

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ФГБОУ ВПО  
«Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»  
Институт искусств**

**Козинская О.Ю., Мещанова Л.Н.**

**КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ**

Учебное пособие

Саратов, 2015

**Козинская О.Ю., Мещанова Л.Н.** Компьютерные технологии в профессиональной подготовке учителя музыки – Саратов: 2015. - 56 с.

Учебное пособие представляет собой систематизированные и обобщенные материалы по использованию компьютерных технологий на уроках музыки в современной школе в условиях реализации ФГОС.

Пособие предназначено для студентов педагогических колледжей, вузов, магистрантов художественных и педагогических направлений подготовки, учителей гуманитарных дисциплин, студентов гуманитарных вузов.

**Рецензент:**

Коробков Сергей Дмитриевич,  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры ДиНО  
ГАУ ДПО «Саратовского областного института развития образования»

Рекомендовано Учебно-методическим Советом Института искусств  
к размещению на сайте электронной библиотеки  
СГУ им. Н.Г. Чернышевского

## **ВВЕДЕНИЕ**

В настоящее время происходит трудный сложный процесс реформирования системы образования Российской Федерации. Кризис современного общества (экономический, политический, духовно-нравственный) воспринимается как вызов всему процессу образования и воспитания подрастающего поколения в целом.

Термин «образование» трактуется с двух позиций:

1. «Образование» - это система образовательных учреждений, это структура непрерывного образования: ДОУ, среднее звено (СОШ, колледж, гимназия и т. п.), ВУЗ, поствузовское образовательное учреждение. И здесь мы видим значительные перемены;

2. «Образование» - это процесс обучения, воспитания и развития обучаемого. Именно этот аспект мы рассматриваем в нашей работе с точки зрения применения интерактивных и информационно-коммуникативных технологий.

Названные технологии являются неотъемлемой частью обеспечения учебно-воспитательного процесса в образовательных учебных заведениях. Технологии, компьютеризация вошли в жизнь каждого человека в XXI веке. Использование данных технологий органично в условиях реализации целей ФГОС, поэтому учителю/педагогу необходимо владеть теоретическими и методическими основами компьютерных технологий, особенно в контексте творческих направлений педагогической работы.

## 1. Значение и возможности программированного обучения

Важнейшая способность компьютера заключается в его пригодности для программируемого управления процессами, в том числе и процессом обучения человека. Научиться чему-либо можно, только делая то, чему учишься. Поэтому нельзя помочь ученику, выполняя за него работу. «Учащемуся положено работать, учителю — руководить этой работой», — писал Ян Амос Коменский в «Великой дидактике».

Основой человеческой деятельности, а значит, и учебы является мотив. Этим понятием обычно обозначают побуждение к деятельности, движущие силы поступков и поведения человека. Мотив — это желание удовлетворить какую-либо потребность.

В повседневной практике школы создание мотивационных ситуаций, как правило, сводится к внешним приемам, направленным на повышение активности учащихся. В этом случае под мотивом понимают методический прием, наглядное пособие. Но предмет, объективная ситуация станут внутренним импульсом, идущим от объекта информационного воздействия, если они вызовут личностное отношение объекта к данному предмету, ситуации, в общем случае — к воспринимаемой информации. Новый предмет, новая задача стимулируют потребность в их познании. Но действие этого стимула недолговечно, поскольку, как только новый предмет становится привычным, а задача получает свое решение, они перестают быть стимулами к познанию. Мотивы деятельности гораздо устойчивее, и поэтому формирование положительной мотивации к учению является одной из важнейших задач. Мотив как внутренний порыв к познанию непознанного является самым мощным инструментом, направляющим учебную деятельность школьника. Как писал Дж. Брунер в «Психологии познания», «внутренняя мотивация учебной деятельности — это обаяние неопределенности, воздействующее таким образом, что ребенок прилагает собственные усилия для того, чтобы овладеть этой неопределенностью».

Средства новых информационных технологий, используемые на уроке, сами по себе являются стимулом к изучению предмета. Но действие этого стимула недолговечно: как только компьютер станет таким же привычным элементом урока, как, например, мел и доска, он перестанет «подгонять» ученика к новому знанию. Формирование и поддержание положительной мотивации к учению нельзя представить себе без использования специально разработанных и реализованных в средстве обучения методических приемов. Методические приемы, реализованные на компакт-диске, направлены не только на практическое воплощение Дидактических принципов доступности, научности и наглядности, но и на преодоление так называемого контрастивного барьера (контра - против, суггестия - внушение), то есть ситуации, хорошо знакомой каждому учителю: ученик оказывает сопротивление тем знаниям, которые ему предлагаются на уроке, считая, что они ему никогда не потребуются. Следовательно, компакт-диск с обучающей программой должен содержать такие методические приемы, которые направлены на преодоление этого барьера. Это могут быть непосредственное обращение к ученику, использование сведений экологического характера, исторические факты, необычный взгляд на привычные объекты и явления и т.д. Особое внимание должно уделяться практическому применению знаний в повседневной жизни.

В деятельности молодых учителей, только начинающих свою педагогическую карьеру, часто встречается одна и та же ошибка. Они полагают, что процесс обучения сводится только к передаче новых знаний и формированию новых умений, забывая об их закреплении и совершенствовании.

В последнее время объем знаний, которыми должны овладеть учащиеся, сильно возрос, а сроки обучения остались прежними, поэтому возникла необходимость в новых методах и средствах обучения, повышающих эффективность учебного труда. Дальнейшие успехи развивающейся науки и

техники в значительной степени зависят от качества обучения на всех его ступенях.

Программированное обучение возникло в связи с достижениями в области математики, психологии и физиологии, на стыке педагогики с кибернетикой. **Программированное обучение** — это особая форма самостоятельной работы учащихся над учебным материалом.

Используя в управлении педагогическим процессом кибернетические принципы, программированное обучение повышает роль учителя, умножает его возможности в руководстве педагогическим процессом. Возрастает самостоятельность, активизируется познавательная и творческая деятельность самих школьников.

При программированном обучении преодолевается главный недостаток обычного, группового способа обучения, когда учащихся, разных по подготовке и способностям, ставят в одинаковые условия, что отражается на успеваемости и развитии как сильных, так и слабых. Программированное обучение заставляет каждого школьника самостоятельно работать по специальной обучающей программе. При этом учащийся овладевает учебным материалом инструкции, где в определенной системе изложены содержание и методика обучения, с доступной и регулируемой им самим скоростью; школьника не тянут назад отстающие и не торопят успевающие. Так индивидуализируют обучение, программируя учебную деятельность каждого ученика в условиях коллективного обучения в классе. Тем самым обучение приближается к идеалу, возможному только при индивидуальном обучении, когда учитель вскрывает индивидуальные способности учащегося и постоянно следит за усвоением учебного материала.

При обычном способе учитель строит свой урок в расчете на несуществующего «среднего» ученика. А это значит, что сильные ученики, быстро усваивая материал, бездействуют, а слабые, не успевая им овладеть, отстают. Различные способы контроля музыкальных знаний носят эпизодический и часто формальный характер, поэтому не отражают полной и

объективной картины усвоения всего учебного материала каждым учеником. Отсутствие систематического контроля за усвоением материала в процессе обучения, или, применяя кибернетическую терминологию, эффективной и высококачественной обратной связи,— существенный недостаток обычного педагогического процесса в школе.

Программированное обучение несколько восполняет этот недостаток. Материал подается в удобной для усвоения последовательности, и тут же предусмотрены задания, контрольные вопросы или музыкальные «угадай-ки», позволяющие контролировать как учителю, так и учащемуся усвоение каждого маленького отрезка материала. Обучение ведется при максимальной активности ученика. Непрерывность контроля и самоконтроля в процессе обучения стимулирует школьника на дальнейшие успехи.

Программированное обучение предусматривает подачу материала в более строгой логической последовательности, причем его объем сокращают до разумного минимума за счет исключения второстепенных вопросов. Когда четко выявлены и очерчены центральные вопросы и понятия, а также связи между ними, материал дробят на взаимосвязанные и удобные, доступные для понимания и усвоения учащимися самостоятельные небольшие части (порции, шаги, или дозы) информации. Каждая такая порция обучающей программы содержит одно или два новых понятия, а в совокупности — отдельную законченную мысль.

Порции материала подаются учащимся постепенно. Переходят к новой порции, усвоив предыдущую. Обучающийся отвечает на контрольный вопрос, и свой ответ сравнивает с образцовым ответом программы. Такой немедленный контроль усвоения каждой порции позволяет при успешном усвоении материала быстро двигаться дальше, а если учащийся затрудняется или неправильно выполняет задание, программа требует немедленно повторить материал или дает соответствующее разъяснение, подсказывает. В программе имеются средства, обеспечивающие правильные ответы, помогающие ученику идти по намеченному пути: подсказывания, методические советы,

исчерпывающий ответ. Подсказывание направляет обучающегося на путь правильного ответа на вопрос. Словом, программа все время ставит учащегося в положение, при котором материал дозы должен быть усвоен.

Если школьник перейдет к изучению нового материала, не усвоив предыдущую порцию, то все последующее обучение может оказаться неэффективным. Только полностью усвоив предыдущую порцию материала, переходят к следующей. Поэтому строго соблюдают последовательность изучения материала. Каждый последующий шаг программы учитывает приобретенные школьником знания, опыт, а поэтому по мере повышения трудности материала его содержание, форма информации и задания усложняются. Так, в начале обучения программа предусматривает больше подсказываний и методических советов, а потом меньше.

Из сказанного вытекает, что при программированном обучении не учитель излагает материал, а учащиеся самостоятельно черпают информацию из специальной программы, заложенной в компьютер.

Программированное обучение мыслится только в сочетании с обычными методами. Учитель переходит на уроке к программированным занятиям по разделам курса, где необходимо твердо овладеть основными знаниями по данному предмету, без которых нельзя успешно обучаться. Этот метод наиболее эффективно помогает усвоить главные музыкальные понятия, факты, правила или сформировать определенные умения (вокальные, исполнительские, дирижерские и т.д.).

На современном этапе основным техническим средством, с помощью которого осуществляется программированное обучение, является компьютер.

Как бы совершенен ни был компьютер, учит не он, а программа, заложенная в машину, и учитель, создавший программированные учебные материалы. Задачи компьютера — последовательно выдавать школьникам учебный материал, ставить вопросы, оценивать ответы и т.п. В соответствии с программой компьютер служит средством передачи информации школьнику в процессе индивидуального обучения, результат которого полностью зависит от



качества и соответствия программы, заложенной в компьютер, возрастным особенностям детей.

Программирование учебного материала — дело сложное, творческое, требующее большого педагогического опыта. Чтобы убедиться в том, что обучение по программированному материалу идет успешно и дает хорошие результаты, его многократно, тщательно проверяют в небольших группах, учащихся, постоянно внося в текст необходимые исправления.

Важное преимущество компьютерного способа подачи программированного материала: все обучающие устройства не позволяют подсмотреть ответ школьнику прежде, чем он найдет его сам.

Способ подачи материала сочетает в себе и аудио- и видеоэффекты. Современный уровень развития техники дает возможность создать очень разнообразные обучающие, воспитывающие и развивающие программы: программы — репетиторы; программы — экзаменаторы; программы — развивающие познавательный интерес; программы — «погружающие» в культуру и искусство различных эпох и народов; программы — развивающие творческие способности учащихся и др.

Компьютеры с разветвленной программой осуществляют полный цикл самостоятельного обучения. Они предлагают учащимся на экране видеоматериал, звуковое сопровождение, текст, рисунки, чертежи, схемы и др. Прослушав музыку, прочитав текст, разобравшись в рисунках и прослушав пояснения, учащийся включает проверяющее устройство, и компьютер выдает вопросы и задачи. Выбрав в соответствии с программой один из нескольких возможных ответов, школьник вводит его в машину, после чего ответ оценивается, и если он верен, компьютер выдает следующую порцию материала и т. д.

При ошибочном или неточном ответе компьютер дает разъяснения, позволяет повторно прослушать фрагменты музыкальных произведений, посмотреть художественные произведения (или отдельные их части), заканчивающиеся дополнительными наводящими вопросами и заданиями.

Выполнив их, ученик должен вернуться к основному материалу. Все ошибки компьютер регистрирует, суммирует и сообщает в виде окончательной оценки.

Для совершенствования управления учебной деятельностью школьников важно установить обратную связь не только каждого ученика с компьютером, но и с учителем, который не знает, как отвечает каждый школьник, ибо оценки получает сам ученик. С этой целью комплект индивидуальные компьютеры соединяют с центральным компьютером на столе учителя. Последний следит, как работает каждый ученик, и в соответствии с получаемыми сигналами может оказывать помощь нуждающемуся, т.е. оперативно управлять учебным процессом. Быстродействие — отличительная особенность такого обучающего средства.

Понятие техники обучения для дидактической технологии связывается с содержанием и техническими проблемами передачи и обмена информацией между учителем или тем, кто его заменяет, и обучающимися. Иногда, в случае индивидуального обучения, учителя могут полностью заменить такие «устойчивые» средства (hardware), как магнитофон, радио, проигрыватель, компьютер, а также заключающие программное содержание «мягкие» средства (software), т.е. программы, записанные на дисках, магнитофонных лентах или кассетах со звуковыми или визуально-звуковыми записями, компьютерные программы. Эти средства находят широкое применение в любой школе, даже с лучшими учителями и чаще всего именно с лучшими учителями, которые с помощью этих средств стимулируют активность самих воспитанников. Итак, термин «дидактическая технология» относится ко всем стадиям обучения: от обучения в дошкольном возрасте, через обучение на всех уровнях общеобразовательной и профессиональной школы до всеобщего просвещения и непрерывного образования, как коллективного, так и индивидуального.

