

МИНОБРНАУКИ РОССИИ  
ФГБОУ ВО «САРАТОВСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ  
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО»

ИНСТИТУТ ИСКУССТВ

*Учебное пособие*

**Мещанова Любовь Николаевна**

**Формирование профессиональной готовности учителя  
музыки: Современные технологии педагогической  
коммуникации**

Часть 2

Саратов, 2019

**Мещанова Л.Н.**

Формирование профессиональной готовности учителя музыки: Современные технологии педагогической коммуникации. Часть 2: Учеб. пособие. – Саратов, 2019. – 56 с.

Данное пособие относится к серии учебных пособий, направленных на формирование готовности студента-практиканта к прохождению учебных и производственных практик в рамках ООП «Педагогическое образование» по направлению подготовки «Музыка» (бакалавриат).

В пособии рассматриваются вопросы педагогического общения: технологии, структура, модели. Отражена специфика речи учителя музыки.

Данное издание будет интересно учителям-предметникам, аспирантам и студентам гуманитарных институтов, воспитателям и музыкальным руководителям дошкольных образовательных учреждений.

Рекомендовано научно-методической комиссией Института искусств  
к размещению на сайте электронной библиотеки  
СГУ им. Н.Г. Чернышевского

Рецензент:

Директор

Института искусств СГУ им. Н.Г. Чернышевского,  
доктор педагогических наук, профессор Рахимбаева Инга Эрленовна

© Мещанова Л.Н., 2019

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Глава 2. Технология педагогического общения и педагогическая речь учителя музыки.....</b>	<b>4</b>
2.1. Технология педагогического общения .....	4
2.2. Культура речи учителя.....	19
2.3. Педагогическая речь учителя музыки .....	36
З а к л ю ч е н и е .....	48
Литература.....	50

## 2.1. Технология педагогического общения

Для познания технологии профессионального общения целесообразно в акте непосредственной педагогической коммуникации выделить определенные элементы, стадии и т.п. Иначе говоря, необходимо представить себе структуру профессионально-педагогического общения, что позволит потом этим процессом управлять. В результате исследования удалось выделить пять стадий процесса профессионально–педагогического общения.

Ориентирование в условиях общения. На этой стадии происходит сложный процесс прилаживания общего стиля общения к сегодняшним условиям (урока, мероприятия и т.п.). Установлено, что подобная адаптация опирается на следующие моменты: осознание педагогом стиля собственного общения с учащимися, с аудиторией; мысленное восстановление предыдущих особенностей общения в данном коллективе – коммуникативная память; уточнение стиля общения в новых коммуникативных условиях деятельности (исходя из ситуации в классе и текущих педагогических задач). Здесь происходит и конкретизация объекта общения. Обычно в качестве общения выступает класс в целом. Однако в зависимости от конкретных педагогических задач коммуникативное внимание педагога может сосредоточиваться на группе детей или на отдельном воспитаннике.

При организации первичного общения педагога с незнакомым классом выделяют еще одну предварительную стадию – так называемую предкоммуникативную атмосферу. Складывается она на основе изначальной информированности учителя об учащихся, а последних – о педагоге. Первичная информация, полученная как по официальным, так и по неофициальным каналам, создает предпосылки, во многом определяющие особенности коммуникативной деятельности.

Первые минуты работы учителя в классе – это уже качественно новый этап общения. Здесь происходит соотнесение ранее известного с новой информацией, в результате порой изменяются ранее планируемые приемы и

способы общения. А далее следует поиск и организация коммуникативной общности, на основе которой можно строить учебно–воспитательную деятельность.

Понятно, что в данном случае важную роль будет играть такой психологический фактор, как первое впечатление. Исследования А.А. Бодалева показали, что у значительного числа людей проявляется тенденция связывать психические качества окружающих с особенностями их внешности. Например, людей, которые носят очки, многие воспринимают как умных, образованных, солидных, порядочных и т.п.

Огромное значение эффект первого впечатления имеет в работе с детьми. На основе первого впечатления формируется изначальный и нередко довольно устойчивый стереотип восприятия педагога. Причем иногда важную роль играют не только содержательные характеристики деятельности учителя, но и умение одеваться, манера поведения и т.п. И чем старше воспитуемые, тем тщательнее должен готовиться педагог к первой встрече с ними. «И плохо завязанный или сдвинутый набор галстук, нечищенные ботинки, неглаженное платье и т.д., - справедливо отмечает В. Селиванов, - рождают ощущение суетливой поспешности или лени, нетребовательности к себе или безразличия к окружающим, рассеянности внимания или несобранности. Все эти недостатки, малые и большие, в любом случае вызывают ответную реакцию неодобрения или снисходительности». Аналогичную реакцию вызывает и слишком яркий костюм, кричащая расцветка платья, смелые наряды и т.п. Опыт показывает, что несовершенство внешних показателей нередко сразу настраивает школьников отрицательно или в лучшем случае иронически – снисходительно по отношению к новому педагогу. Порой возникает повод и для довольно метких кличек, острот и т.п., на которые так щедры старшеклассники. Естественно, если учитель – человек талантливый, добросовестный и деятельный, эта негативная позиция учащихся постепенно преодолевается, но ее могло бы и не быть. Учитель должен тщательно готовиться к первому общению с аудиторией, в этом деле нет мелочей. Первая встреча формирует у

детей представление о личности воспитателя, так как облик и внутренние свойства личности, конечно же, имеют взаимосвязь.

От успешности начальной стадии общения в воспитательном процессе зависит успешность осуществления всего процесса коммуникации.

Чрезвычайно важным моментом в педагогической деятельности является привлечение к себе внимания, поскольку дальнейшее плодотворное общение с классом возможно только в том случае, если внимание ребят сконцентрировано на педагоге. Понятно, что необходимость внимания к учителю регулируется официальными правилами взаимоотношений учителя и учащихся, но тем не менее для продуктивного и органичного общения педагог обязан сконцентрировать на себе внимание класса, рассматривать это как важную текущую коммуникативную задачу. Анализ педагогической деятельности позволяет выделить несколько вариантов организации этой стадии общения – привлечения к себе внимания объекта общения.

1. Речевой вариант (вербальное отношение к учащимся).
2. Пауза (с активным внутренним общением – требованием внимания).
3. Двигательно–знаковый вариант (развешивание таблиц, наглядных пособий, запись на доске и т.п.).
4. Смешанный вариант, включающий в себя элементы трех предыдущих.

Чаще всего используется именно смешанный тип привлечения внимания. Естественно, что способы привлечения к себе внимания должны соответствовать общему стилю сложившегося общения педагога и обучающихся.

Концентрация внимания на педагоге как на инициаторе общения, во-первых, создает известную психологическую общность общающихся, во-вторых, способствует плодотворной реализации учебно–воспитательных задач, в–третьих, создает социально–психологическое обеспечение всей деятельности.

Правильно выбранный способ привлечения внимания перед началом

общения может оказать активное, мобилизующее воздействие на класс, нередко более действенное, чем повышение голоса и, к сожалению, еще встречающийся в педагогической практике окрик.

