МЕТОДИКА РАБОТЫ С СИМФОНИЧЕСКИМ ОРКЕСТРОМ

Учебно-методическое пособие

Редактор Л.В. Кузьмина
Верстка: Н.А. Зимина

ФГБОУ ВО «Самарский государственный институт культуры»
443010, г. Самара, ул. Фрунзе, 167
e-mail: rio@samgik.ru

Формат 60x90/8. Объем 10,6 усл. п. л.
Подписано в печать 27.10.2025
Тираж 100 экз. Заказ № 1150
Отпечатано в РИЦ СГИК