С точки зрения содержания, проблемы техники обучения являются частью дидактики, занимающейся исследованием этих плановых и сознательных процессов преподавания и учения, в которых технические средства находят полное или частичное применение. Полное использование

имеет место при значительном преобладании дидактических средств над деятельностью учителя, например, при слушании концерта по квадрофонии. Частичное применение основано на дополнении деятельности учителя соответствующим дидактическим средством, когда, например, учитель иллюстрирует свою лекцию.

В связи с развитием «технического» мышления появилось программированное обучение. Его современные концепции являются итогом значительных усилий, которые были направлены на индивидуализацию и автоматизацию дидактического процесса.

Главным элементом программированного обучения является программа, понимаемая как упорядоченная последовательность рекомендаций (задач), которые передаются с помощью компьютера и выполняются учащимися.

Программированное обучение начали считать фундаментом новой технологии обучения. На первый план здесь выдвигается не техническое оборудование, а сам процесс обучения, сознательно направляемый педагогом, а также эффективность этого процесса. Все, что делает педагог, сознательно анализируя дидактические технологии, деятельность и факты и одновременно организуя и реорганизуя дидактическую среду, чтобы добиться желаемых результатов, объединяется в естественной технике воспитания. Она связана с систематической организацией элементов среды так, чтобы обеспечить высокую эффективность воспитания. Применяющий дидактическую технику учитель должен знать, что его определяющей функцией как воспитателя является подготовка среды к обучению и что этот процесс воспитательной организации среды самого преподавания является техникой, благодаря которой повторяющиеся аспекты педагогического мастерства могут быть проанализированы и воспроизведены с точки зрения их эффективности. Это означает поворот от чрезмерного увлечения техникой и одновременно санкционирует ее рациональное использование. Разумно используемая техника обучения приобретает себе все больше сторонников.

В основе программирования содержания обучения лежат классические принципы дидактики. Это принципы систематичности, последовательности, наглядности и самостоятельности, которые требуют в работе с учащимися приобретения шаг за шагом всех компонентов знаний или умений, а также образующихся из них структур. Это также принцип эффективности и доступности, которые напоминают о необходимости учета целей и темпов учения отдельных учащихся.

В программированном преподавании также нет хлопот с приведением темпа обучения в соответствие с индивидуальными возможностями и особенностями учащихся, поскольку каждый из них работает в удобном для него темпе. Это становится преградой в организации работы групп учащихся на уроке, так как, заканчивая работу над программой в различное время, учащиеся затрудняются с использованием времени, которое остается у них до момента окончания этой работы всеми остальными учащимися.

Важной характеристикой программированного преподавания является стабильное усиление деятельности учения. Работая по программе, учащийся постоянно подвержен контролю: в принципе каждый следующий шаг может быть выполнен только после проверки правильности предыдущего.

Среди воспитательных возможностей программированного преподавания следует отметить его косвенное влияние на формирование таких черт, как работоспособность, пунктуальность, последовательность. Эти характеристики не остаются в тени таких качеств, особо ценимых в современных условиях, как самостоятельность в мышлении и деятельности, инициатива, интуиция или творчество, но только в гармонии с ними они имеют свою ценность.

Из этого общего обзора программированного преподавания следует, что оно может быть эффективно использовано только в рамках какой-либо общей концепции обучения, воспитания и развития.

## Интерактивное видео

Прежде чем говорить об интерактивном видео, необходимо определить те понятия и термины, которые будут использоваться. Некоторые из них прочно вошли в нашу жизнь и не нуждаются в дополнительных разъяснениях. К таким относятся телевидение, видеозапись и видеомagneтофон, компьютер и другие. Наряду с этим есть понятия и термины, которые необходимо пояснить, т.к. они не так широко распространены в современном русском языке и могут вызвать определенные затруднения. Наиболее важными из них являются:

1) **интерактивное видео** — видеозапись и устройства для записи и воспроизведения видеоизображения, обеспечивающие возможность работы в интерактивном режиме;

2) **интерактивный режим** — такой режим работы, при котором электронное устройство и пользователь взаимодействуют, то есть оказывают друг на друга взаимное воздействие. Этот термин чаще всего связывается с компьютерной техникой, поэтому обратимся к компьютеру.

В учебно-воспитательном процессе компьютер может быть использован в четырех режимах:

1) **недиалоговый режим** - режим пассивного использования (вычислительное устройство; правочники);

2) **реактивный диалог** — проверка знаний и отработка навыков, которые должны быть доведены до автоматизма;

3) **активный диалог** — обучаемый использует компьютер как вычислительное устройство, получает от него необходимые справки, а компьютер ставит обучаемому вопросы и дает задачи, позволяющие оценить уровень усвоения материала. В конце диалога обучаемый получает методические рекомендации по ликвидации пробелов в занятиях;

4) **интерактивный диалог** — компьютер выступает в роли собеседника, ведущего полноценный диалог с обучаемым и обучающим. В зависимости от ответов и вопросов обучаемого компьютер определяет стратегию обучения, а когда методические возможности компьютера оказываются исчерпаны на

помощь приходит учитель. В данном случае в учебный процесс входит система «учитель-компьютер-ученик».

## **2. Компьютер как средство диагностики достижений учащихся по предмету «Музыка»**

Проверка, контроль и оценивание достижений учащихся — это неотъемлемый элемент процесса обучения, воспитания, развития. Особую сложность представляет проверка, контроль и оценивание достижений школьников по предмету «Музыка», поскольку данный предмет более воздействует не на логику мышления, а на эмоционально-образную сферу личности, на развитие ее творческих способностей, фантазии, музыкально-эстетического восприятия, которые, однако, базируются на прочных музыкально-эстетических знаниях, умениях и навыках ребенка. Последние (ЗУН) и являются предметом диагностики учителя музыки.

Компьютер, с его огромными программными возможностями, открывает для учителя музыки широкие перспективы индивидуального диагностирования учебных достижений школьников по музыке.

Так, например, учитель может составить серию тестов, проверяющих ЗУН школьников по таким направлениям программного материала, как:

- знание основных музыкальных терминов;
- знание базовых понятий, стилей, направлений в музыке и искусстве;
- знание творческих портретов композиторов, основных вех их жизни;
- проверка музыкальной памяти через «музыкальную угадай-ку»;
- проверка зрительной памяти через «угадай-ку живописных полотен, скульптур, элементов архитектуры и т.п.»;
- проверку музыкальных способностей (слуха, чувства ритма и др.) через исполнение «караоке» или другие запрограммированные учителем упражнения-тесты;

- анализ понимания того или иного художественного произведения учащимся через серию поставленных учителем вопросов и данных вариантов ответов и др.

Диагностические задания, тесты желательно построить в игровой форме, дополнив их элементами мультипликации. В этом случае учащиеся не воспримут их как источник переживаний и стрессов, связанных с возможностью получения отрицательной оценки своим учебным достижениям.

Достоинством диагностики с помощью компьютерных программ является и то, что данный вид диагностики позволяет не только учителю, но и самим учащимся достаточно глубоко отследить собственные достижения. Кроме того, частично снимается вопрос выставления оценки школьникам учителем, так как построенные по различной степени сложности тесты, позволяют ученику за короткий промежуток времени по желанию попробовать свои силы на оценку «3», «4», «5».

Режим работы таких программ достаточно прост. Компьютер в определенной последовательности выдает тестовые задания (по одному) учащимся, которые, решив их, вводят в машину ответ. Компьютер сразу реагирует и показывает результат. В случае правильного ответа программа переходит к следующему проверочно-тренировочному заданию. Если ученик ошибся, программа не меняет задания, и школьник выбирает другой вариант решения.

Компьютер с заданными диагностическими программами достаточно быстро проверяет и оценивает ЗУН учащихся по сравнительно широкому кругу вопросов, относящихся к определенному разделу курса. Вопросы задаются последовательно различными способами в зависимости от избранной программы. Из нескольких ответов на каждый вопрос учащиеся выбирают один правильный. Отвечая на 5—10 вопросов, школьник не получает подтверждения в правильности ответов, пока полностью не закончит работу с ними. Компьютер подсчитывает результаты экзаменационных ответов учащегося и

автоматически выставляет оценку. Получив оценку или определенный балл, ученик может также узнать, на какие вопросы был дан неверный ответ.

### **3. Компьютер как средство организации нетрадиционных форм уроков «Погружения в культуру»**

Компьютерные технологии позволяют учителю максимально воздействовать на эмоционально-образную сферу учащихся с помощью синтетического единства музыки, изображения, дикторского текста, и спецэффектов. На сегодняшний день существуют специальные программы, позволяющие школьникам осуществить своеобразное погружение в определенную культуру, историческую эпоху, осуществить экскурсию в культуру конкретного народа, в определенную субкультуру, отправиться в путешествие по музыкальному прошлому, настоящему или совершить полет в возможное музыкальное будущее. Данные уроки построены, как правило, в форме этнографических экспедиций с целью получения детьми живых впечатлений от народной музыки, своеобразия его музыкального языка, индивидуального мастерства музыкантов, что помогает учащимся осознавать не только личную значимость искусства, но и его духовное воздействие на окружающую действительность.

Такого рода программы нетрадиционных компьютерных уроков искусства разрабатываются совместными усилиями программистов, педагогов, психологов, учителей-практиков, ученых-музыковедов, искусствоведов.

Данные уроки должны сочетать впечатляющую зрелищность с глубокой познавательностью. В таком случае материал урока раскрывается не через внешнюю развлекательность, а через внутреннюю логику развития действия, через показ, например, тернистых путей, которыми идут композиторы, к гениальным творениям музыкального искусства и т. п.

Компьютерный урок используют в следующих случаях:

- при изучении сложных тем, когда учителю нужна методическая помощь в построении урока и оснащении его синтетическими наглядными средствами;



- когда компьютерные уроки посвящены темам, недавно введенным в школьную программу;
- при закреплении значительного по объему материала на повторительно-обобщающих уроках;
- если необходимо познакомить с труднодоступным объектом путем проведения экскурсий;
- когда излагают материал, для полноценного усвоения которого надо использовать текущие события;
- при изложении материала, полноценно раскрываемого только через недоступный школе зрительный и музыкальный ряд.

В целом компьютерный урок, привлекая интересный, оригинальный материал и различные приемы телевизионного и чисто компьютерного искусства, обеспечивает повышенный интерес учащихся к передаваемому материалу. Динамический изобразительный ряд, как и в кино, — основной компонент большинства учебных компьютерных уроков.

Учебные компьютерные уроки сводятся в основном к четырем видам:

**1. Компьютерные уроки, расширяющие кругозор, углубляющие знания учащихся по культуре и искусству.** В отличие от научно-популярных передач они тесно связаны со школьной программой, оснащены вопросами, рекомендациями учащимся и даже заданиями. Но по стилю компьютерные уроки носят характер приглашения к действию, требуют от школьника вдумчивого, внимательного отношения к материалу, поиска. Продолжительность такого урока — до 40 мин.

**2. Компьютерные уроки для углубленного изучения искусства, культуры, освещающие вопросы, выходящие за рамки школьной программы.**

**3. Компьютерные уроки, рассчитанные на учителей, — это образцовые уроки, своего рода мастер-класс.** Хотя цель их — передача передового опыта, однако, этими уроками пользуются и учащиеся для повторения изученного материала.

**4. Компьютерные уроки, раскрывающие содержание последующих уроков.** В них дают советы учителю, какой материал перед компьютерным уроком желательно повторить, как подготовить к нему учащихся, активизировать их вопросами и заданиями, как закрепить материал и что следует использовать из компьютерного урока на последующих уроках.

Заранее зная содержание компьютерного урока, учитель в предварительной беседе готовит учащихся к его восприятию, рассказывает в общих чертах о том, что они увидят и услышат, акцентирует внимание на наиболее существенных моментах, сопровождая вопросами и заданиями. После такой первоначальной установки учитель ведет учащихся в компьютерный кабинет. Зная особенности своего класса и отдельных учеников, учитель помогает им «видеть» происходящее на экране монитора, направляет внимание класса на мелкие, казалось бы, факты и детали, которые без специальных указаний на них останутся незамеченными. Кроме того, учитель определяет систему заданий и характер самостоятельной работы учащихся на уроке. При этом задания могут быть не только фронтальные, но и индивидуальные.

После компьютерного урока проводят беседу, в ходе которой учащиеся отвечают на предварительные вопросы и обсуждают проблемы, выдвинутые компьютерным уроком. Такова вкратце схема работы учителя на компьютерном уроке.

На последующем уроке учитель спрашивает учеников по заданиям, обобщает материал компьютерного урока и отвечает на возникшие вопросы. Оценивая ответы, учитель выставляет отметки в классном журнале.

Чтобы обогатить учебный процесс, содержание компьютерного урока должно органически слиться со всей системой работы учителя. При этом очень важно соотношение компьютерных уроков и «уроков учителя». Большая насыщенность компьютерных уроков мешает работе учителя, а малая приводит к тому, что теряется связь между отдельными уроками цикла данной темы. Перерыв между компьютерными уроками должен быть таким, чтобы ученики из проводимого компьютерного урока «видели» предыдущий.

Эффективность воздействия компьютерных уроков зависит от умения учителя использовать преимущества компьютерного изложения содержания урока, от того, как учитель работает с содержанием компьютерного урока. Эта работа складывается из подготовки к восприятию содержания, деятельности во время самого урока, закрепления и использования учащимися материала компьютерного урока в последующей классной и домашней работе.

Компьютерный урок может использоваться полностью или фрагментарно.

**Полный компьютерный урок** излагает сравнительно большой объем материала, полностью раскрывая тему. Он длится 30-35 мин. Учителю класса остается лишь организовать работу учащихся, закрепить материал или пояснить недостаточно понятные вопросы.

Компьютерные уроки бывают по изучению нового материала и обобщающие. Распределение времени на этих уроках примерно одинаковое: первые 5 мин. учитель сообщает классу тему, ставит вопросы, на которые учащиеся должны обратить внимание, организует класс, объясняет, что нужно записать. В конце урока 5-10 мин отводят обобщению материала и домашнему заданию.