Значительными возможностями сосредоточения внимания класса обладает жест. Эмоционально насыщенный жест, как правило, приковывает внимание слушателей. В обыденном общении по характеру жестикуляции мы нередко судим о человеке, о его культуре, умении управлять собой, общаться с людьми. Резкие, неоправданно грубые жесты нередко отталкивают нас от собеседника, а, наоборот, сдержанность и одновременно выразительность жестикуляции формируют интерес и уважение к собеседнику, придают ему весомость, значимость, серьезность. Особую весомость жест приобретает в педагогическом общении. Некоторые исследователи ораторского искусства считают, что приблизительно около 40 % информации в лекции несут жест и мимика. Сама речь и ее чисто информационный потенциал становятся яркими, доходчивыми. Вербальное общение с помощью жестов получает серьезное эмоциональное подкрепление. Точность движения и жеста в системе педагогического общения чрезвычайно важна, тем более, когда они выступают как семантические движения, заменяющие слова, например, «остановись», «уйди», «да», «нет», «прошу вас», «тише» и т.п. Иногда эти движения взаимодействуют со словами, иногда полностью заменяют их. Но в любом случае, если в обыденном общении семантические движения совершаются сами собой, то в системе профессионального общения они должны быть осознанными и максимально управляемыми, должны передавать психологические переживания, а для этого требуется высокая пластичность и выразительность тела.

Важную роль в процессе организации педагогического общения играет этап, который Станиславский называл «зондированием души объекта». По существу, это своеобразный поисковый этап любого акта коммуникации, так как перед тем как действовать, например, излагать новый материал, педагог как бы ощупывает зрительно класс, внутренне подготавливая ребят к

предстоящему общению, к восприятию нового материала.

Этот этап носит как бы предстартовый характер – педагог уточняет сложившиеся на предыдущих стадиях представления об условиях общения и возможных коммуникативных задачах, пытается уловить уровень готовности аудитории к немедленному началу продуктивного общения, стремится выбрать оптимальный момент для начала общения. Нередко этот этап упускается из виду, что сказывается на эффективности всего последующего процесса общения. Этот этап как бы переходный от подготовительного цикла к действительному общению, когда происходит быстрая итоговая корректировка и окончательное уточнение заранее продуманных приемов общения применительно к состоянию класса и сегодняшним возможностям восприятия материала учащимися. Создается своеобразный эффект «коммуникативного зеркала», с помощью которого педагог различает эмоциональные зависимости, помогающие ему ориентироваться как в эмоциональном, так и в учебно–воспитательном микроклимате урока. Этот эффект основывается прежде всего на умении учителя понять состояние другого человека, на способности мысленно воссоздать переживания другого человека не только в отдельных ситуациях, а на протяжении всего процесса взаимодействия.

Сложность воссоздания чувств и переживаний ученика в профессионально – педагогическом общении заключается в том, что учитель, как правило, работает с коллективом учащихся, а воссоздать эмоциональную модель переживания коллектива трудней, ибо необходимо иметь в виду особенности чувствований каждого школьника в отдельности и коллектива в целом. По общему настроению класса педагог должен уметь составить представление о переживаниях отдельных учащихся, и наоборот.

Проблема понимания учителем учащихся – ключевая в профессионально–педагогическом общении. Во–первых, это залог творческой работы педагога; во–вторых, верное понимание личности учащегося способствует более плодотворному формированию коллектива и позитивных межличностных отношений. И, наконец, самое главное: именно при условии точного и



адекватного взаимопонимания возможна успешная реализация учебной деятельности. Таков общий социально – психологический фон, создаваемый взаимопониманием в учебно–воспитательном процессе. *Начинающему педагогу необходимо целенаправленно формировать у себя навыки эмоционального моделирования состояния класса и отдельных учащихся. Мастерство педагогического общения неразрывно связано с умением верно ориентироваться в личности. Последнее помогает понять уровень готовности детей к деятельности и их эмоциональное состояние, настроить на предстоящее общение, создать в классе предстартовую коммуникативную ситуацию, причем не только для детей, но и для педагога.*

И, наконец, еще одна стадия педагогического общения – вербальное общение, изложение учебного материала учителем, передача своих видений объекту – эпицентр процесса педагогического общения, его педагогическая сердцевина. Выразительная, яркая речь, точность и одновременно действенность определений, способность вызывать образное видение излагаемого материала – все это крайне необходимо для педагога. Причем умение заставить ученика увидеть то, о чем идет речь, значительно повышает эффективность педагогического общения. Познавательную информацию о предмете ученик может получить и самостоятельно, из книги, а вот сопроводить этот материал системой образов путем доходчивого эмоционального изложения, в процессе хорошо организованного общения может только учитель. Естественно, что большую роль здесь играет обратное мышление учителя, педагогическое воображение, помогающее учащимся увидеть явления и процессы, о которых идет речь, обеспечивающее четкость и наглядность материала, его убедительность и увлекательность.

Слово учителя должно воздействовать на чувства и сознание, оно должно стимулировать мышление, воображение, создавать потребность в поисковой деятельности. В системе педагогического общения слово педагога – «возбудитель образов», по словам Станиславского. Необходимо специальное обучение владению технической образной передачи материала, когда учитель

не просто сообщает, а находит слова, создающие определенный образ, будоражащие воображение учащихся, вызывающие ассоциации, помогающие мысленно воспроизводить то, о чем идет речь на уроке. Одновременно необходимо подчеркнуть, что стадия вербального общения должна быть пронизана ярко выраженным личным отношением педагога к тому, о чем идет речь.

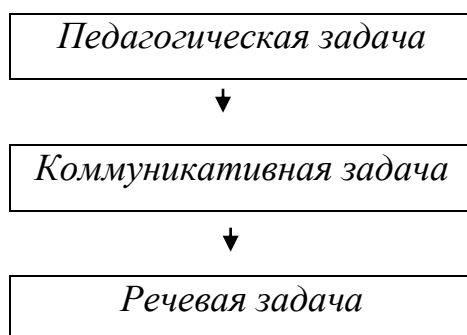
В процессе взаимодействия педагога и обучающихся и восприятия школьниками того, что говорит педагог, важную роль играют коммуникативные средства передачи переживания. Следовательно, методы обучения, избранные педагогом, должны опираться на прочный фундамент, который в данном случае составляют речь, голос, выразительность фразы и интонационная выразительность, мимические и пантомимические средства передачи информации и чувств. Пропущенные через этот арсенал выразительных средств, дидактические приемы приобретают реальное, действенное значение. Самые глубокие чувства и мысли педагога, не подкрепленные хорошей выразительной речью, интонационной выразительностью, адекватными коммуникативными средствами, не принесут высоких результатов и останутся не воспринятыми учащимися.

Анализ деятельности учителей показывает, что нередко хорошо подготовленный урок, не подкрепленный яркой, образной речью учителя, не реализует до конца свои обучающие и воспитывающие возможности. Вот почему развитие речевой культуры педагога следует рассматривать, с одной стороны, как средство оптимизации обучения, а с другой – как фактор усиления его воспитательного воздействия.

Речевые способности являются органичным компонентом коммуникативных способностей учителя, важным звеном его коммуникативной культуры в целом. Психологи выделяют следующие компоненты речевых способностей: хорошая вербальная память, правильный отбор языковых средств, логичное построение и изложение высказывания, умение ориентировать речь на собеседника. Естественно, что в реализации речевых

способностей важную роль играет общая эрудиция и культура учителя.

Речевые способности помогают педагогу эффективно решать текущие коммуникативные задачи. Уточняя ранее приведенную схему, можно сказать, что если коммуникативная задача вытекает из задачи педагогической, то речевая задача вытекает из задачи коммуникативной и является средством ее реализации. Таким образом, вырисовывается следующая зависимость:



В процессе педагогической деятельности педагог решает бесчисленное множество речевых задач, так как речевое воздействие является ведущим средством педагогического общения. Естественно, возможны и мимические, и пантомимические средства решения коммуникативных задач, но чаще всего они сопровождают речевые средства, хотя иногда выступают и относительно самостоятельно.

Говоря о педагогическом общении, необходимо обратить внимание на взаимосвязь делового и личностного аспектов. Деловая характеристика педагогического общения связана с информационной функцией педагога – носителя определенной научной и нравственной информации, организующего процесс обмена этой информацией с учащимися. Личностное содержание педагогического общения составляют внутренние отношения педагога к передаваемой информации и к тем, кому она адресована. На личностном уровне общения реализуется нравственный потенциал общения, научно – педагогическая информация перестает быть для учителя и, соответственно, для учащихся просто тем или иным научным фактом – она одухотворяется личностными, мировоззренческими установками педагога.