Компьютерные уроки изучения нового материала проводят по более сложным вопросам программы. Раскрыть их нагляднее, доходчивее и экономнее удастся, используя более богатый (чем у учителя школы) арсенал компьютерных средств. Содержание компьютерного урока излагает компьютерный диктор. Учащиеся по его указанию ведут записи.

Компьютерные уроки иногда прерывают паузами, во время которых учащиеся отвечают учителю класса на вопросы, задаваемые диктором. Длительность паузы - 1,5-2,0 мин. Цель паузы - проверить понимание материала и активизировать учащихся. Во время паузы на экране монитора чаще всего сохраняется изображение, по которому и надо отвечать. Снова зазвучавший голос диктора подтверждает правильность ответов учащихся.

Изучив разделы программы, проводят обобщающие диагностические компьютерные уроки, на которых подводят итоги по изученному материалу.

Подготовку учащихся к восприятию содержания компьютерного урока нельзя сводить только к 5-минутной работе, проводимой непосредственно перед работой за компьютером. От тщательности подготовки зависит ее результат. Учитель обязан познакомить учащихся с материалом, на который опирается компьютерный урок, повторить необходимые разделы программы.

В ходе компьютерного урока учитель помогает ученикам, следит за восприятием содержания и помогает плохо справляющимся с предложенным им заданием. Заметив затрудняющихся в записях или в выполнении указаний ведущего, учитель может помочь восполнить пропущенное сразу после окончания урока. Краткими репликами учитель обращает внимание класса на главные моменты, в ходе компьютерного урока он может записать на доске новые термины, имена, названия, даты.

В процессе закрепления знаний учитель выясняет непонятые моменты, поясняет их, заранее пишет на доске пропущенные места, прикрыв до нужного времени, и предлагает домашнее задание. Этот момент очень важен, так как ученики должны твердо усвоить, что работа над материалом компьютерного урока не завершается на самом уроке, а включается в домашнее задание. Возможны различные виды заданий по материалу компьютерного урока: сопоставление материалов компьютерного урока с учебником, зарисовка показанного на уроке и составление подписи к рисунку и т. д.

Компьютерный урок воспринимается без затруднений, если он соответствует уровню подготовки учащихся, выработанным у них навыкам в приеме информации, не перегружен материалом, подаваемым в умеренном темпе.

Отсутствие живой связи компьютерного ведущего с учащимися делает процесс обучения менее управляемым. Ведущий не только не видит реакции класса, но и не может учесть всех особенностей своих реципиентов. Это затрудняет организацию работы учащихся на компьютерном уроке.

Преодолевается эта трудность путем сочетания работы ведущего и учителя класса. Учитель активизирует учащихся, поддерживает с ними прямую и обратную связи (путем вопросов), а ведущий сообщает материал.

**Фрагмент компьютерного урока** — раскрывает частные вопросы, обычно трудно иллюстрируемые в условиях школы. Его продолжительность — не более 15-20 мин. Учитель органически включает в «живой» урок фрагмент компьютерного урока. Дидактическая задача вставки — воссоздать, озвучить само явление, а работу по его осмысливанию проводит учитель.

По содержанию и форме построения компьютерные фрагменты разнообразны. К ним относятся демонстрация недоступных школе экскурсий в музеи, встречи с известными деятелями культуры и искусства. Цель демонстрация — возбудить активное мышление учащихся, чтобы учитель мог, опираясь на осмысливание виденного и услышанного, подвести их к самостоятельному «открытию» закономерностей явления искусства и логическому обобщению.

Какова же роль учителя при работе с компьютерным фрагментом? Учитель должен знать содержание и четко представлять учебную задачу компьютерного фрагмента. Чтобы он органически вошел в учебный процесс, необходимо спланировать все виды работ на уроке.

Обычно роль компьютерного фрагмента заключается в демонстрации и комментировании произведения искусства. Учитель подхватывает мысль компьютерного ведущего и подробно объясняет демонстрируемое явление — словом, организует работу учащихся по осмысливанию услышанного и увиденного. Преимущества учителя перед компьютерным ведущим: знание индивидуальных особенностей, уровня знаний и умений учеников, а также степени усвоения предшествующего материала. Все это позволяет учителю целенаправленно использовать компьютерный фрагмент.

Компьютерный фрагмент удобнее, чем полный компьютерный урок, так как первый предоставляет учителю больше свободы в построении урока.

Учитель остается полным хозяином в его конструировании и в выборе путей логического раскрытия темы. Учитель связан только временем включения в урок и логикой изложения компьютерного фрагмента.

На время компьютерного фрагмента ведущему полностью передаются функции учителя по сообщению учащимся информации; за учителем остаются организация познавательной деятельности обучаемых и управление ею.

Важен момент начала компьютерного фрагмента или компьютерного урока, которые должны начинаться со вступления, чтобы сосредоточить внимание учащихся. В нем ведущий формулирует цель компьютерного урока или его фрагмента и связывает его с предполагаемым словом учителя, подготовившим учащихся к восприятию информации.

Чтобы исключить срывы, учитель и учащиеся должны уметь пользоваться компьютером. Следует помнить, что восприятие учебного материала сильно зависит от качества изображения и звука.

Компьютерные уроки не следует перегружать зрительными впечатлениями. Слово и музыка не менее значимо, чем зрительный образ. Слово ведущего должно быть убедительно и увлекательно. В воспитательном отношении важнее, когда учащимся предоставляют возможность пережить какой-то художественно воспроизведенный кусок исторической действительности или услышать важную информацию из уст интересных и известных людей.

И еще одна особенность учебного компьютерного урока. При демонстрации движущихся предметов внимание школьников менее концентрированное, чем при статической наглядности. Отсюда следует, что применение всех компонентов выразительных средств должно быть оптимальным.

#### 4. Компьютер как средство развития творческих способностей учащихся

Компьютер, в отличие от клавишного синтезатора, - инструмент многопрофильный. В зависимости от использования тех или иных прикладных программ, он может выполнять разнообразные функции, о которых уже сказано выше, а может превратиться в студию многоканальной аудиозаписи, в реставратор записей со старых грампластинок, в программу набора нотного текста, в обучающие программы по сольфеджио, музыкальной литературе и во многое другое. На сегодняшний день существуют сотни различных программ, так или иначе связанных с музыкой. На чем же остановиться учителю музыки, приступающему к ведению занятий в студии компьютерной музыки?

Данный выбор должен быть обусловлен, прежде всего, целью музыкального обучения. И если таковой целью является *развитие творческих способностей* ребенка, то искомые программы должны быть предназначены для создания музыки. При этом чтобы гармонично развивать музыкальные способности учащихся, программы должны охватывать различные стороны музыкально-творческой деятельности: сочинение, аранжировку, исполнительское и звукорежиссерское редактирование. Это поможет ученику в дальнейшем самостоятельно определиться с той или иной отвечающей его индивидуальности формой компьютерного музицирования.

Данный выбор должен отвечать задаче формирования музыкальной культуры школьника, приобщения к лучшим традициям музыкального искусства и знанию его лучших образцов, формированию музыкального вкуса, музыкальных интересов и способностей. Но вместе с тем эти программы должны всесторонне и глубоко раскрывать специфические выразительные возможности электронного звукового материала и средств его компьютерной обработки.

Выбор тех или иных программ должен учитывать возрастные возможности учащихся, с тем, чтобы предоставлять им свободу творчества с

самых первых уроков и остаться увлекательным инструментом для учащихся старших классов.

В учебной программе «Студия компьютерной музыки», разработанной И.Красильниковым, ученикам на первых занятиях предлагается создать свою композицию на основе программ – «музыкальных конструкторов». Работа в «музыкальных конструкторах» не требует никакой специальной музыкальной подготовки, ученику нужно лишь, как фигурку в детском конструкторе, собрать композицию из предлагаемого программой набора музыкальных фраз-заготовок, относящихся к различным фактурным пластам.

Затем осваиваются программы-автоаранжировщики, которые, подобно интерактивному режиму музицирования на клавишных синтезаторах, берут на себя львиную долю работы по озвучиванию музыкальной композиции, предоставляя пользователю возможность выбора тембра мелодии, стиля автоаккомпанимента, генерирования сольных партий и т.п.

На следующем уровне сложности находятся МИДИ-секвенсеры, осваивать которые ученик начинает в средних классах. Эти программы позволяют вводить музыкальный материал и осуществлять его глубокое редактирование на основе кодирования в МИДИ-формате и его представления в различных наглядных формах.

В старших классах ученик знакомится с аудиоредакторами, позволяющими работать не с МИДИ-информацией (во многом аналогичной нотной записи, хотя и со значительно более широким набором знаковых функций), а с таким тонким и во многом не предсказуемым материалом, как реальный, зафиксированный в цифровой форме музыкальный звук.

И, наконец, в выпускном классе изучаются программы: виртуальные синтезаторы и эмуляторы синтезаторов и звуковых модулей, которые значительно расширяют тембровую палитру музыкального творчества, позволяя оперировать как с традиционным тоновым, так и с сонористическим звуковым материалом.



Разумеется, в процессе обучения в рамках общеобразовательных школ нельзя в полном объеме охватить все предоставляемые данными компьютерными программами возможности. Большинство из них являются профессиональными музыкальными редакторами со значительным количеством различных функций. Но вместе с тем, нет никаких препятствий для изучения учащимися их базовых функций. Преимущество данных программ, помимо их соответствия выше названным принципам музыкально-компьютерного обучения, связаны с их совершенством, надежностью, принадлежностью к продукции лучших мировых фирм-производителей программного обеспечения.

Как видим, для приобщения школьников к музыкальному компьютерному творчеству недостаточно использование каких-либо однотипных редакторов, пусть даже самых популярных. Данная задача может быть успешно решена только на основе гибкого сочетания музыкальных программ разного типа.

Чтобы можно было музицировать на компьютере, его надо оснастить звуковой картой, звуковыми колонками, а также присоединить с помощью MIDI-адаптера и MIDI-кабеля к электронному клавишному инструменту (тому же синтезатору или беззвучной клавиатуре-контроллеру). Таким образом, компьютер выступает в данной комплектации как музыкальный инструмент — что-то вроде синтезатора, но с самым разнообразным набором музыкальных возможностей, границы которых очерчивает то или иное программное обеспечение.

На таком музыкальном компьютере можно исполнять музыку в реальном времени, и, следовательно, он может быть использован на уроке наряду с синтезатором как инструмент для сольной игры или игры в ансамбле. Соответственно, все особенности содержания, методов, и этапы обучения музицированию на клавишных синтезаторах могут быть перенесены и на процесс обучения музицированию на компьютере.

Вместе с тем, каждая из музыкальных программ обладает своей спецификой, и музицирование на их основе отличается от музицирования на синтезаторе. Эта специфика вносит те или иные, порой существенные поправки в методику обучения электронному музицированию.

Компьютерные программы, предназначенные для создания музыки, делятся на ряд классов: МИДИ-секвенсеры, аудиоредакторы, виртуальные синтезаторы и т.д. Для начального обучения в общеобразовательной школе подойдут программы двух типов: музыкальные конструкторы (деятельность на их основе не требует электронной музыкальной клавиатуры) и автоаранжировщики.

**Музыкальные конструкторы** — это программы, в которых имеется большое количество различных звуковых заготовок, так называемых сэмплов: ритмических рисунков ударных, баса, гитар, мелодических узоров синтезаторов, медных духовых, педалей струнных, звуковых эффектов, фраз, исполняемых голосом и др. Все эти заготовки соответствуют друг другу по ритму, гармонии, характеру тембра и балансу громкости. Пользователю на основе их свободного комбинирования в рабочем окне программы по вертикали (в одновременном звучании) и горизонтали (последовательно во времени) надо сложить некую мозаику, своеобразную звуковую фигурку — подобно той, которая создается из деталей детского конструктора.

Процесс создания музыки в таких программах технически предельно прост. Знаний нотной грамоты не требуется — музыкальные операции совершаются по слуху, а все составляющие будущей композиции находятся под рукой. Этим объясняется популярность программ данного типа среди детей и подростков.

Вместе с тем, создание музыки на основе этих программ связано с двумя серьезными художественными проблемами. Первая из них — достижение оригинальности звучания - едва ли полностью разрешима. Как не переключившись «кубики», в любой комбинации именно они будут определять облик целого. В выборе стилистики и жанровом решении композиции доминирует соавтор

пользователя — музыкант-программист — то есть тот, кто создал все звуковые заготовки. И если эти заготовки в вашем «конструкторе» выполнены в дискотечном стиле, то в результате ничего кроме танцевальной музыки соответствующего характера не получится.

Другая проблема в отличие от первой вполне разрешима. Одни и те же кубики можно превратить в красивый игрушечный замок, а можно свалить в беспорядочную кучу. Создание из имеющихся заготовок цельной яркой музыкальной композиции — достойная творческая задача. Она и составляет предмет обучения музицированию на основе программ данного типа.

Начинать знакомство с той или иной музыкально-компьютерной программой, в том числе и «конструктором», следует с прослушивания и анализа демонстрационных файлов. В них показаны выразительные возможности этой программы, характерные приемы формотворчества, ее жанрово-стилистический потенциал и т.п. Создаются демонстрационные файлы, как правило, опытными, владеющими всеми секретами мастерства в данной сфере творчества музыкантами, и начинающему пользователю всегда есть чему у них поучиться.

Прежде чем приступить к собственно сочинительской работе, надо ознакомиться со звуковым материалом программы — музыкальными сэмплами — короткими мотивами или фразами длиной от одной четверти до нескольких тактов, из чего будет составляться композиция. Сэмплы, которых обычно бывает больше сотни, группируются в банки на основе общих тембровых или фактур признаков (например, ударные, клавишные, вокал или басы, мелодии, ритмические заполнения и т.д.).

Каждый из сэмплов, входящих в один и тот же банк, обладает массой индивидуальных отличий, связанных, например, с закругленностью или разомкнутостью ритмического рисунка, устойчивостью или неустойчивостью ладогармонической структуры, высоким или низким регистровым положением, ровной или данной с усилением или ослаблением громкостью, различной протяженностью и т.д. Тип сэмпла и эти отличия в совокупности определяют ту

или иную его возможную роль в будущей композиции. Соответственно, ученику важно научиться различать все эти признаки при слуховом анализе сэмпла.