В процессе образно – эмоциональной передачи информации реализуется единство избранного метода воздействия и его коммуникативной основы. Организация этого соответствия – чрезвычайно важная педагогическая задача.

Не менее важна и такая стадия педагогического общения, как обратная связь. Условно можно выделить два вида обратной связи – содержательную и эмоциональную. Содержательная обратная связь дает информацию об усвоении объясняемого материала учащимися. Устанавливается этот вид обратной связи через вопрос, беглое замечание, фронтальный, оперативный опрос в процессе изложения нового материала. Эмоциональная обратная связь устанавливается педагогом через общий эмоциональный настрой класса на данном уроке, уловить который можно через поведение учащихся, их глаза, выражение лиц.

Содержательная обратная связь в единстве с эмоциональной дает педагогу информацию об уровне восприятия материала и познавательно – нравственной атмосфере урока. А.А. Бодалев отмечает, что хорошо функционирующая обратная связь выступает одним из необходимых условий успешной работы руководителя, воспитателя, учителя. Когда по какой – либо причине механизм обратной связи начинает работать с перебоями, человек, взаимодействующий с другими людьми, не фиксирует всех их действий, отражает их выборочно, случайно, не в связи друг с другом, неправильно их интерпретирует и, соответственно, неадекватно на них отвечает. Контакт между людьми разлаживается, взаимодействие нарушается. Поддержание обратной связи должно осуществляться буквально с первых минут общения.

Педагог далеко не всегда отдает себе отчет в том, что для разрешения проблемной педагогической ситуации необходимо осознать и проблемную коммуникативную ситуацию. Иначе говоря, после того, как выбран метод, необходимо решить, какими коммуникативными средствами он будет реализован. В практике, особенно начинающих учителей, часты случаи несоответствия избранного метода воздействия (обучения) способу общения педагога с детьми, что, конечно же, не может не повлиять отрицательно на результаты педагогического труда. Избранный метод педагогического

воздействия будет эффективным в том случае, если соответствует: общей структуре общения педагога с классом; избранной структуре общения на данном уроке. И если методическая структура деятельности благополучно накладывается на структуру общения и они адекватны, то результат учебно–воспитательного взаимодействия будет значительным.

Начинающий педагог в первые годы в школе вполне естественно стремится ориентироваться на опытных учителей. Молодые учителя нередко пытаются подражать старшим коллегам, даже копируют их. Опыт других в таком тонком и сложном деле, как организация общения, безусловно, полезен, но необходимо с самого начала искать собственные возможности коммуникативной деятельности, которые помогут, во-первых, овладеть технологией профессионально – педагогической коммуникации, во-вторых, сделать процедуру общения органичной, адекватной творческой индивидуальности педагога. Владение технологией общения помогает педагогу организовать правильное поведение в конкретной ситуации. Неверное педагогическое воздействие или неверная форма общения, избранная для взаимодействия, т.е. «технологическая» неподготовленность в общении, может привести к конфликту между учителем и учеником.

Еще один чрезвычайно важный элемент профессионального общения, который, используя термин К.С. Станиславского, называется «приспособлением в общении». Под приспособлением в общении мы понимаем систему приемов (психологических, мимических, пантомимических, речевых, двигательных и т.п.), избираемую для организации структуры общения, адекватной задаче и особенностям педагогической ситуации. Любой акт человеческого общения неизбежно включает в себя определенную систему приспособлений к объекту. В профессиональной коммуникации приспособление обеспечивает эффективность воздействия.

Коммуникативные приспособления в педагогическом общении имеют чрезвычайно большое значение, поскольку педагогические ситуации, как правило, стремительно развиваются и весь педагогический процесс

представляет собой движущуюся коммуникативную систему, эффективность управления которой во многом зависит от умения педагога находить и «прилаживать» приспособления для общения.

Педагог должен формировать у себя навыки включения системы коммуникативных приспособлений в каждой новой педагогической ситуации. Интересно, что точность и качество найденной системы приспособлений в общении соотносятся с общей эффективностью методики воспитательного воздействия, с правильным конечным результатом применения того или иного метода воздействия. Каждый метод воздействия в сочетании с системой приспособлений в общении будет приобретать несколько иное звучание, значение, силу и направленность.

Понятно, что «технологические» приемы общения должны опираться на искреннее, заинтересованное отношение педагога к детям, но без знания и овладения технологией профессионально – педагогического общения продуктивно общаться с аудиторией трудно.

Общение педагога с классом основано на стремлении ввести в сознание учащихся определенные установки, мотивы, дать определенную познавательную и нравственную информацию, вызвать сотворчество, инициативу. Именно в этом и состоит специфика педагогического общения, сверхзадачей которого является оказание активного воспитательного воздействия в процессе взаимодействия учителя с детьми.

«Технологические» средства, подкрепляющие воздействие, исследованы в современной театральной педагогике и вполне применимы, как показывает практика, в деятельности педагога. П.М. Ершов выделяет ряд средств, дополняющих речь учителя: мускульная мобилизованность, инициативность, достройки и пристройки, жест, мимика, динамика и т.п.

Искренность – важнейшее качество педагогического общения, от которого во многом зависит продуктивность этого процесса. И здесь проблемы профессионально – коммуникативные вновь взаимодействуют с вопросами этическими, ибо искренность в общении учителя с детьми всегда обусловлена

его любовью к ним и к педагогической деятельности, выступающей для учителя как важная нравственная необходимость. В этой связи встает вопрос об органичности и естественности педагогического общения. Самое опасное здесь – штамп и формализм.

Педагоги порой, не владея в должной степени навыками педагогической коммуникации, напускают на себя «педагогический вид», проявляющийся в излишней серьезности, искусственной озабоченности, хмурости (ложной значимости), или принимают так называемые «педагогические маски». Эта неестественность общего поведения педагога, как правило, быстро распознается детьми, которые хорошо ориентируются в человеческих чувствах.

Педагогическое общение должно строиться как непрерывный процесс, иначе будет разрушаться коммуникативная цельность урока и, следовательно, снизится педагогический эффект. Педагогическая система есть система бесчисленного ряда коммуникативных задач, образующих неразрывную, целостную коммуникативную структуру урока. Действие – общение осуществляется постоянно. Ведь педагог действует, даже если молча слушает учащихся. Учитель в течение урока может сидеть, стоять, молчать, говорить, но он постоянно действует. Просто его действие принимает различные формы. И школьники должны ощущать это внутреннее психическое действие педагога – слушание, анализ, сопоставление и т.п., иначе теряется атмосфера совместных поисков.

Таким образом, можно сделать вывод, что основной целью осваивания технологии педагогического общения учителя является решение проблемы понимания учителем учащихся, для чего необходимо выделить основные стадии процесса профессионально-педагогического общения: ориентирование в условиях общения, предкоммуникативная атмосфера, анализ учащегося с точки зрения общения, само вербальное общение.

Можно выделить несколько наиболее типичных моделей общения педагога с учащимися на уроке.

**Модель первая.** Педагог как бы возвышается над классом. Он парит в мире знаний, науки, увлечен ими, но находится на недостижимой высоте. Он отстранен от учащихся, они для него - только воспринимающие знания. Такой учитель мало интересуется личностью ребенка и своими взаимоотношениями с ними, сводя педагогические функции к сообщению информации. Такому учителю важен только процесс передачи информации, а школьник выступает лишь в качестве «общего контекста» науке.