В процессе создания музыкального произведения на основе «конструкторов» можно выделить три основные задачи, связанные с группировкой сэмплов по горизонтали, вертикали и глубине музыкального пространства. В горизонтально-временном развертывании можно выделить два уровня — синтаксический и композиционный.

С синтаксическим уровнем связана проблема построения фразировки. Главным приемом здесь становится группировка сэмплов по парам, в свою очередь также объединяемым в пары, то есть на основе квадратности, что вносит во временное развертывание музыки ощущение устойчивости и упорядоченности. При этом границы, возникающие на основе квадратности фраз, можно обозначить с помощью ритмических заполнений (сэмплов из банков fillin, break).

Вместе с тем, долго выдерживаемая квадратность ведет к монотонности, механистичности звучания. Если специально не ставится достижение такого эффекта, квадратность время от времени лучше нарушать. Так оживление в построение фразировки могут внести усечение или расширение второй половины симметричной! ритмической структуры. В процессе работы над музыкальным синтаксисом учащимся важно найти меру в соотношении квадратных и неквадратных ритмических построений, что позволит выстроить гибкую, подобную живому дыханию фразировку.

Музыкальная композиция строится по законам диалектического развертывания. Ее структура, включающая вступление, экспозицию, середину, репризу и коду, берет свое начало в диалектической триаде: тезис — антитезис — синтез. Функция того или иного композиционного раздела в общем процессе развития и предопределяет особенности его построения.

Так, задача вступления — подготовить появление экспозиции. Соответственно, наиболее подходящими для этого раздела окажутся такие

сэмплы и их конфигураций, которые, с одной стороны, по стилю и характеру будут иметь некую общность с основным разделом формы, а с другой — будут от него отличаться своей неустойчивостью (метроритмической, ладогармонической, темброфактурной, динамической и др.).

В качестве одного из приемов построения вступления, который обеспечит органичное взаимодействие этих двух разделов, учащиеся должны освоить прием постепенного наложения фактурных пластов. Например, начиная с нижнего этажа фактуры (постепенное включение ударных, затем баса, гармонической фигурации, педали, мелодии в высоком регистре), или начиная с верхнего этажа (с идущими вниз в обратном порядке наложениями), или - со среднего (с расширяющейся вверх и вниз фактурой). Вступление может быть и коротким, например, состоящим из одного или нескольких нарастающих по громкости звуковых эффектов, из квази-импровизационного соло ударных, из методической фразы, перекликающейся с экспозиционным материалом, или элемента будущего сопровождения и т.д.

Для построения экспозиции следует рекомендовать ученикам использовать сэмплы, отличающиеся метроритмической и ладогармонической устойчивостью, мелодической закругленностью. Для этого раздела композиции характерно наличие определенной канвы фактуры (в виде ритмического остинато), на которую, поочередно меняясь, наслаиваются другие темброфактурные пласты. Эту канву лучше строить не из одного повторяющегося сэмпла, а из двух-трех чередующихся (например, в шахматном порядке) родственных сэмплов, что вносит вариативность в изложение главной мысли.

Эффект освежения звучания главной темы можно достигнуть и за счет сбрасывания на несколько тактов некоторых постоянно присутствующих элементов ритмического остинато (например, баса, ударных и др.) с их последующим включением. Процесс развертывания главной мысли может быть связан и с обновлением всех сэмплов, но в этом случае, чтобы добиться относительной завершенности этого раздела, следует в дальнейшем

возвращаться к первоначальному (или близкому ему) варианту изложения главной мысли.

Для создания контраста в противопоставляемом экспозиции разделе подойдут сэмплы, основанные на выразительных средствах с противоположным экспозиционным сэмплам звуком. Например, тихо - громко, акцентированный ритмический рисунок - плавные линии, медь - струнные, отсутствие звуковых эффектов - их употребление и т.д. Созданию неустойчивости среднего раздела будет способствовать использование сэмплов с разомкнутым построением, например, включающих развернутую восходящую мелодическую линию или длинную ритмическую сбивку. В этом разделе уместными оказываются более частые, нежели в экспозиционном разделе, случаи нарушения ритмической квадратности.

Для подчеркивания кульминационных эпизодов, связанных, как правило, с началом репризы, учащимся можно порекомендовать прием сбережения средств вплоть «до момента их решительного вступления» (М.И. Глинка). Свежие краски, впервые появляющиеся в таких эпизодах (например, обусловленные включением новых тембров, более высоких регистров, более яркой динамики), придают их звучанию качественно новый характер и, вместе с тем — объемность, рельефность всей музыкальной конструкции. Такими новыми красками могут оказаться, например, сэмплы, построенные на вокале. Голос является мощным средством, способным на основе своего выразительного воздействия интегрировать все остальные, а озвучиваемый им текст придает образно-смысловую доминанту всей композиции, например — лирическую, юмористическую, гротескную и т.п.

И, наконец, точку (многоточие, восклицательный или вопросительный знак) в конце композиции ставит coda. При ее построении учащимся можно предложить несколько сценариев. Например, постепенное выключение фактурных пластов - ударных, баса, гармонических голосов вплоть до затухающих звуков в верхнем регистре, или мощный завершающий аккорд после нескольких утвердительных повторений музыкальной мысли, или

внезапно вспыхнувшей и медленно угасающий эффект и т.д. Во всех случаях кода каким-то, порой самым парадоксальным образом ломает сложившийся стереотип движения и утверждает необратимость произошедших перемен, невозможность дальнейшего музыкального развертывания.

Успешности освоения учащимися способов работы над тем или иным разделом композиционной структуры будет способствовать уяснение ими трех принципов — тождества, контраста и вариационности, на которых зиждется процесс музыкального развития. Понимание действия этих универсальных принципов позволит учащимся мысленно вписать специфическую работу над музыкальной горизонталью в программы – «конструкторах» в широкий контекст композиторской работы над музыкальной формой и одновременно будет способствовать обострению их музыкального восприятия, способности улавливать многие нюансы музыкального развития.

При построении вертикали музыкального звучания учащиеся должны, прежде всего, стремиться к достижению ее гармонического единства. Создатели программ-конструкторов всячески пытаются гармонически унифицировать сэмплы, но они, разумеется, не могут обойтись лишь одним аккордом. Даже минимальное гармоническое варьирование в разных пластах вертикали может загрязнить ее, поэтому наложение сэмплов требует от учащихся неустанного слухового контроля.

Другая связанная с построением вертикали проблема касается фактуры — это достижение регистрового баланса. Долгое «застревание» в басах или верхах неизбежно приводит к однообразию и бедности звучания. Ученики должны научиться задействовать в процессе музыкального развертывания все регистры - в их одновременном или последовательном сочетании.

При этом надо стремиться к прозрачности и ясности звучания. Нельзя перегружать одни и те регистры большим количеством одинаковых по тесситуре сэмплов. Для каждого из них по возможности надо резервировать свой регистр — «свободное поле игры» (С.Н. Василенко), что будет способствовать их рельефности, читаемости в общем звуковом контексте.

Особенную осторожность следует проявлять в смешивании басовых сэмплов. Даже два таких сэмпла в одновременном звучании могут превратиться в грязное пятно, грозящее напрочь испортить гармоническую структуру и регистровый баланс вертикали.

И, наконец, работа с третьей, глубинной координатой музыкального пространства связана с проблемой достижения многоплановости, перспективности звучания. Этот эффект возникает при разделении нескольких одновременно звучащих фактурных пластов на рельефные и фоновые. Чтобы произошло это разделение, данные пласты должны контрастировать между собой. Их соотношение как более близких или отдаленных в перспективе музыкального звучания зависит от регистрового положения (верхние голоса, как правило, воспринимаются как более активные и расположенные ближе к нам), громкости, тембровой яркости, акцентности, активности ритмического и звуковысотного рисунка. Наибольшую полноту и объемность звучания может обеспечить ритмическая и тембро-фактурная комплементарность (дополняемость) различных пластов, на что следует заострять внимание учащихся.

Попытаемся обобщить вышеизложенные рекомендации по созданию музыки на основе «конструкторов».

Горизонталь музыкального развертывания должна выстраиваться в соответствии с общемузыкальными принципами развития (тождество, контраст, вариационность) и отвечать логике раскрытия музыкальной мысли (вступление — экспозиция - середина — реприза — кода).

Вертикаль строится на основе достижения регистрового баланса и единства гармонической структуры.

Глубина, многоплановость звучания обеспечивается с помощью ритмической и тембро-фактурной комплементарности контрастных фактурных слоев.

Достижение ясности и логичности в музыкальном формировании по этим трем координатам – важнейшее условие превращения набора стандартных



звуковых заготовок «конструктора» в красиво звучащую, осмысленную музыкальную композицию.

И в дополнение к сказанному — еще несколько методических рекомендаций более общего характера.

Начинать работу в конструкторах следует с простых базовых операций, постепенно осваивая новые, все более сложные. Например, заниматься редактированием сэмплов или созданием новых лучше после того, как появится умение достигать максимально возможной выразительности звучания на основе уже имеющихся.

На начальном этапе освоения того или иного «конструктора» не следует ориентировать учеников на создание протяженной композиции. Крупная форма, в том числе и в данном виде творчества строится как сложная система отношений, входящих в ее состав простых построений. Пусть ученики сначала научатся грамотно составлять эти простые построения, тогда им на основе вчувствования в данный материал постепенно будут открываться и пути его возможного «прорастания» в сложные музыкальные структуры.

Важно все время заставлять учеников действовать осмысленно — руки на клавиатуре компьютера не должны «идти впереди головы». Необходимо продумывать план будущего сочинения, как в целом, так и в деталях, анализировать имеющийся звуковой материал, и каждая манипуляция с ним в процессе создания композиции должна отвечать этому плану. Необходимо постепенно приобщать учащихся к музыкальным понятиям, связанным с данным видом их компьютерного музицирования, таким как метр и ритм, оstinatность, лад и гармония, фактура и ее основные элементы (мелодия, бас, гармонические голоса, педаль, подголосок), композиционная форма и ее основные разделы (вступление, экспозиция, середина, реприза, кода) и др. Оценивание творческого продукта учащихся возможно по двум взаимосвязанным шкалам: грамотно — неграмотно и оригинально — шаблонно. Если в их композиции допущено много ошибок (то есть работа выполнена неграмотно), невозможно получить выразительное, а тем более

оригинальное звучание. Несмотря на все ограничения в возможности проявить свою индивидуальность при работе в «конструкторах» (что является обратной стороной предельной легкости, этой работы), достижение определенного уровня оригинальности композиции здесь все же возможно. Она может проявиться в драматургическом построении и связанной с ним музыкальной форме, в фактуре и звуковом материале (на этапе редактирования паттернов и создания своих) и, в конечном счете — в образном содержании создаваемого произведения.

Не следует перегружать детей работой в «конструкторах» из-за стилистической «загруженности» звуковых шаблонов большинства редакторов этого типа - это может отрицательно сказаться на формировании музыкального вкуса учащихся. Важно чередовать эту работу с традиционными видами музыкальной деятельности на уроке — пением и игрой на музыкальных инструментах, слушанием музыки и др. Но вместе с тем, нельзя и пренебрегать ею, ибо опыт продуктивной музыкально-творческой деятельности, которая в своем полноценном виде благодаря редакторам данного типа становится доступной детям, крайне важен для их музыкального развития.

Как следует из самого название **автоаранжировщики** — это такие предназначенные для создания музыкальной аранжировки программы, которые в автоматическом режиме выполняют значительную часть данной работы.

Идея создания программ данного типа обусловлена спецификой изложения музыкальной мысли в песенно-танцевальных жанрах, где наряду с бесконечно разнообразной в своих проявлениях мелодической линией имеется сопровождение, состоящее, как правило, из многократных повторений тех или иных остинатных рисунков фактуры. И если формализовать принцип построения ярких, выразительных мелодий невозможно (на это создатели программ-автоаранжировщиков и не претендуют), то привести к общему знаменателю фактуру сопровождения в данных жанрах не представляет особого труда. Для этого надо вычленил свойственный музыке того или иного массового стиля или жанра инвариантный фрагмент сопровождения (1-2 или 4

такта), записать этот фрагмент (или алгоритм его построения) в память программы и предоставить музыканту-пользователю возможность многократного воспроизведения этого фрагмента (или созданных программой его вариантов) на основе адекватной мелодическому развертыванию последовательности аккордов.

Таких заложенных в шаблонах сопровождения (или алгоритмах их создания) стилей и жанров в программе может быть множество (до ста и более). Притом каждый из них, как правило, бывает представлен в двух и более своих основных вариантах, а также дополнительными шаблонами вступлений, окончаний и ритмических отыгрышей. В некоторых программах предусмотрены возможности редактирования этих шаблонов и создания собственных, а также импровизации в реальном времени на основе записанной «минусовки», автоматического генерирования мелодий, имитирующих игру солиста-импровизатора (пианиста, саксофониста, ударника и др.), звукорежиссерской корректировки (динамический баланс, панорама, эффекты и др.) и ряд других возможностей.

Как видим, несмотря на передачу многих задач музыкальной аранжировки компьютерной программе, ее многообразный инструментарий позволяет в значительной мере преодолевать механистичность запрограммированных действий компьютера и создавать достаточно яркие, живые, богатые по звучанию композиции. При этом процесс создания аранжировки на основе данных программ по сравнению с традиционными видами этой деятельности предельно упрощается — вместо проработки всех деталей аранжировки, музыкант-пользователь должен всего лишь выбирать те или иные готовые варианты решений из ряда, предлагаемого программой. Работа в автоаранжировщиках, таким образом, оказывается подобной музицированию на синтезаторе с автоаккомпаниментом и вполне доступно по уровню сложности школьника, в том числе младшим.

Если же сравнить автоаранжировщики с музыкальными конструкторами, то, с одной стороны, музыкально-творческие задачи также облегчаются,

поскольку аранжировка предполагает уже существующую мелодию, прорастающую в тот иной тип композиции. И задача состоит в подборе подходящего сопровождения для этой мелодии и конкретизации композиционной структуры, а не создании ее с нуля как в «конструкторах». С другой стороны, работа над сопровождением в автоаранжировщиках требует специальных музыкальных знаний — по гармонии, фактуре, инструментовке, музыкальной форме и тем самым становится более сложной. Углубление работы с музыкальным материалом в этих программах, в свою очередь, предоставляет музыканту возможность создания более оригинальных, нежели в «конструкторах», композиций и в большей мере способствует проявлению его творческой индивидуальности.

Объем и характер этих знаний примерно тот же, что и при обучении аранжировке музыки для синтезатора. В начальной школе, разумеется, эти знания должны быть представлены в редуцированном виде, но — достаточном для элементарной музыкально-творческой деятельности учащихся. Так по гармонии младшие школьники должны, прежде всего, ознакомиться с тремя трезвучиями на I, IV и V ступенях лада, представляющими три тональные функции — тонику, субдоминанту и доминанту, с помощью которых можно гармонизовать многие детские песни и другие произведения школьного репертуара, а также получить представление о буквенно-цифровом обозначении аккордов. По фактуре самым главным оказывается представление о мелодии и характере ее взаимодействия с сопровождением, предопределяющем подбор паттерна под данную мелодию, а также ориентировка в представленном программой-автоаранжировщиком наборе паттернов. По инструментовке — различение основных тембровых групп и обусловленность изменений окраски музыкального звучания ходом развития музыкальной мысли. По звукорежиссуре — представление об основных эффектах (реверберация, хорус), панораме и их воздействии на характер звучания мелодии и музыкальной фактуры в целом.

Аранжировка музыки, в том числе на основе рассматриваемых программ, является сложной деятельностью, состоящей из 4-х основных действий: это анализ текста оригинала, составление проекта аранжировки, отбор звуковых средств, проверка и корректировка продукта. Каждое из этих действий в свою очередь делится на ряд операций, поэтому приобщение учащихся к искусству аранжировки возможно лишь при опоре на дидактический принцип расчленения сложной задачи.

Анализ формы оригинала задает ориентир для всей последующей работы. На этом этапе важно понять ход мысли автора и найти путь претворения его идей в проекте будущей аранжировки. При этом аранжировщик, подобно театральному режиссеру, может порой значительно отклоняться от заявленного в оригинале жанрового и драматургического решения, находить какие-то свои: самобытные способы построения музыкальной формы. Но эти искания не могут быть произвольными, они всегда должны осуществляться в диалоге с авторскими идеями и опираться на представления о взаимосвязанности воплощения в аранжировке определенного содержания.

Проект аранжировки фиксируется в рабочем окне программы виде суммарного количества тактов с указанием метра, определения границ разделов формы и, если нужно, обозначения «зацикливания» эти разделов (например, в куплетной форме). Работа на этом этапе аранжировки также может включать в себя предварительные наброски мест смены паттернов и включения ритмических отыгрышей в соответствии с построением формы будущей аранжировки, решение вопроса о необходимости добавления шаблонов вступления и окончания.

Далее идет гармонизация мелодии. Здесь ученик должен овладеть навыками сведения горизонтали в вертикаль, то есть перевода последовательности тонов сопровождения, составляющих единое гармоническое целое, в один адекватный этому целому аккорд. При этом автоаранжировщики позволяют фиксировать этот аккорд с сохранением

положения баса. Это придает большее разнообразие гармонизации и тем самым способствует улучшению ее качества.

Запись последовательности аккордов в большинстве случаев осуществляется в буквенно-цифровом виде с компьютерной клавиатуры, но некоторые автоаранжировщики позволяют использовать в этих целях и MIDI-клавиатуру. В обоих случаях ученику будет полезно освоить навыки перевода получаемых в ходе сведения горизонтали в вертикаль аккордов в тесное положение, что делает более наглядной их структуру, а при введении аккордов с MIDI-клавиатуры — также навык подбора их подходящих обращений с плавным движением голосов, что обеспечивает удобство их исполнения.

После гармонизации мелодии наступает черед оформления фактуры, то есть выбора тех или иных паттернов, конкретных вариантов вступлений и концовок, уточнения местоположения, длины и характера заполнений-отыгрышей (например, акцентно-ритмических, мелодических, основанных на орнаментировании или звуковых эффектах и т.п.). Простой в техническом плане, этот этап требует от музыканта специальных умений и интонационной чуткости.

При выборе паттерна, прежде всего, следует обращать внимание на взаимодействие его с мелодической линией по метру и характеру ритмического рисунка. Ясно, что двухдольный паттерн не подойдет под трехдольную мелодию. Паттерн, основанный на ровном движении восьмых, будет «диссонировать» с изложенной пунктирными восьмыми мелодией и наоборот. Движение мелкими длительностями в паттерне (восьмыми и шестнадцатыми) при отсутствии таковых в мелодии быстро приобретет однообразный, назойливый характер. Яркие ритмические обороты паттерна, не получив подкрепления в мелодической линии в виде, например, имитации, переключек или даже простого дублирования, вместо украшения музыкального звучания привнесут в него элемент случайности или механистичности.

В ряде случаев, когда тот или иной паттерн представляется особо значимым для художественного решения, ради достижения гармоничности его

взаимодействия с мелодией следует внести определенные изменения в саму эту мелодию, например, подогнать ее по ритмическому рисунку под выбранный паттерн, изменить ее регистр, добавить ритмическое или мелодическое заполнение и т.д. В аранжировке в отличие от исполнительского искусства такое художественно оправданное внесение поправок в текст оригинала вполне допустимо.

Метроритмическое соответствие паттерна и мелодии — необходимое, но далеко не достаточное условие яркого образного решения аранжировки. Каждый из паттернов, опираясь на определенный стиль или жанр, обладает своим неповторимым колоритом, несет в себе широкий спектр жизненно-музыкальных ассоциаций, которые должны работать на художественный замысел, а не вступать с ним в противоречие. Для тех же случаев, когда в наборе паттернов не удастся найти ни одного полностью отвечающего художественному замыслу, рядом программ-автоаранжировщиков предусмотрена возможность редактирования паттернов или даже создания собственных оригинальных паттернов.

Самый простой способ редактирования — это редукция, то есть выключение одного или нескольких фактурных пластов автосопровождения. Таким образом, из полнозвучного, закругленного и соответствующего определенным стилистическим стандартам паттерна можно легко получить звучание более прозрачное и угловатое, но зато отличающееся необычностью и своеобразием. А если при этом еще и изменить тембр некоторых его голосов, то доступными оказываются и, далекие от оригинала, образные и стилистические сферы — от романсовой лирики до юмористических, гротескных и карикатурных образов.

Очень важно определиться и со слушательским адресом электронной аранжировки. Что является ориентиром в ее построении — композиция в духе академических или массовых жанров, народного или джазового музицирования, близкая рок-музыке или бальным танцам? Точный выбор

жанра и стиля аранжировки с учетом интересов и вкусов конкретной аудитории очень многое определяет в ее успехе у этой аудитории.

Ученик должен научиться с помощью смены паттерна отделять каждый крупный раздел формы (например, вариацию, эпизод рондо, середину и репризу сложных форм), что способно подчеркнуть рельефность композиционной формы. Сложность здесь состоит не только в правильном определении формы и нахождении граней, разделяющих ее крупные разделы, но и в подборе таких контрастирующих паттернов, которые в контексте данной аранжировки имели бы общий образно-смысловой знаменатель, и их смена не разрывала бы связное течение музыкальной мысли.

Применение вспомогательных шаблонов вступления, окончания и различного рода заполнений способно в значительной мере оживить фактуру. Но при пользовании ими следует обращать внимание на следующие моменты: соответствуют ли шаблоны вступления и окончания основному течению музыкальной мысли по характеру гармонических последовательностей, рисунку фактуры, тембровой окраске? А если нет, то не лучше ли от них отказаться? Не слишком ли назойливыми становятся заполнения в аранжировке ученика? Их главная функция — придавать повторяющимся фигурам автосопровождения импровизационную гибкость и блеск, но слишком частое их применение также способно вызвать ощущение механического однообразия. Поэтому заполнения следует применять только на границе разделов формы — ее частей, периодов и предложений, а также иногда и между идущими в медленном темпе крупными фразами в случае остановки мелодического развертывания.

Гармонизация мелодии и построение фактуры сопровождения — наиболее значимые и специфические элементы музыкально-творческой деятельности на основе программ-автоаранжировщиков. Однако они не исчерпывают эту деятельность полностью. После решения всех связанных с построением сопровождения задач наступает черед тембрового решения аранжировки.



Как было сказано выше, иногда данная проблема связана с переинструментовкой паттерна. Но во всех случаях при работе в автоаранжировках необходимо определиться с тембром мелодии. Здесь основными проблемами являются соответствие его характеру других голосов сопровождения и музыкальному образу создаваемой композиции в целом, а также — соответствие изменений тембровой окраски мелодии фазам развития музыкальной мысли.

Каждый музыкальный инструмент при всей широте своего выразительного потенциала связан с теми или иными национальными традициями, жанрами и стилями. Поэтому, скажем, при инструментовке мелодии марша следует выбирать между трубой, тромбоном, кларнетом или флейтой, но никак не между клавесином, церковным органом, гитарой или кито. Хотя два первых инструмента отлично впишутся в аранжировку данной музыки, а два последние будут уместны в музыке, выдержанной в духе древней индийской или японской традиции.

Быстрое движение мелодии обуславливает выбор инструмента с острой артикуляцией, а медленное, напротив — с мягкой атакой, и медленным угасанием звучности; а также отличающегося более сложной, богатой, приковывающей к себе внимание фактурой звука.

Чтобы избежать монотонности звучания, тембр мелодии следует периодически менять. Эти изменения, как было сказано, следует производить при смене частей композиционной формы, а характер сопоставления тембров должен отвечать принципу жанрово-стилистического единства музыкальной аранжировки. При этом необходимо учитывать функции частей. Например, в куплетной форме запев уместно поручить сольному инструменту, а в припеве к нему добавить ансамблевое звучание (струнные, духовые, хор), что соответствует характерному для песенного жанра сопоставлению запевалы и подхватывающего его хора.

И, наконец, звукорежиссерское редактирование в автоаранжировщиках, как правило, минимально. Баланс голосов паттерна по динамике громкости и

панорама обычно вполне удовлетворителен. Корректировку может потребовать лишь мелодия — если она записана слишком тихо или громко относительно сопровождения, следует соответственно увеличить или уменьшить ее относительную громкость. Если она звучит слишком сухо или плоско, можно добавить эффекты реверберации или хоруса. Если в развертывании мелодии есть ярко выраженные сопоставления, переключки, эхо, то можно расставить контрастные фразы по панораме.

Как видим, общий ход работы над аранжировкой связан с движением от общего к частному. При этом последовательно решаются проблемы построения композиционной формы, гармонии, фактуры, инструментовки и звукорежиссерских параметров звучания. Решение каждой из этих многообразных задач должно быть подчинено одной цели — достижению органичной целостности всех элементов аранжировки, что только и может обеспечить яркое, индивидуально-своеобразное развитие всех заложенных в авторском тексте музыкальных идей.

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНА НЕКТОРА ПЕРВЫШЕВКОГО

## Список литературы

1. *Абдуллин, Э.Б.* Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе [Текст] / Э.Б. Абдуллин. - М.: Просвещение, 1983. - 111 с.
2. *Абросимова, Г.В.* Интегративный подход к процессу подготовки будущих учителей к педагогическому творчеству [Текст] / Г.В. Абросимова // Новые исследования в педагогических науках. - Вып.1(57). - М. - 1991. - 48 с.
3. *Абульханова-Славская, К.А.* Деятельность и психология личности [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. - М.: Мысль, 1980. - 336 с.
4. Активные формы и методы внедрения педагогического опыта [Текст] // Сб. науч. статей. - Киев. - 1989. - 62 с.
5. *Ананьев, Б.Г.* Избр. пед. труды: В 2-х т. [Текст] / Б.Г. Ананьев. - М.: Педагогика, 1980. Т.1 - 230 с., 2 т. - 287 с.
6. *Андреев, В.И.* Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности [Текст] / В.И. Андреев. Из-во Каз. ун-та, 1988. - 239 с.
7. *Андреев, В.И.* Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс [Текст] / В.И. Андреев. - Кн. 1. - Из-во Каз. ун-та, 1996. - 566 с.
8. *Андреев, В.И., Попов, Л.М., Посталюк, Н.Ю.* Факторы развития творческих способностей студентов в условиях перестройки высшей школы [Текст] / В.И. Андреев, Л.М. Попов, Н.Ю. Посталюк // Развитие творческой активности студентов в учебной, научно-исследовательской и социально-политической деятельности. Сб. науч. трудов. - М.: НИИ ВШ. - 1990. - С. 29-39.
9. *Андреева, И.Г.* Развитие творческой активности старших дошкольников в театрализованной деятельности [Текст] / И.Г. Андреева / Автореф. дис. канд. пед. наук. - Саратов, 2001. - 23 с.
10. *Апраксина, О.А.* К вопросу о системе музыкального воспитания в школе [Текст] / О.А. Апраксина // Муз. воспит. в школе. - Вып.10. - М., Музыка. - 1975. - 232 с.
11. *Апраксина, О.А.* Методика музыкального воспитания в школе [Текст] / О.А. Апраксина. - М.: Просвещение, 1983. - 224 с.
12. *Арнаутов, П.Р.* Технология и современное образование [Текст] / П.Р. Арнаутов // Педагогика. - 1996. - № 2. - С. 11-14.
13. *Асафьев, Б.В.* Музыка в современной общеобразовательной школе [Текст] / Б.В. Асафьев // Избр. статьи о муз. просвещении и образовании. - Л.: Музыка. - 1973. - 144 с.
14. *Атутов, П.Р.* Технология и современное образование [Текст] / П.Р. Атутов // Педагогика. - 1996. - № 2. - С. 11-14.
15. *Бабанский, Ю.К.* Проблемы повышения эффективности педагогических исследований [Текст] / Ю.К. Бабанский. - М.: Педагогика, 1982. - 192 с.
16. *Бахтин, М.М.* Эстетика словесного творчества [Текст] / М.М. Бахтин. - М., 1979
17. *Башарин, В.Ф.* Педагогическая технология: что это такое? [Текст] / В.Ф. Башарин // Специалист. - 1993. - № 3. - С. 25-27.
18. *Безрукова, В.С.* Интеграционные процессы в педагогической теории и практике [Текст] / В.С. Безрукова. - Свердловск, 1990. - 50 с.
19. *Безрукова, В.С.* Педагогическая интеграция: Сущность, состав, механизмы реализации [Текст] / В.С. Безрукова // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. - Свердловск. - 1990. - С. 5-25.
20. *Белкин, А.С.* Ситуация успеха. Как ее создать [Текст] / А.С. Белкин. - М.: Просвещение, 1992. - 168 с.
21. *Бердяев, Н.А.* Самопознание [Текст] / Н.А. Бердяев. - М.: Международные