Следует учитывать те негативные последствия, которые влечет за собой такая модель общения. Прежде всего, это отсутствие психологического контакта между педагогом и детьми. Отсюда пассивность учащихся в процессе обучения, безынициативность.

**Модель вторая.** Между педагогом и детьми в качестве невидимого ограничителя во взаимоотношении выступает дистанция, которую педагог устанавливает между собой и учащимися. Такими ограничителями могут служить:

- подчеркивание педагогом своего превосходства над учащимися;
- преобладание стремления сообщить информацию, а не обучать;
- отсутствие желания к сотрудничеству, утверждение ситуации безусловной ведомости школьников;
- снисходительно – покровительственное отношение к учащимся, мешающее организовать «взрослое» взаимодействие.

Результатами такого общения являются отсутствие межличностного контакта между педагогом и детьми, слабая обратная связь, равнодушие школьников к учителю.

**Модель третья.** Учитель строит взаимоотношения с детьми избирательно. В частности, концентрирует свое внимание на группе учащихся (сильных или, наоборот, слабых), как локатор, улавливает именно этих школьников, оставляя без внимания остальных. Причины такого отношения могут быть различными:

- учитель увлечен ребятами, которые интересуются его предметом, дает



им специальные задания, вовлекает в кружки и факультативную работу, не проявляя внимания к остальным;

- учитель озабочен слабыми учащимися, постоянно занимается с ними, упуская при этом из виду остальных школьников, уповая на то, что они сами со всем справятся;

- не умеет сочетать фронтальный подход с индивидуальным.

В результате на уроке не создается целостной и непрерывной системы общения: она подменяется фрагментарным, ситуативным взаимодействием. «Узор» общения на уроке постоянно рвется, нарушается его целостный ритм, возникают перебои в межличностном взаимодействии, что ведет к дестабилизации социально – психологической основы урока.

**Модель четвертая.** Педагог в процессе взаимодействия с учащимися слышит только себя: при объяснении нового материала, при опросе учащихся, в ходе индивидуальных бесед с детьми. Учитель поглощен своими мыслями, идеями, педагогическими задачами, не чувствует партнеров по общению.

Опасность такой модели общения в том, что здесь теряется такая значимая для обучения и воспитания обратная связь в общении, без которой невозможно эффективно управлять учебно–воспитательным процессом.

Последствия такой модели общения таковы:

- вокруг учителя на уроке создается своеобразный психологический вакуум;

- педагог не воспринимает психологическую атмосферу в классе;

- учебно-воспитательный эффект взаимодействия с учащимися снижается.

**Модель пятая.** Педагог направленно и последовательно действует на основе спланированной программы, не обращая внимания на изменяющиеся обстоятельства, требующие изменения общения. Такой педагог как будто бы все делает правильно: у него есть обоснованный план, верно сформулированы педагогические задачи. Но он не учитывает, что педагогическая действительность постоянно меняется, возникают новые и новые обстоятельства, условия, которые должны немедленно улавливаться им и

вызывать соответствующие изменения в методической и социально – психологической аранжировке воспитания и обучения. В ходе учебно-воспитательного процесса четко выделяются как бы две линии: первая – идеальная, спланированная и вторая – реальная. У такого педагога эти линии не пересекаются. В результате хорошо спланированные виды и формы работы остаются неосуществленными, дают низкий педагогический эффект.

**Модель шестая.** Учитель делает себя главным, а порой инициатором педагогического процесса, пресекая все другие формы учебной инициативы. Здесь все исходит от педагога: вопросы, задачи, суждения и т.п. В результате снижается инициативность учащихся.

Такой стиль взаимодействия ведет к тому, что педагог превращается в единственную движущую силу учебно-воспитательного процесса, гасится личная инициатива учащихся, снижается познавательная и общественная активность, а, следовательно, не формируется достаточно насыщенная мотивационно-потребностная сфера обучения и воспитания.

Теряется психологический смысл взаимодействия педагога и детей, поскольку учащиеся ориентируются только на одностороннюю активность педагога и осознают себя лишь в качестве исполнителя. Снижаются возможности творческого характера обучения и воспитания, поскольку школьники ждут инструкцию, превращаясь в пассивных потребителей информации.

**Модель седьмая.** Учитель мучается постоянными сомнениями: правильно ли его понимают, верно ли истолковывают то или иное замечание, не обижаются ли и т.п.

В результате педагог озабочен не столько содержательной стороной взаимодействия, сколько отношенческими аспектами, которые приобретают для него гипертрофированное значение. Учитель постоянно сомневается, колеблется, анализирует, что, в конечном счете, может привести к неврозам.

**Модель восьмая.** В системе взаимоотношений преобладают дружеские характеристики.

Это некоторые негативные модели общения, от которых следует избавляться.

Верно найденный стиль педагогического общения, как общий, так и индивидуальный, способствует решению целого комплекса задач: во-первых, педагогическое воздействие становится адекватным личности педагога, общение с аудиторией становится приятным, органичным для самого педагога; во-вторых, существенно облегчается процедура налаживания взаимоотношений; в-третьих, повышается эффективность такой важнейшей функции педагогического общения, как передача информации, и все это происходит на фоне эмоционального благополучия педагога и учеников на всех этапах общения.

В итоге можно сказать, что основной чертой стиля педагогического общения должна быть эмоциональная идентификация, которая помогает наиболее полно воспринять другого человека и наладить психологическую взаимосвязь учителя с учеником, что является неотъемлемым фактором успешной работы педагога. Основным, наиболее распространенным стилем является общение на основе увлечения совместной творческой деятельностью.

Но педагог должен помнить, что выбранный стиль должен соответствовать его профессиональному, эмоциональному и творческому потенциалу.

## 2.2. Культура речи учителя

В педагогическом процессе огромную роль играют объяснения педагога, беседа с учениками, формулирование заданий и т. д. В практической деятельности учителем используются различные **средства воздействия** на личность школьника, которые можно подразделить на две группы. **Первую группу** составляют знаковые системы, которые можно назвать **личностными**:

- лингвистическая (речь);
- паралингвистическая (интонация);
- кинетическая (мимика и жесты);

- средства, идущие от внешнего облика и черт характера учителя (поведение, костюм, тон и стиль общения и т.д.)

**Вторая** группа включает в себя технические наглядные средства воздействия, которые можно назвать **графическими** знаковыми системами.

Названные системы (личностная и графическая) взаимообогащают и дополняют друг друга. При выпадении одного из компонентов данных систем снижается педагогический эффект воздействия на личность ученика.

Педагогическое общение осуществляется на всех стадиях воспитания и образования, оно развивается и усложняется по своему содержанию и формам. В деятельности педагога существенна роль словесного общения, хотя словесное воздействие не единственное. Через педагогическое общение достигается взаимопонимание и взаимодействие педагога и ученика, передача знаний, формируются разнообразные умения и навыки. **В идеале** каждому педагогу важно овладеть функциями литературной речи в их гармоничном единстве:

**1. Коммуникативная функция** - при ее посредстве достигается взаимопонимание педагога и учащегося. Главный критерий - доступность речи /не означает упрощения речи/.

**2. Контактная функция** - предполагает установление прочного контакта со школьной аудиторией.

**3. Номинативная функция** заключается в точности, отчетливости словесного выражения в процессе объяснения учебного материала.

**4. Информативная функция**, достигаемая мерой содержательности речи учителя и манерой изложения, при посредстве которой выделяется важность и значительность основного содержания.

**5. Эмоционально-экспрессивная функция** предполагает отбор учителем средств экспрессии речи, создающих оптимальный эмоциональный тон общения.