- отношения, 1990.
22. *Бернштейн, С.М.* О природе научного творчества (зарубежный опыт) [Текст] / С.М. Бернштейн // Вопросы философии. - 1966. - № 3. - С. 131- 142.
  23. *Беспалько, В.П.* Основы теории педагогических систем [Текст] / В.П. Беспалько. - Изд- во ВГУ, 1977. - 120 с.
  24. *Беспалько, В.П.* Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В.П. Беспалько. - М.: Педагогика, 1989. - 190 с.
  25. *Беспалько, В.П., Татур Ю.Г.* Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательных процессов подготовки специалистов [Текст] / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур // Учебно-методическое пособие. - М.: Высшая школа. - 1989. - 144 с.
  26. *Библер, В.С.* Мышление как творчество [Текст] / В.С. Библер. - М.: Просвещение, 1975. - 399 с.
  27. *Боголюбов, В.И.* Педагогическая технология подготовки учителя [Текст] / В.И. Боголюбов // Учительская газета. - 1993. - № 5. - С. 2
  28. *Боголюбов, В.И.* Педагогическая технология: эволюция познания [Текст] / В.И. Боголюбов // Педагогика. - 1991. - № 9. - С. 123-128.
  29. *Богоявленская, Д.Б.* Интеллектуальная активность как проблема творчества [Текст] / Д.Б. Богоявленская. - Ростов-на-Дону, 1983. - 176 с.
  30. *Бондаревская, Е.В.* Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности. Основные положения концепции воспитания в изменяющихся социальных условиях [Текст] / Е.В. Бондаревская // Научно-методическая разработка. - Ростов-на-Дону. – РГПУ. - 1995. - 32 с.
  31. *Бондаревский, В.Н.* Воспитание у студентов творческого мышления [Текст] / В.Н. Бондаревский // Советская педагогика. - 1975. - № 6. - С. 98-104.
  32. *Борк, А.* «История» педагогической технологии [Текст] / А. Борк // Сб. науч. трудов. - М. - 1990. - 21с.
  33. *Бухвалов, В.А.* Алгоритмы педагогического творчества: Книга для учителя [Текст] / В.А. Бухвалов. - М.: Просвещение, 1993. - 96 с.
  34. *Вараксина, Л.Н., Михайлова, З.Н.* Организация, изучение, обобщение и внедрение передового опыта в учебно-воспитательный процесс [Текст] / Л.Н. Вараксина, З.Н. Михайлова. - М.: Высшая школа, 1985. - 72 с.
  35. *Вербицкий, А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] / А.А. Вербицкий. - М.: Высшая школа, 1991. - 21 с.
  36. *Веселова, В.В.* Традиции и новые ценности в системе образования США [Текст] / В.В. Веселова // Педагогика. - 1996. - № 3. - С.102-108.
  37. *Владимирова, А.П.* Инновационные тенденции в образовании как фактор развития педагогического опыта [Текст] / А.П. Владимирова / Автореф. дис. канд. пед. наук. - Саратов, 1997. - 23 с.
  38. Возрождение и развитие творчества в преподавательской деятельности: материалы научной конференции [Текст] / Сб. науч. тр. – Новосибирск. - 1995. - 134 с.
  39. *Волков, И.П.* Учим творчеству [Текст] / И.П. Волков. - М.: Педагогика, 1998. – 94 с.
  40. Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании [Текст] // Материалы всероссийской конференции. - М.: УВЦ Инноватор. - 1996. - 72 с.
  41. Восприятие музыки [Текст] // Сб. статей / Ред.-сост. В.Н.Максимов. - М.: Музыка, 1980. - 256 с.
  42. *Выготский, Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л.С. Выготский // Психологический очерк. - 2-е изд. - М.: Просвещение. - 1967. – 67 с.

43. *Вяткин, Л.Г.* Общие основы педагогики [Текст] / Л.Г. Вяткин. - Саратов, 1990. - 155 с.
44. *Вяткин, Л.Г., Корнюшкин, Н.П.* Основы педагогики [Текст] / Л.Г. Вяткин, Н.П. Корнюшкин. – Саратов: Изд-во «Колледж», 1994. - 184 с.
45. *Вяткин, Л.Г., Тарский, Ю.И.* Психолого-педагогические основы развития творческого потенциала обучаемых [Текст] / Л.Г. Вяткин, Ю.И. Тарский. - Саратов, 1994. - 92 с.
46. *Газман, О.С.* Базовая культура и самоопределение личности [Текст] /О.С. Газман // Базовая культура личности: теоретические и методические проблемы. Сб. науч. тр. /Под ред. О.С. Газмана. - М.: изд. АПН СССР. - 1989. - С. 5.
47. *Гаппарова, Т.* Воспитание у студентов педвузов творческого отношения к педагогическому труду [Текст] / Т. Гаппарова / Автореф. дис. канд. пед. наук. - Ташкент, 1984. - 16 с.
48. *Гарунов, М.Г.* О педагогической системе подготовки студентов к национально-творческой деятельности на основе интеграции образования, науки и производства [Текст] / М.Г. Гарунов // Развитие творческой активности студентов в учебной, научно-исследовательской и социально- политической деятельности: Сб. науч. трудов. - М.: НИИ ВШ. - 1990. - С. 88-95.
49. *Гельмонт, А.М.* Система и методика изучения и распространения передового педагогического опыта [Текст] / А.М. Гельмонт. - М.: изд-во АПН РСФСР, 1956. - 115 с.
50. *Генецинский, В.И.* Знание как категория педагогики: Опыт педагогической когнитологии [Текст] / В.И. Генецинский. – Л. - Изд-во ЛГУ, 1989. - 144 с.
51. *Гершунский, Б.С.* Педагогическая прогностика: методология, теория, практика [Текст] /Б.С. Гершунский. - Киев: Вища школа. - Изд-во при Киевском гос. ун-те, 1986. - 79 с.
52. *Гершунский, Б.С., Никандров, Н.Д.* Методологическое знание в педагогике [Текст] / Б.С. Гершунский, Н.Д. Никандров. - М.: Знание, 1986. - 336 с.
53. *Гирнык, А.Н.* Методологические проблемы формирования творческого мышления у студенческой молодежи [Текст] /А.Н. Гирнык / Автореф. дис. канд. фил. наук. - Львов, 1982. - 25 с.
54. *Глазырина, Е.Ю.* Взаимодействие урока музыки и внеклассных занятий в формировании музыкальной культуры младших школьников [Текст] / Е.Ю. Глазырина / Дис. ...канд. пед. наук. - М., 1991. - 160 с. - Библиогр.: с. 145-160
55. *Годник, С.М.* Процесс преемственности высшей и средней школы [Текст] /С.М. Годник. - Воронеж. - Изд-во Воронеж. ун-та, 1981. - 207 с.
56. *Гоноболин, Ф.Н.* Книга об учителе [Текст] / Ф.Н. Гоноболин. - М.: Педагогика, 1965. - 258 с.
57. *Горюнова, Л.В., Николаева, Е.В.* К вопросу о методике измерения уровней музыкального развития школьников [Текст] / Л.В. Горюнова, Е.В. Николаева. /Вопросы подгот. уч. музыканта и муз. воспитания детей. Сб. науч. тр. – МГПИ. - 1974. - 216 с. - С. 147-213.
58. *Горюнова, Т.А., Королева, И.Ш.* Путь к профессии учителя [Текст] / Т.А. Горюнова, И.Ш. Королева. - М.: Педагогика, 1981. - 96 с.
59. *Гребенюк, О.С.* Общая педагогика: курс лекций [Текст] / О.С. Гребенюк. - Изд-во Калинингр. ун-та, 1996. - 107 с.
60. *Гребенюк, О.С., Сабиров, Н.Ш.* Интеграция общенаучных и специальных знаний [Текст] / О.С. Гребенюк, Н.Ш. Сабиров // Среднее специальное образование. - 1988. - № 8. - С. 10-11.

61. *Гузик, Н.П.* Учить учиться [Текст] / Н.П. Гузик. - М.: Педагогика, 1981. - 89 с.
62. Гуманистические тенденции в непрерывном образовании взрослых в России и США [Текст] // Под ред. М.В. Кларина, И.Н. Семенова. - М. - 1994. - 61-76 с.
63. *Давыдов, В.В.* Теория деятельности и социальная практика [Текст] / В.В. Давыдов // Вопросы философии. - 1996. - № 5. - С. 52-62.
64. *Давыдова, Г.А.* Творчество и диалектика [Текст] / Г.А. Давыдова. - М., 1976. - 175 с.
65. *Даль, В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. В 4-х томах [Текст] / В.И. Даль. - М.: Рус. яз., 1989. - Т. 1. - 699 с.; т.2. - 779 с.; т. 3. - 555 с.; т. 4. - 683 с.
66. *Де Боно, Э.* Рождение новой идеи [Текст] / Э. Де Боно. - М., 1976. - 46 с.
67. *Демьянчук, А.Н.* Формирование музыкально-эстетических интересов старшеклассников [Текст] / А.Н. Демьянчук / Дис. ... канд. пед. наук. - Киев, 1989. - 188 с. - Библиогр.: с. 163-179
68. *Дмитриева, Л.Г., Черноиваненко, Н.М.* Методика музыкального воспитания в школе [Текст] / Л.Г. Дмитриева, Н.М. Черноиваненко. - М.: Просвещение, 1989. - 208 с.
69. *Додонов, Б.И.* Структура и динамика мотивов деятельности [Текст] / Б.И. Додонов // Вопросы психологии. - 1984. - № 4. - С. 126-130.
70. *Доронина, О.М.* Развитие музыкально-эстетической культуры школьников [Текст] / О.М. Доронина / Автореф. дис. канд. пед. наук. - Саратов, 1999. - 23 с.
71. *Елканов, С.Б.* Основы профессионального самовоспитания будущего учителя [Текст] / С.Б. Елканов. - М., 1989. - 89 с.
72. *Железовская, Г.И., Елисеева, А.В.* Педагогика развития творческой личности [Текст] / Г.И. Железовская, А.В. Елисеева. - Саратов. - Изд-во «Лицей», 1997. - 140 с.
73. *Журавлев, В.И.* Взаимосвязь педагогической науки и практики [Текст] / В.И. Журавлев. - М., 1984. - 175 с.
74. *Загвязинский, В.И.* Внутрипредметная интеграция педагогического знания [Текст] / В.И. Загвязинский // Советская педагогика. - 1984. - № 12. - С. 7-12.
75. *Загвязинский, В.И.* Педагогическое творчество учителя [Текст] / В.И. Загвязинский. - М.: Педагогика, 1987. - 160 с.
76. *Землянская, Е.Н.* Формирование профессиональных интересов старшеклассников в экономической сфере на основе интегративного подхода [Текст] / Е.Н. Землянская / Автореф. дис. канд. пед. наук. - М., 1995. - 19 с.
77. *Извозчиков, В.А.* Новые информационные технологии обучения [Текст] / В.А. Извозчиков. - Санкт-Петербург, 1991. - 120 с.
78. Изучение и обобщение педагогического опыта в условиях реформы школы [Текст] // Сб. науч. трудов / Под ред Я.С. Турбовского. - М.: изд-во АПН СССР. - 1986. - 118 с.
79. *Ильина, Т.А.* Структурно-системный подход к организации обучения [Текст] / Т.А. Ильина. - Вып.1. - М.: Знание, 1972. - 72 с.
80. *Ильясов, К.Н.* Научно-педагогические основы совершенствования готовности будущих учителей к творческой профессиональной деятельности [Текст] / К.Н. Ильясов / Автореф. дис. канд. пед. наук. - Алма-Ата, 1986. - 26 с.
81. Инновационные технологии в учебно-педагогическом процессе школы и вуза [Текст] // Сб. науч. ст. - Волгоград.: Перемена. - 1993. - 196 с.
82. Интегративные основы педагогического мастерства [Текст] // С.-Пб. - 1996. - 87 с.
83. Интегративные процессы в педагогической теории и практике [Текст] // Свердловск. - 1990. - 123 с.