В настоящее время экспериментально установлено, что через звучащую форму текста ученик получает больше познавательного материала, чем через печатную форму текста равной протяженности. Звучащий текст дает школьнику больше образов, ассоциаций, ориентировочных и коммуникативных сигналов, то есть

педагогически более целесообразен. В связи с этим возрастает роль устного общения в школе, а, следовательно, и качества педагогической речи.

Необходимо отметить, что многие великие педагоги прошлого уделяли много внимания речи учителя. Так, например, К.Ушинский одно из важных мест отводил вопросу о мастерстве слова учителя. Он указывал, что с помощью слова учитель решает самые разнообразные задачи воспитания и обучения подрастающего поколения. Весьма актуальным для современной школы является обоснование К.Ушинским великой роли слова учителя в познавательном процессе учебной деятельности школьников, в их умственном развитии.

Важной стороной педагогической деятельности В.Сухомлинского, отраженной в его многочисленных трудах, является глубокая вера в могучую силу слова воспитателя. Утверждая, что «воспитание словом - самое слабое и уязвимое место современной школы», В.А.Сухомлинский требовал от учителя мастерского владения им. «Слово учителя - ничем не заменимый инструмент воздействия на душу воспитанника. Искусство воспитания включает в себя, прежде всего искусство говорить, обращаясь к человеческому сердцу». Речь учителя музыки должна содействовать развитию художественного вкуса и эстетических чувств детей. «Слово никогда не может до конца объяснить всю глубину музыки, но без слов нельзя приблизиться к этой тончайшей сфере чувств. Я старался, чтобы слово, объяснение музыки было своеобразным эмоциональным стимулом, который пробуждает чувствительность к музыке как непосредственному языку души. Объяснение музыки должно нести в себе что-то поэтическое, что-то такое, что приближало бы слово к музыке». Диапазон разговоров о музыке может быть очень велик: от беседы об истории создания музыкального произведения, его содержания, т.е. установки, направленной на правильное понимание смысла музыкального произведения, «который рождается у исполнителя в результате большой и углубленной мыслительной работы, требующей не только музыкальных знаний, но и эрудиции в области истории искусства и культуры, знание общественно-исторических условий, в которых протекала жизнь и деятельность данного композитора, формировались его эстетические взгляды и творческие устремления», до

исправления неправильно звучащих нот и всяческих неточностей. Таким образом, слово учителя может быть оформлено в различных формах: эмоционально-образный рассказ, сообщение названия музыкального произведения, выразительное чтение поэтического текста песни, задания и указания к самостоятельным действиям (пение и слушание музыки).

Неумение использовать свои речевые ресурсы ведет к тому, что художественное впечатление, получаемое на уроках музыки учениками, сильно снижается. «Можно опасаться, что сухие пояснительные вступительные речи специалистов - просветителей убьют способность живого восприятия музыки,.. надо, чтобы речь о музыке всегда была живой и пламенной, чтобы.. взор был направлен только вперед, к будущему». Для учителя музыки крайне важно умение живо и увлекательно рассказывать о произведении, содействуя тем самым восприятию музыки. Выразительность речи учителя значительно влияет на процесс обучения. Вялая, бесцветная речь не увлекает школьников, чтобы следить за такой речью, ученику необходимо владеть произвольным вниманием, прилагать большие волевые усилия, что для школьников, особенно младших классов, очень трудно. Наоборот, речь, эмоционально окрашенная, интонационно разнообразная, повышает интерес ученика, помогает восприятию и запоминанию сообщаемого материала. Умение говорить очень важно, недаром А.С. Макаренко считал **речь основным элементом «педагогической техники»**. «В деятельности учителя речь выполняет особо важные функции. Через нее учащиеся приобретают знания, мысли, убеждения, проникаются определенными чувствами, под влиянием слов... формируются свойства личности».

Выделяя речевую деятельность как фундаментальную деятельность человека Л.С. Выготский видел в ней богатейшие возможности развития личности, сознания, всех познавательных процессов человека. В этой деятельности выражены различные психические процессы: восприятие, память, процессы мышления, эмоциональные, волевые. От развития речевой деятельности зависит общая и специальная (научная, техническая, эстетическая) культура человека. Низкий уровень этой деятельности - показатель недостаточного развития мыслительной деятельности человека.

**Как общепедагогическая проблема** речевая деятельность изучается психологией, рассматривающей речь как психический процесс, взаимосвязанный с мышлением; лингвистикой, языкознанием, изучающими особенности человеческого языка, законы речевых форм, их функционирование; психолингвистикой, исследующей психические механизмы порождения языка и форм речевой деятельности, обусловленных внешними (социальными) и внутренними (психофизиологическими) процессами. Наука о мастерстве педагогической речи связана с целым рядом научных отраслей, таких как анатомия, физиология, логика и психология, поэтика и эстетика.

Анализ языковедческой литературы (Ладыженская Т.А., Иванова С.Ф. и др.) показывает, что в системе языка и на его основе функционируют различные виды речи: устная, письменная и внутренняя, имеющие свои разновидности, свою структуру и функции. В учебно-педагогической деятельности используются все виды речи: устная (речь педагога на уроке), письменная (процесс подготовки к уроку), внутренняя (основа всей учебно-воспитательной деятельности на уроке и в процессе подготовки к нему).

**Устная речь** имеет в виду непосредственное общение людей (монолог, диалог и т.д.). Для нее характерно наличие говорящего и слушающего, причем данная форма речи требует, чтобы слушающий понимал ее в процессе восприятия, она не дает времени на обдумывание. **Характерной особенностью** устной речи является то, что она допускает повторение сказанного, использует такие средства, как интонация, мимика, жесты. Для устной речи характерны эмоциональность, экспрессивность, непосредственность реплицирования, зрительный контакт в процессе общения.

В письменной речи основную роль играют зрительные и моторные (от движения пишущей руки) ощущения, хотя и здесь имеют значения те, которые играют основную роль в процессе устной речи, то есть слуховые ощущения. Письменная и устная речь имеют разную материальную основу: движущиеся слои воздуха (звуки) - в устной речи и краска (буквы) - в письменной речи. С этим различием связаны богатые интонационные возможности устной речи и отсутствие

таковых в письменной. **Интонация** создается мелодикой речи, местом логического ударения, его силой, изменением в интенсивности (громкости), степенью четкости произношения, наличием или отсутствием пауз, тембровой окрашенностью звука. В устной речи **интонация** - языковое **средство** передачи смысла высказывания.

Использование **письменной формы** означает возможность продумывания речи, перестроек предложений, замены слов, их длительного поиска, обращения к словарям и справочникам. Устная форма все это исключает. Известный советский языковед проф. Т.А. Ладыженская указывает, что «пишущий может возвратиться к написанному, совершенствовать его многократно. Говорящий говорит на бегу, исправляя по ходу изложения лишь то, что сумел заметить в процессе речи». Следовательно, он вынужден выстраивать свою мысль и говорить одновременно. С этим связан ряд явлений, характерных для устной речи: меньшая лексическая точность; синтаксические ограничения длины; сложные словосочетания и предложения; появление необычных конструкций; заполнителей пауз; наличие речевых ошибок.

Психология кроме внешней (устной и письменной) речи различает еще и **внутреннюю речь**, то есть неслышимую, «речь про себя». Полную четкость и законченность мысль получает только, когда она продумана в процессе внутренней речи. Внешняя речь предназначена для других и требует ясности и определенности формулировок. Для того чтобы внешняя речь удовлетворяла этим требованиям, нужно дать возможность говорящему сначала продумать свои мысли, выразить их про себя, а затем уже высказать вслух. Таким образом, **внутренняя речь** является **средством выражения и развития мысли**. Но нельзя отождествлять **внутреннюю речь и мышление**, т.к. внутренняя речь - всегда речевой процесс. Исследования Н.И. Жинкина доказали, что внутренняя речь протекает со значительно большей скоростью, что с ее помощью человек планирует и корректирует свои последующие действия.

По вопросу о форме внутренней речи высказывались различные взгляды. Согласно одному из них, внутренняя речь отличается от внешней только тем, что речевой акт в ней заторможен и не доведен до своего звукового завершения.



Внутренняя речь - беззвучная, немая. При этом признается наличие скрытых сокращенных речедвижений.

Положение о заторможенности и беззвучности внутренней речи справедливо, но они недостаточны для характеристики ее качественных психологических особенностей. Согласно противоположному взгляду на внутреннюю речь, она настолько не похожа на все другие виды речи, что грамматически и психологически не имеет с ними ничего сходного и общего. На нее не распространяются лексические и синтаксические нормы языка, и к тому же значение слов во внутренней речи исключительно субъективированы. Однако внутренней речи, как и другим видам речи, свойственно многообразие структурных особенностей в зависимости от содержания и процесса мыслительной деятельности. Нет основания соглашаться с тем, что внутренняя речь как бы локализована и выступает только на отдельных стадиях мыслительного процесса и отсутствует на других. Уже в начальной фазе решения познавательной задачи при посредстве внутренней речи совершается громадный умственный труд в виде творческих поисков, нахождения предварительных гипотез и направления в изучении вопроса, что может быть в дальнейшем более точно и кратко сформулировано средствами звуковой или письменной речи.

Внутренняя речь является речевым процессом. Во взаимосвязи и единстве мышления и речи определяющее значение имеет мышление, а речь выступает в процессе мышления в активном значении, будучи не только средством оформления отработанной мысли, но и орудием ее формирования и развития. Это положение о единстве взаимосвязи мышления и речи является основным по отношению ко всем видам речи. Установлено, что внутренняя речь значительно сближается с внешней на основе внутреннего проговаривания при наличии двух условий для размышлений про себя. Одним из них является степень новизны, сложности и трудности решаемой задачи. Понимание таких вопросов с необходимыми подробностями, вхождение в детали их решения требует и соответствующего развертывания словесного выражения мысли. Другое условие, влияющее на степень развернутости внутренней речи, - подготовка предстоящего продуманного

высказывания по обсуждаемому вопросу и понимание важности правильного его решения. Такому выступлению предшествует детальное осмысливание вопроса и его достаточно подробная речевая обработка вплоть до законченных словесных формулировок. Образы такой речи отчетливо воспринимаются внутренним слухом. Процесс перевода внутренней речи во внешнюю облегчается не только внутренним проговариванием, но и усилением чувственной живости слуховых образов слов. Слова, употребляемые во внутренней речи, имеют такое же значение, что и слова, включенные во внешнюю звуковую и письменную речь.

Регулирующее значение внутренней речи проявляется в упрочении актов сосредоточения, в преодолении отвлечения внимания, в повышении его устойчивости, в механизме переключения и в корректирующей функции.

Внутренней речи свойственна также воздейственно-волевая функция в формировании словесного изъявления воли, в регулировании произвольных движений и различных звеньев волевого действия. Волевой акт состоит из четырех компонентов: осознание цели, принятия решения о способах действия, совершения самого действия и его последующего осмысления и оценки. В последнем из этих звеньев волевого акта внутренняя речь включается в механизм обратной связи.

Внешняя и внутренняя речь - факторы установления с учащимися педагогически целесообразного контакта (делового и психологического). В связи с этим функция внутренней речи состоит в развитии у педагога выдержки и самообладания в общении с учениками. Внутренняя речь выступает одним из средств развития педагогического мышления учителя, и ее значение велико. Внутренняя речь помогает осознать цели и задачи, стоящие перед учителем, наметить пути, ведущие к достижению поставленной цели, решению задач учебно-воспитательного процесса. Роль письменной речи особенно значима при корректировании, отборе, анализе и синтезе путей и методов педагогического воздействия на личность ученика. Значение внешней (устной) речи состоит в том, что она является основным средством общения и передачи знаний.

В языковедческой литературе (С.Ф. Иванова, Д.Э. Розенталь и др.) педагогическую речь рассматривают как разновидность ораторской, так как она

непосредственно обращена к аудитории. Ораторская речь обладает рядом важных характеристик, определяющих ее сущность:

- ораторская речь - разновидность прямой коммуникации между оратором и аудиторией;

- для ораторской речи характерно наличие «обратной связи», то есть существует возможность воспринимать реакцию аудитории непосредственно во время выступления и при необходимости корректировать ее;

- ораторская речь характеризуется комплексностью в использовании различных знаковых систем: лингвистической, паралингвистической, кинетической;

- преимуществом ораторской речи является отчетливое проявление личных качеств оратора и их эмоциональное воздействие на аудиторию.

Таким образом, сходство ораторской и педагогической речи несомненно. Следует подчеркнуть, что педагогическая речь не адресована персонально, она рассчитана на понимание не одного собеседника, а многих учеников. Учитель не может надеяться на понимание с полуслова, поэтому речь его должна быть достаточно полной, развернутой, литературно грамотной. Культура речи - сложное и многоаспектное понятие, в основе которого лежит существующее в сознании носителей языка представление о некоем «речевом идеале». В отечественной лингвистике и лингводидактике сложилась определенная система воззрений на этот предмет, связанная с именами В.В. Виноградова, Л.В. Щербы и др. Так, например, проф. Артемов В.А. под культурой речи подразумевает культуру произношения, культуру словаря, культуру грамматических форм и синтаксиса, стилистическую культуру речи и даже культуру жестов и мимики. Ефимов А.И. пишет: «Культура речи - это область словесного мастерства, искусство хорошо говорить и писать, наиболее целесообразно и эффективно использовать речевые средства». Д.Э. Розенталь утверждает, что «культурной мы должны считать речь, которая отличается самобытностью, смысловой точностью, богатством и разносторонностью словаря, грамматической правильностью, художественной изобразительностью». Бельчиков Ю.А. дает самое краткое, на наш взгляд, и точное определение: «Высокая культура речи - это умение правильно, точно и

выразительно передавать свои мысли средствами языка». Доктор филологических наук, проф. Б.Н.Головин отмечает, что термин «**культура речи**» применяется в **трех значениях**:

- **культура речи** - это, прежде всего, ее реальные признаки и свойства, совокупность и система которых говорят о ее коммуникативных свойствах;

- **культура речи** - это совокупность навыков и знаний человека, обеспечивающих целесообразное и незатруднительное применение языка в целях общения;

- **культура речи** - это область лингвистических знаний о культуре речи в первом значении.

В большинстве работ, посвященных культуре речи, указывается на тесную взаимосвязь понятий «культура речи» и «норма литературного языка». «Норма языка - центральное понятие теории культуры речи». «Это общепринятое употребление, регулярно повторяющееся в речи говорящих: это предписания, правила, указания к употреблению, зафиксированные в учебниках, словарях, справочниках».

Однако помимо нормы действуют различные регуляторы речевой деятельности индивида, которые Б.Н. Головин, не расчлняя, обозначил словом «**целесообразность**». «Ощущение говорящим и пишущим, понимание ими целесообразности того или иного слова, той или иной синтаксической конструкции и их сложного сцепления в пределах целостных отрезков текста и всего текста - вот та мощная сила, которая создает образцовую речь и позволяет говорить о высшей степени речевой культуры. Лишь разумный и прочный **союз нормы и целесообразности** обеспечивает культуру речи всего общества и отдельного человека».

Б.Н. Головин описывает системные отношения речевой структуры к внешним по отношению к ней структурам (сознанию, мышлению, языку и т.д.), помогающих определить содержание основных коммуникативных (речевых) умений.