84. Интеграция в педагогике и образовании [Текст] // Сборник научно- методических работ. – Самара. - 1994. – 241 с.
85. Интенсификация творческой деятельности студентов [Текст] // Изд-во Казанского гос. ун-та, 1990. – 191 с.
86. Искусство и творческая деятельность // Отв. ред. В.И. Мазепа. - Киев: Наук. Думка. - 1979. - 209 с.
87. Искусство, музыкознание, музыкальная психология и музыкальная педагогика [Текст] // Хрестоматия. - Вып. 1, ч. 2. - М.: изд-во «Прометей». - 1991. - 236 с.
88. Искусствознание и психология художественного творчества [Текст] // Отв. ред.: А.Я. Зись, М.Г. Ярошевский. - М.: Наука. - 1988. - 352 с.
89. *Кабалевский, Д.Б.* Основные принципы и методы программы по музыке для общеобр. школы [Текст] / Д.Б. Кабалевский // Программа по муз. (с поурочной методической разработкой) для общеобраз. школы. 1-3 классы. - М.: Просвещение, 1981. - с. 3-36
90. *Каган, М.С.* Музыка в мире искусств [Текст] / М.С. Каган // Сов. муз. - 1987. - № 1. - С. 26-32. - № 3. - С. 56-66.
91. *Каган, М.С.* Роль и взаимодействие искусств в педагогическом процессе [Текст] / М.С. Каган // Муз. в школе. - 1987. - № 4. - С. 28-32.
92. *Каган, М.С.* Человеческая деятельность [Текст] / М.С. Каган. – М., 1974. - 328 с.
93. Как объяснить тебя, талант? [Текст] / Словарь-справочник / Серия творческая одаренность. – Самара. - 1993. - 35 с.
94. *Калошина, И.П.* Структура и механизмы творческой деятельности [Текст] / И.П. Калошина. - М.: изд-во МГУ, 1983. - 167с.
95. *Канн-Калик, В.А.* К изучению педагогического процесса как творчества [Текст] / В.А. Канн-Калик // Современная высшая школа. - 1975. - № 4 (16). - С. 43- 52.
96. *Канн-Калик, В.А.* Педагогическая деятельность как творческий процесс [Текст] / В.А. Канн-Калик. - Грозный, 1976. - 286 с.
97. *Канн-Калик, В.А.* Творчество как условие профессиональной подготовки будущего учителя [Текст] / В.А. Канн-Калик // Советская педагогика. -1982. - № 4. - С. 4- 9.
98. *Кант, И.* Сочинения [Текст] /И. Кант. - М., 1964. - 503 с.
99. *Капица, П.Л.* Некоторые принципы творческого воспитания и образования [Текст] / П.Л. Капица // Вопросы философии. -1971. - № 7. - С. 16-24.
100. *Квятковский, Е.В., Неверов, В.В.* Комплексное использование искусств в обучении и воспитании в старших классах [Текст] / Е.В. Квятковский, В.В. Неверов // Сов. Педагогика. - 1979. - № 12. - С. 33-39.
101. *Кларин, М.В.* Инновационные модели обучения в современной зарубежной педагогике [Текст] / М.В. Кларин // Педагогика. - 1994. - № 5. - С. 11-17.
102. *Кларин, М.В.* Личностная ориентация в непрерывном образовании [Текст] / М.В. Кларин // Педагогика. -1996. -№ 2. - С. 14-19.
103. *Кларин, М.В.* Педагогическая технология в учебном процессе [Текст] / М.В. Кларин. - М.: Знание, 1989.
104. *Кларин, М.В.* Педагогическая технология в учебном процессе: анализ зарубежного опыта [Текст] / М.В. Кларин. - М.: Знание, 1991. - 77 с.
105. *Князева, М.М.* Мультикультурное пространство образования [Текст] / М.М. Князева // Новые ценности образования. - Вып.1. - М.: «Инноватор». - 1995. - С. 113.
106. *Кондаков, Н.И.* Логический словарь-справочник [Текст] / Н.И. Кондаков. - М.: Наука, 1975. - 203 с.
107. Концепция комплексной программы эстетического воспитания в

- общеобразовательной школе [Текст] / АПН СССР. НИИ Худож. воспитания. - М. - 1988. - 30 с.
108. *Корепанова, М.В.* Развитие педагогического творческого потенциала студентов в процессе решения ими коммуникативных задач [Текст] / М.В. Корепанова / Дисс. канд. пед. наук. - Волгоград, 1994. - 188 с.
109. *Костина, А.К., Тарасов, В.В.* Критерии и методика оценки профессионального уровня учителя [Текст] / А.К. Костина, В.В. Тарасов. - Пенза: изд. ИПК и ПРО, 1993. - 54 с.
110. *Коханович, Л.И.* Философско-методические проблемы творчества [Текст] / Л.И. Коханович // Развитие творческой активности студентов в учебной, научно-исследовательской и социально-политической деятельности: сб. науч. трудов. - М.: НИИ ВШ. - 1990. - С. 5-14.
111. *Кравчук, П.Ф.* Формирование творческого потенциала личности в системе высшего образования [Текст] / П.Ф. Кравчук / Автореф. дис. канд. пед. наук. - М., 1992. - 32 с.
112. *Краевский, В.В.* Основные характеристики и логика педагогического исследования [Текст] / В.В. Краевский. - Волгоград: Перемена, 1994. - 31с.
113. Краткий педагогический словарь пропагандиста // Под ред. М.И. Кондакова, А.С. Вишнякова. - М.: Политиздат. - 1984. - 319 с.
114. Краткий психологический словарь-хрестоматия [Текст] / Сост. Б.М. Петров // Под ред. К.К. Платонова. - М.: «Высшая школа». - 1974. - 134 с.
115. Краткий словарь по социологии [Текст] / М.: Политиздат, 1988. - 479 с.
116. *Кузибецкий, А.Н., Сухов, Н.П.* О внедрении выводов научных исследований и передового опыта в практику в условиях целостного подхода к обучению и воспитанию [Текст] / А.Н. Кузибецкий, Н.П. Сухов // Теоретико-методологические основы учебно-воспитательного процесса. – Волгоград: «Перемена». - 1984. - С. 27-32.
117. *Кузьмина, Н.В.* Методы исследования педагогической деятельности [Текст] / Н.В. Кузьмина. - Л.: изд-во ЛГУ, 1970. - 113 с.
118. *Кузьмина, Н.В.* Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся [Текст] / Н.В. Кузьмина // Вопросы психологии. - 1984. - № 1. - С.24-29 .
119. *Куклин, В., Наводнов, В.* О сравнении педагогических технологий [Текст] / В. Куклин, В. Наводнов // Высшее образование в России. - 1994. - № 1. - С.3-9.
120. *Кулюткин, Ю.Н.* Психологические проблемы развития инициативы и творчества учителя [Текст] / Ю.Н. Кулюткин // Вопросы психологии. -1987. - № 5. - С. 94-11.
121. *Кулюткин, Ю.Н.* Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя [Текст] / Ю.Н. Кулюткин // Вопросы психологии. - 1986. - № 2. - С. 21-30.
122. *Кулюткин, Ю.Н., Сухобская, Г.С.* Моделирование педагогических ситуаций [Текст] / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. - М.: Педагогика, 1981. - 120 с.
123. *Кустов, Ю.А., Кустов, Ю.Ю.* Интеграция как педагогическая проблема [Текст] / Ю.А. Кустов, Ю.Ю. Кустов // Интеграция в педагогике и образовании. Сборник научно-методических работ. – Самара. - 1994. - С. 7-18.
124. *Кустов, Ю.А., Кустов, Ю.Ю.* Системогенетика и проблема переноса в педагогику подходов смежных научных дисциплин [Текст] / Ю.А. Кустов, Ю.Ю. Кустов // Проектирование и реализация педагогических технологий. Сборник научно- методических работ. – Самара. - 1996. - С. 8-15.
125. *Кухарев, Н.В.* Педагогическая теория и школьная практика [Текст] / Н.В.



- Кухарев / Экспериментально-дидактическое исследование на материале обучения учителей мастерству формирования умственной самостоятельности учащихся. - Минск.: изд-во БГУ, 1978. - 294 с.
126. *Левин, В.А.* Воспитание творчества [Текст] / В.А. Левин. - М.: Знание, 1977. - 61 с.
127. *Левитов, Н.Д.* Детская и педагогическая психология [Текст] / Н.Д. Левитов. - М., 1960. - 411с.
128. *Левчук, З.С.* Формирование готовности к профессиональному творчеству у студентов педвуза [Текст] / З.С. Левчук / Дисс. ...канд. пед. наук. - Минск, 1992. - 178 с.
129. *Левшин, Л.А.* Педагогика и современность [Текст] / Л.А. Левшин. - М.: Педагогика, 1964. - 290 с.
130. *Леднев, В.С.* Содержание образования: сущность, структура, перспективы [Текст] / В.С. Леднев. - М, 1991. - 224 с.
131. *Леонтьев, А.Н.* Деятельность, сознание, личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. - М.: Наука, 1975. - 304 с.
132. *Лернер, И.Я.* Дидактические основы методов обучения [Текст] / И.Я. Лернер.- М.: Педагогика, 1981. - 68 с.
133. *Лернер, И.Я.* Развивающее обучение с дидактических позиций [Текст] / И.Я. Лернер // Педагогика. - 1996. - № 2. - С. 7-11.
134. *Линдсей, Г., Халл, К.С., Томпсон, Р.Ф.* Творческий критерий мышления [Текст] / Г. Линдсей, К.С. Халл, Р.Ф. Томпсон // Хрестоматия по общей психологии. - М.: изд-во МГУ, 1981. - 151 с.
135. *Личностно ориентированное воспитание: сущность и перспективы [Текст] // Сб. науч. тр. – Волгоград. - 1993. - 135 с.*
136. *Лук, А.Н.* Психология творчества [Текст] / А.Н. Лук. - М, 1978. - 125 с.
137. *Львов, М.Р.* Передовой опыт и творчество учителей [Текст] / М.Р. Львов // Советская педагогика. - 1989. - № 1. - С. 52- 56.
138. *Львова, Ю.А.* Творческая лаборатория учителя [Текст] /Ю.А. Львова. - 3-е изд., перераб. и доп. - М.: Просвещение, 1992. - 224 с.
139. *Макаренко, А.С.* О воспитании [Текст] / А.С. Макаренко // Сост. и авт. вступ. статьи В.С. Хелемендик. 2- е изд., перераб. и доп. - М.: Политиздат, 1990. - 415 с.
140. *Макаренко, А.С.* Педагогическая логика [Текст] / А.С. Макаренко // Избр. пед. соч. в 2-х томах. - М.: Педагогика, 1977. - Т. 1. - 197 с.
141. *Макарова, Л.П.* Проблема изучения и использования жизненного опыта учащихся вечерней (сменной) школы во внеклассной воспитательной работе [Текст] / Л.П. Макарова / Дисс. ...канд. пед. наук. - Йошкар-Ола, 1969. - 333 с.
142. *Максимов, В.Г.* Формирование профессионально-творческой направленности личности учителя [Текст] / В.Г. Максимов / Автореф. дис. канд. пед. наук. - М., 1994. - 35 с.
143. *Малахова, И.А.* Развитие креативности подростков в процессе художественной деятельности [Текст] / И.А. Малахова / Автореф. дис. канд. пед. наук. - Минск, 1995. - 16 с.
144. *Матейко, А.* Условия творческого труда[Текст] / А. Матейко. - М.: Мир, 1970. - 302 с.
145. *Матюшкин, А.М.* Основные направления исследования мышления и творчества [Текст] / А.М. Матюшкин // Психологический журнал. - 1984. - № 1. - С. 11-18.

146. *Махмутов, М.И., Ибрагимов, Г.И.* Педагогическая технология развития мышления [Текст] / М.И. Махмутов, Г.И. Ибрагимов. - Казань.: изд-во КГУ, 1993. - 43 с.
147. *Медушевский, В.В.* Целостность социалистической музыкальной культуры как условие гармонического развития личности [Текст] / В.В. Медушевский // Муз. искусство и формирование нового человека. – Киев. - 1982. - 238 с.
148. *Мелик-Пашаев, А.А.* Психологические проблемы эстетического воспитания и художественно-творческого развития школьников [Текст] / А.А. Мелик-Пашаев // *Вопр. Психологии.* - 1989. - № 1. - С. 15-23
149. *Меркин, Г.С.* Учить творчеству [Текст] / Г.С. Меркин. - Смоленск: изд-во СГПИ, 1990. – 127 с.
150. *Мерлин, В.С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности [Текст] / В.С. Мерлин. - М.: Педагогика, 1986. - 167 с.
151. *Методы педагогических исследований [Текст] // Под ред. В.И.Журавлева.* - М.: Педагогика, 1979. - 255 с.
152. *Мигдал, А.* Психология творчества [Текст] / А. Мигдал // *Наука и жизнь.* - 1976. - № 2. - С. 100-107.
153. *Мильман, В.Э.* Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности [Текст] / В.Э. Мильман // *Вопросы психологии.* - 1987. - № 5. - С. 22-25.
154. *Молзинский, В.В.* Проблемы изучения современных тенденций музыкального развития молодежи [Текст] / В.В. Молзинский / *Дисс. ...канд. искусствоведения.* - Л., 1986. - 243 с. - Библиогр.: с. 181-201
155. *Моляко, В.А.* Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности [Текст] / В.А. Моляко // *Вопросы психологии.* - 1987. - № 5. - С. 86.
156. *Моляко, В.А.* Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности [Текст] / В.А. Моляко // *Вопросы психологии.* - 1994. - № 5. - С. 86-95.
157. *Монахов, В.М.* Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса [Текст] / В.М. Монахов. - Волгоград: Перемена, 1995. - 151 с.
158. *Назайкинский, Е.В.* Звуковой мир музыки [Текст] / Е.В. Назайкинский. - М.: Музыка, 1988. - 254 с.
159. *Научное творчество студентов [Текст] / Сб. науч. статей.* - М.: Молодая гвардия. - 1984. - 143 с.
160. *Неменский, Б.М.* Концепция художественного образования как фундамента системы эстетического развития учащихся в школе [Текст] / Б.М. Неменский. - М., РОУ, 1992. - 138 с.
161. *Немыкина, И.Н.* Основы музыкальной педагогики [Текст] / И.Н. Немыкина. - Екатеринбург, 1993. - 320 с.
162. *Непомнящий, А.В., Захаревич, В.Г.* Самоорганизация, самоконтроль и саморегуляция в учебном процессе [Текст] / А.В. Непомнящий, В.Г. Захаревич. - Таганрог.: изд-во ТРТИ, 1989. - 81с .
163. *Нечаев, Н.Н.* Моделирование и творчество [Текст] / Н.Н. Нечаев. - М.: Знание, 1987. - 90 с .
164. *Нечипоренко, Л.С.* Педагогика личности [Текст] / Л.С. Нечипоренко. - Харьков: из-во ХГУ, 1992. - 114 с.
165. *Новикова, Л.И., Куракин, А.Г.* Путь к творчеству [Текст] / Л.И. Новикова, А.Г. Куракин. - М.: Просвещение, 1966. - 186 с.
166. *Новоминский, А.Н.* Приглашение к творчеству. Некоторые проблемы формирования специалиста-творца в условиях высшей школы [Текст] / А.Н.