**А. Соотношение речь-язык.** Речь строится из материала языка, подчиняется его законам, но она не равна языку. В речи, соотносясь с задачами и

возможностями высказывания, говорящий, может, а зачастую, и вынужден, совершать выбор, комбинирование и трансформацию языковых единиц. Если в речи соблюдены нормы литературного языка, она называется **правильной**. Если в речи нет чуждых литературному языку слов и словесных оборотов, ее называют **чистой**. **Разнообразной** мы считаем речь, в которой применены многие и различные средства языка.

**Б. Соотношение речь-мышление.** Данные системы имеют прямую связь: мысль выражается в речи, где она и формируется. Рассматриваемое соотношение помогает проанализировать такие качества речи, как точность и логичность. **Точной** называют речь, в которой значения составляющих ее слов и их сочетаний строго соотнесены с содержанием и объемами выражаемых понятий. Если связи значений, свойственных словам, словосочетаниям и предложениям, входящих в структуру речи, не противоречат законам логики, законам мышления - такая речь **логична**. Доктор психологических наук Ерастов Н.П. считает, что мышление подчиняется двум законам. **Первый - закон тождества**, согласно которому в ходе любого рассуждения каждое понятие надо употреблять в нужном значении, а всякое изменение смысла должно быть четко оговорено. При нарушении этого закона (неопределенность терминов, формулировок, подмена тезиса, несоответствие содержания речи теме выступления и т.д.) нарушается контакт со слушателями. **Второй закон** логически верного мышления предполагает **правильный выбор лексико-синтаксических средств**, которые позволяют реальным партнерам общения однозначно установить предметы обсуждения и связи между ними, так как в коммуникативном акте участвуют два сознания - сознание автора речи и сознание адресата. В идеале коммуникативный акт должен обеспечить адекватную работу двух сознаний.

**В. Соотношение речь-сознание.** Если мышление можно определить как процесс отображения действительности в формах понятий, умозаключений, суждений, то сознание - это процесс отображения действительности в любых формах, включая ощущения, переживания и т.п. Речь, выражая не только мысли, но и чувства человека, участвует в формировании эмоционального мира индивида.

Следовательно, эмоциональный и выразительный компоненты речи имеют огромное значение, особенно в процессе воздействия на слушателя. Таким образом, соотношение речь-сознание поможет понять содержание таких коммуникативных качеств речи, как выразительность и образность. Если речь построена так, что самим подбором и размещением средств языка воздействует не только на ум, но и на эмоциональную область сознания - она выразительна. В работах Б.Н. Головина, Т.А. Ладыженской дан подробный анализ средств выразительности устной речи, которые включают основной тон высказывания (повествующий, восторженный, спокойный и т.д.), логические ударения, различные интонации голоса, логические паузы, темп и ритм речи, а также жесты и мимику. Выбор выразительных речевых средств определяется, в основном, условиями общения. К средствам выразительности относится образность. Образная речь воздействует не только на разум человека, но и на его чувства. Если структура речи, воздействуя на сознание (или выражая его), формирует конкретно-чувственные представления о действительности, она называется образной. Художественно-эстетическими элементами образности речи принято считать эпитеты, метафоры, крылатые слова, народные поговорки и пословицы, цитирование и сравнения с образами литературного (поэтического, изобразительного и т.д.) произведения. Принципиальное качество образности - неповторимость, уникальность, индивидуальность. Образное слово остается образным только при очень осторожном обращении с ним.

Исключительная ориентация на образность речи таит в себе и другие не менее опасные недостатки. Встречаются случаи, когда говорящий воспроизводит слова, образные выражения, отрывая слово от действительности, говорит, не думая, лишь бы красиво, то есть имеет место пустое фразерство.

Под образностью речи мы понимаем большой словарный запас, использование знаний из разных областей познания (истории, литературы, народного творчества и т.д.). Образность речи помогает избегать употребления готовых фраз письменной речи, способствует усилению интереса к изучаемому материалу, более легкому и прочному усвоению знаний, повышению общего культурного уровня. Образность речи также предполагает развитое чувство меры, эстетический вкус и

наблюдательность. «Одна - две лаконичные, но образные фразы, сказанные учителем в связи с тем или иным звучащим в классе музыкальным произведением, западут в сознание ребят, в их душу, вызовут в них благородные мысли и эмоции в несравненно большей мере, чем любые, предварительно «заготовленные» общие слова на эту же тему».

Достоинство педагогической речи состоит в смысловой емкости, экономии речевых средств, их целенаправленности при изложении. В системе коммуникативных качеств Б.Н. Головин рассматривает также соотношения речь-действительность, речь-адресат, речь-условия общения, на основе которых произведен анализ таких понятий, как доступность (говорящий кодирует речь, а слушающий на основе правильно подобранных речевых средств адекватно ее раскодирует), уместность (приведение языковой структуры в соответствие с условиями общения).

Обобщая ранее сказанное, можно сделать вывод, что культурной мы называем речь, которая:

- содержательна и убедительна;
- последовательна и логична;
- эмоциональна и выразительна.

На основе проведенного анализа мы можем выделить две группы качеств, характерных для педагогической речи:

- качества, обеспечивающие правильность речи;
- качества, обуславливающие ее действенность как средства обучения.

В первую группу качеств педагогической речи входит безукоризненность с точки зрения лексики, фонетики, стиля, произношения, ударения в словах, правильного построения фразы, отсутствие провинциализмов, архаизмов, т.е. слов, засоряющих речь. Для того чтобы осуществить свои творческие намерения, учителю необходимо иметь четкую и правильную дикцию, т. к. невнятное произношение, скороговорка мешают восприятию текста.

Вторая группа качеств педагогической речи включает в себя особенности речи, оказывающие воздействие на слушателей: ясность, простота, доступность

изложения учебного материала, его логичность. Большое значение имеет и звучность речи. Необходимым условием передачи знаний является способность правильно доносить фразу, удерживать внимание слушателей на основном, подчиняя ему отдельные подробности и детали, т.е. логическая выразительность текста. Когда учитель не может организовать свою речь, правильно ее построить, возникают пространность в рассуждениях, расплывчатость, информативность речи теряется. К.Станиславский говорил: «Уметь просто и красиво говорить - целая наука, у которой должны быть свои законы». Таким образом, сила слова, его действенность во многом зависят от того, насколько педагог владеет языком, речевой культурой, словом. Поэтому задачу воспитания учителя следует понимать, прежде всего, как задачу воспитания мыслящего человека, обогащенного знаниями, умеющего критически оценивать свою деятельность и на этой основе находить пути к наилучшему выражению своих мыслей с учетом особенностей находящейся перед ним аудитории. Основным направлением в работе над речью следует считать словарную работу, которая предполагает, прежде всего, планомерное расширение активного словаря. **Активный словарь** - это слова, который говорящий не только понимает, но и употребляет (более или менее часто). Активный словарь во многом определяет богатство и культуры речи. В активный словарь учителя музыки должны входить общеупотребительная лексика и ряд специфических слов (музыкальная терминология), употребление которых необходимо учителю-музыканту для профессиональной деятельности.

**Пассивный словарь** индивида составляют слова, которые говорящий на данном языке понимает, но сам не употребляет. Пассивный словарь значительно богаче активного, сюда относятся слова, о значении которых человек догадывается по контексту, которые «всплывают» тогда, когда их слышат.

**Словарная работа** предусматривает следующие направления: **обогащение словаря**, т.е. усвоение новых слов. Осуществлять эту работу значит способствовать количественному накоплению слов. Обогащение речи происходит, прежде всего, за счет множества знаменательных слов. Такое множество приобретается путем отбора и накопления слов во время работы со словарями:



- **уточнение словаря** - овладение точностью и выразительностью языка (наполнение содержанием слов, усвоение многозначности синонимии слова);

- **активизация словаря**, т.е. перенесение как можно большего числа слов из пассивного в активный словарь;

- **устранение нелитературных слов**, перевод их в пассивный словарь.