- Новоминский. - Львов: изд-во Львовского ун-та, 1976. - 164 с.
167. Новые технологии воспитательного процесса [Текст] / Сб. науч. трудов. - М.: МП «Новая школа». - 1994. - 110 с.
168. Новые ценности образования [Текст] / Тезаурус для учителей и школьных психологов. - М.: Инноватор. - 1995. - № 1. - 113 с.
169. *Обухова, Н.П.* Развитие творчества студентов как педагогическая проблема в вузах США [Текст] / Н.П. Обухова / Дисс. ...канд. пед. наук. - Казань, 1990. - 246 с.
170. *Овчинников, Л.Ф.* Репродуктивная и продуктивная деятельность как фактор творческого развития человека [Текст] / Л.Ф. Овчинников. - М.: Наука, 1984. - 147 с.
171. *Ожегов, С.И.* Словарь русского языка [Текст] // Под ред. Н.Ю. Шведовой. - 16-е изд., испр. - М.: Рус. яз., 1984. - 97 с.
172. Педагогическая технология (педагогическое воздействие в процессе воспитания школьника) [Текст] / - М., 1992. - 88 с.
173. *Платонов, К.К.* Структура и развитие личности [Текст] / К.К. Платонов / Отв. ред. А.Д. Глоточкин. - М.: Наука, 1986. - 254 с.
174. *Платонов, Ю.П.* Психология коллективной деятельности [Текст] / Ю.П. Платонов. - Изд-во ЛГУ, 1990. - 184 с.
175. *Подласый, И.П.* Педагогика [Текст] / И.П. Подласый. - М.: Просвещение, Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. - 432 с.
176. *Полонский, В.М.* Оценка качества научно-педагогических исследований [Текст] / В.М. Полонский. - М.: Педагогика, 1987. - 142 с.
177. *Пономарев, Я.А.* Психология творчества и педагогика [Текст] / Я.А. Пономарев. - М., 1976. - 280 с.
178. *Попов, А.* Технология и творчество [Текст] / А. Попов // Народное образование. - 1995. - № 6. - С. 82-86.
179. *Посталюк, Н.Ю.* Творческий стиль деятельности, педагогический аспект [Текст] / Н.Ю. Посталюк. - Казань, 1989. - 204 с.
180. *Поташник, М.М.* Как развивать педагогическое творчество [Текст] / М.М. Поташник. - М., 1987. - 80 с.
181. *Поташник, М.М.* Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт. Пособие для учителя [Текст] / М.М. Поташник. - Киев, 1988. - 187 с.
182. Проблемы развития творческого потенциала личности в системе педагогического образования. Тезисы докладов [Текст] // Сб. науч. конфер. - Томск: изд-во ТГПУ. - 1996. - 112 с.
183. Программа и словарь педагогических понятий по проблеме воспитания [Текст] / Петербургская концепция. - С.-Пб. - 1994. - 54 с.
184. Программа по музыке / Музыкально-эстетическое воспитание / Для общеобразовательной школы. 1-4 кл. (Под ред. Н.А. Терентьевой). - М.: Просвещение. - 1994. - 78 с.
185. Программа по музыке / Духовная музыка: Россия и запад / Для общеобразовательной школы. 1-4 кл. (Под ред. И.В. Кошминой, В.В. Алеева). - М.: Просвещение. - 1994. - 61 с.
186. Программа факультативного курса / История джаза и популярной музыки / Для общеобразовательной школы. (Под ред. Т.Л. Айзиковича). - М.: Просвещение. - 1992. - 27 с.
187. Психологические проблемы развития инициативы и творчества учителя [Текст] // Вопросы психологии. - 1987. - № 5. - С. 94-111.

188. Пути и средства эстетического воспитания [Текст] /Отв.ред.: Киященко Н.И., Конииков А.И. - М.: Наука, 1989. - 191 с.
189. *Ражников, В.Г.* Резервы музыкальной педагогики [Текст] / В.Г. Ражников. - М.: Знание, 1980. - 96 с.
190. Развитие творческой активности студентов в учебной научно-исследовательской и социально- политической деятельности [Текст] / Сб. научн. трудов. - М.: НИИВШ. - 1990. - 172 с.
191. *Раченко, И.П.* НОТ учителя [Текст] / И.П. Раченко. - М.: Педагогика, 1989. - 237с.
192. *Раченко, И.П.* Проблема развития педагогического творчества [Текст] / И.П. Раченко. - М.: Педагогика, 1977. - 123 с.
193. *Раченко, И.П.* Проблемы развития педагогического творчества учителей [Текст] / И.П. Раченко / Автореф. дис. канд. пед. наук. - М., 1966. - 21 с.
194. *Рогов, Е.И.* Настольная книга практического психолога в образовании: учебное пособие [Текст] / Е.И. Рогов. - М.: ВЛАДОС, 1996. - 529 с.
195. *Романенко, Н.М.* Воспитание у будущих учителей основ творческого подхода к педагогической деятельности [Текст] / Н.М. Романенко / Автореф. дис. канд. пед. наук. - Волгоград, 1990. - 17 с.
196. *Руденко, Н.Г.* Индивидуально-творческий подход в процессе психолого-педагогической подготовки студентов [Текст] / Н.Г. Руденко / Дисс... к.п.н. - М., 1995. - 183 с.
197. *Середа, В.С., Бадылев, Н.И.* Методика научного творчества студентов [Текст] / В.С. Середа, Н.И. Бадылев. - Минск: изд-во БГУ., 1979. - 105 с.
198. *Серииков, В.В.* Личностно-ориентированное образование [Текст] / В.В. Серииков // Педагогика. - 1994. - № 5. - С.16-21.
199. *Сластенин, В.А.* Формирование творческой личности учителя [Текст] / В.А. Сластенин // Советская педагогика. - 1975. - № 1. - С. 18-22.
200. *Слуцкий, В.И.* Элементарная педагогика, или Как управлять поведением человека: кн. для учителя [Текст] / В.И. Слуцкий. - М.: Просвещение, 1992. - 159 с.
201. Современные подходы к учебно-воспитательному процессу [Текст] // Межвузовский сборник научных трудов. - М.: изд-во МПГУ им. В.И. Ленина, Прометей. - 1995. - 190 с.
202. *Соловейчик, С.Л.* Воспитание творчеством [Текст] / С.Л. Соловейчик. - М., 1978.
203. *Сочивко, Д.Б., Якунин, В.А.* Математические модели в психолого-педагогических исследованиях. Учебное пособие [Текст] / Д.Б. Сочивко, В.А. Якунин. - Л.: изд-во ЛГУ, 1988. - 67 с.
204. *Столярова, Е.А.* Социально-педагогический опыт - необходимое условие формирования творческой активности личности будущего учителя [Текст] / Е.А. Столярова / Дисс. ...канд. фил. наук. - М., 1986. - 170 с.
205. *Страхов, И.В.* Психология творчества (лекция для студентов пединститутов) [Текст] / В.И. Страхов. - Саратов, 1968. - 78 с.
206. *Сущенко, О.Г.* Развитие творческой активности будущих учителей в учебной деятельности. (На материале дисциплин педагогического цикла) [Текст] / О.Г. Сущенко / Дисс. ...канд. пед. наук. - Луганск, 1992. - 187 с.
207. *Талызина, Н.Ф.* Технология обучения, и ее место в педагогической теории [Текст] / Н.Ф. Талызина // Современная высшая школа. - 1977. - № 1. - С. 55- 60.
208. *Тарасов, Г.С.* Проблема духовной потребности (на материале музыкального

- восприятия) [Текст] / Г.С. Тарасов. - М.: Наука, 1979. - 191 с.
209. Творчество и педагогика [Текст] // Материалы Всесоюзной научно-практической конференции. - М.: Высшая школа. - 1988. - 269 с.
210. *Тельчарова, Р.А.* Музыка и культура (Личностный подход) [Текст] / Р.А. Тельчарова. - М.: Знание, 1986. - 62 с.
211. Теоретико-методологические основы учебно-воспитательного процесса в школе и вузе [Текст] // Сб. науч. трудов. - Волгоград., Перемена. - 1984. - 115 с.
212. Теория и практика педагогического эксперимента [Текст] / М.: Педагогика. - 1979. - 207 с.
213. Теория и технология образования [Текст] / Тверь: изд-во ТГУ. - 1992. - 106 с.
214. *Теплов, Б.М.* Избранные труды [Текст] / Б.М. Теплов. - Т.1. - М.: Педагогика, 1985. - 329 с.
215. *Филипченко, С.Н.* Развитие самостоятельного мышления студентов при изучении педагогики в университете [Текст] / С.Н. Филипченко / Автореф. дис. канд. пед. наук. - Саратов, 1994. - 16 с.
216. Философский словарь [Текст] // Под ред. И.Т. Фролова. - 4-е изд. - М.: Политиздат, 1980. - 444 с.
217. Формирование творческой активности личности ученика и студента [Текст] / Вып. 4. - Омск. - 1977. - 99 с.
218. Формы и методы активизации творческой деятельности студентов в процессе обучения [Текст] / Петрозаводск: изд-во ПГУ, 1983. - 176 с.
219. *Фридман, А.М.* Изучение личности учащегося и ученических коллективов [Текст] / А.М. Фридман. - М.: Педагогика, 1988. - 63 с.
220. *Фридман, Л.М., Кулагина, И.Ю.* Психологический справочник учителя [Текст] / Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина. - М.: Просвещение, 1991. - 145 с.
221. *Харламов, И.Ф.* Педагогика [Текст] / И.Ф. Харламов / Учеб. пособие. - 3-изд., перераб. и доп. - М.: Юрист, 1997. - 157 с.
222. *Цукерман, В.С.* Музыка и слушатель: Опыт социологического исследования [Текст] / В.С. Цукерман. - М.: Музыка, 1982. - 204 с.
223. *Чуракова, Р.Г.* Моделирование педагогических ситуаций в ролевых играх: сборник ролевых игр [Текст] / Р.Г. Чуракова. - М., 1991. - 101 с.
224. *Шацкая, В.Н.* Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества [Текст] / В.Н. Шацкая. - М.: Педагогика, 1975. - 200 с.
225. *Шацкий, С.Т.* Школа для детей и дети для школы [Текст] / С.Т. Шацкий / Пед. соч. - Т.2. - М., 1983. - 208 с.
226. *Шумилин, А.Т.* Проблема теории творчества [Текст] / А.Т. Шумилин. - М.: Высшая школа, 1989. - 141 с.
227. *Щербакова, К.В.* К вопросу диагностики творческой активности личности воспитателя [Текст] / К.В. Щербакова // Формирование социально-активной личности в условиях развитого социализма. - М., 1983. - 155 с.
228. *Шукина, Г.И.* Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе [Текст] / Г.И. Шукина. - М.: Просвещение, 1979. - 160 с.
229. *Щуркова, Н.Е.* Педагогическая технология как учебная дисциплина [Текст] / Н.Е. Щуркова // Педагогика. - 1993. - № 2. - С. 66-70.
230. *Эльконин, Д.Б.* Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского) [Текст] / Д.Б. Эльконин. - М.: Тривола, 1994. - 168 с.
231. *Эльконин, Д.Б.* Психология игры [Текст] / Д.Б. Эльконин. - М.: Педагогика,

1978. - 304 с.
232. Эстетика [Текст] / Словарь. - М., 1989. - 318 с.
233. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированный подход: концепция и технология [Текст] / И.С. Якиманская. - М., 1996. - 39 с.
234. Якобсон, П.М. Психология художественного восприятия [Текст] / П.М. Якобсон. - М., 1964. - 230 с.
235. Яковлева, Е.Л. Психологические условия развития творческого потенциала у детей школьного возраста [Текст] / Е.Л. Яковлева // Вопросы психологии. - 1994. - № 5. - С. 37-42.
236. Яковлева, Н.М. Подготовка студентов к творческой воспитательной деятельности [Текст] / Н.М. Яковлева. - Челябинск: изд-во ЧГПИ, 1991. - 117 с.
237. Яковлева, Н.М. Теория и практика педагогического творчества [Текст] / Н.М. Яковлева. - Челябинск: изд-во ЧГПИ, 1987. - 68 с.
238. Яценко, Л.В. Природа творческой деятельности [Текст] / Л.В. Яценко / Автореф. дис. доктор. фил. наук. - М., 1987. - 68 с.
239. Яценко, Л.В. Разработка методов конкретных форм деятельности как вид творчества [Текст] / Л.В. Яценко // Философские науки. - 1984. - № 1. - С. 55- 63.

**Оглавление**

<b>Введение</b> .....	3
<b>1. Значение и возможности программированного обучения</b> .....	4
<b>2. Компьютер как средство диагностики достижений учащихся по предмету «Музыка»</b> .....	14
<b>3. Компьютер как средство организации нетрадиционных форм уроков «Погружения в культуру»</b> .....	16
<b>4. Компьютер как средство развития творческих способностей учащихся</b> .....	23
<b>Список литературы</b> .....	43
<b>Оглавление</b> .....	55

**Учебное пособие**

**Козинская Ольга Юрьевна  
Мещанова Любовь Николаевна**

**КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ**

Авторская редакция

Саратов, 2015