Для того чтобы говорить перед классом, нужно обладать очень важным качеством, **умением публично мыслить**. Это сложно, потому что перед большой или новой аудиторией выступающий часто волнуется, а для того чтобы формулировать свои мысли в процессе речи, нужно владеть собой, уметь сосредоточиться, подчинить свое внимание главному. Речь, читаемая по написанному или близкая (дословная) написанному, приводит к неудачам: не получается контакта с учениками, т.к. у учителя отсутствует искренность, и как следствие этого - сомнение в знаниях учителя и понижение интереса к его речи. Сам учитель испытывает постоянные затруднения: возникают посторонние, новые мысли, происходит рассеивание внимания. Зная заранее учебный материал, который надо объяснить ученикам, следует говорить свободно, не пытаясь дословно произносить заранее написанный текст. Речь учителя должна иметь **характер экспромта, импровизации**.

«**Педагогическая речь**» включает в себя речь (как средство общения), педагогическую речь (в двух аспектах: как средство передачи знаний и средство воздействия на личность школьника) и педагогическую речевую импровизацию (как способность к мгновенной речевой ориентации).

Учитель должен говорить ясно, убедительно, правильно, выразительно и свободно. Последнее означает, что учителю необходимо овладеть навыками живой устной речи, умением словесной импровизации, а также умением удерживать контакт с аудиторией, контролировать себя во время речи. **Импровизация** - высшая форма ораторского мастерства, это умение быстро, «на ходу» составить мысленный план **по хорошо известному предмету** и выбрать подходящую форму выражения. Импровизационная речь, как правило, более энергична и эмоциональна. Но всегда залогом успешной импровизации является глубокое знание предмета и опыт

педагогической работы.

В литературе отмечаются следующие **виды педагогической импровизации** в процессе общения учителя с учениками:

- как ответ на действия ученика;
- вследствие того, что у учителя появились в ходе урока неожиданные ассоциации, аналогии, воспоминания;
- в результате необходимости оперативных изменений в изложении учебного материала;
- под воздействием неудовлетворенности педагога ходом урока и желанием улучшить свою деятельность.

Импровизацию в деятельности учителя необходимо рассматривать в двух аспектах: с одной стороны, это **конечный результат**, продукт педагогического творчества, с другой, - **условие**, без которого немислимо преподавание как творчество. Под **педагогической речевой импровизацией** мы понимаем свободное оформление высказывания в различных ситуациях урока, предусмотренных и непредусмотренных планом. Если педагогическое общение является средством передачи творческого процесса обучения, то речевая импровизация - это средство уточнения, корректировки этого процесса. Речевая импровизация - это постоянная готовность (и осуществление) к спонтанной коммуникации, выступающей в процессе педагогической деятельности как средство, регулирующее и контролирующее ранее спланированные формы общения в зависимости от новых условий деятельности. Это творчество на основе интерпретации материала подготовленного урока в конкретных обстоятельствах в свете педагогических ситуаций урока. Умение учителя во время непосредственного общения с учащимися сориентироваться моментально и на основе заранее продуманного органично и талантливо словесно импровизировать способствует постоянному приведению в соответствие творческого замысла педагога и текущих педагогических задач урока. Таким образом, речевая импровизация лежит в основе педагогического творчества и является одной из характеристик уровня развития педагогического мастерства.

**Речевая импровизация** представляет собой процесс словесного творчества

учителя, в основе которого лежит способность учителя оперативно, педагогически целесообразно, точно, правильно подбирать средства выражения своих мыслей и образно и эмоционально преподнести их школьникам в различных ситуациях урока, в том числе непредусмотренных заранее составленным планом.

Необходимость в ее использовании возникает в работе учителя любой специальности, однако в деятельности учителя музыки она встречается особенно часто. Исследователи, изучавшие различные аспекты обучения учителя-музыканта, справедливо отмечают универсальный характер его труда: дирижер хора и певец; лектор-музыковед, объясняющий сложнейшие явления музыкальной культуры; пианист-солист и пианист-концертмейстер, постоянно выступающий перед учениками своего класса и всей школы; педагог, ведущий занятия в музыкальном кружке; психолог, управляющий процессом музыкального восприятия, знающий и учитывающий индивидуально-возрастные особенности детей. В деятельности учителя музыки компоненты названных выше музыкальных специальностей выступают не изолированно друг от друга, а чаще всего одновременно и в самых различных сочетаниях. Таким образом, потребность в импровизации диктуется рядом причин:

- универсальностью педагогической деятельности учителя музыки;
- одновременным использованием сочетаний различных видов музыкально-исполнительской и лекторской деятельности, необходимостью отступления от заранее составленного плана урока.

В деятельности учителя значительное место занимают элементы, способствующие возникновению речевой импровизации. К ним относятся динамизм деятельности, ее вариативность и изменчивость, необходимость действовать в неповторимых учебных ситуациях, постоянно решать различные задачи, принимать нестандартные решения.

В.А. Кан-Калик выделяет следующую **последовательность действий** при педагогической импровизации:

- быстрый анализ ситуации и выбор средств воздействия;
- само воздействие (исполнение импровизации);
- оценочная стадия, связанная с осмыслением результатов.

Следует подчеркнуть, что педагогическая речевая импровизация не только не противоречит тщательной подготовке учителя, но и подразумевает ее. Только на фундаменте прочных профессиональных знаний, умений и навыков, возможно ее эффективное применение.

Таким образом, педагогическая деятельность предполагает использование следующих речевых характеристик:

- ясность, точность и доходчивость, то есть характеристики, способствующие пониманию учащимися учебного материала;
- выразительность, образность и эмоциональность, влияющие на восприятие учебного материала;
- убежденность, влияющая на волевую сферу учеников;
- мгновенная речевая импровизационность в различных ситуациях урока.

### **2.3. Педагогическая речь учителя музыки**

На основе вышеперечисленных речевых характеристик мы можем выделить комплекс речевых умений, необходимых для успешной педагогической деятельности учителя музыки. Они составляют комплекс, так как при наличии одних и отсутствии других педагогический эффект словесного воздействия будет недостаточным. «При восприятии речи важно не только содержание высказывания, но и речевые характеристики ритора, которые могут положительно или отрицательно влиять на отношение к воспринимаемой информации. Успешность приема информации зависит, прежде всего, от качественных характеристик стержневых параметров первых двух групп: дикции и абсолютного темпа. Наличие отрицательного варианта такого параметра обуславливает трудность восприятия речи в целом. Например, если речь трудно воспринимается из-за невнятной дикции, то она не компенсируется другими параметрами с положительными характеристиками».

Комплекс речевых умений имеет сложную структуру, которая состоит из двух подструктур (общепедагогической и музыкально-педагогической).

Первая подструктура комплекса (общепедагогическая) включает два блока

речевых умений, характерных для учебно-воспитательной деятельности учителя любой специальности. Первый блок - **информационно-коммуникативный** - включает речевые умения, определяющие содержательность речи.

Смысловая наполненность речи определяется ценностью конкретной информации (познавательной, эмоциональной, эстетической), выраженной речью и при ее участии сформированной в сознании ученика. В первом блоке, прежде всего, рассматривается **логичность** речи. Речевое высказывание отличается логической стройностью, если в нем ясны позиции говорящего и нет «отхода» от темы, если материал изложен в строго намеченном порядке (последовательно), если в ходе высказывания приведены необходимые и достаточные аргументы для подтверждения истинности выводов. Отсутствие логики в рассуждении невозможно компенсировать ни отличным владением языком, ни применением технических средств воздействия.

Логичность как коммуникативное качество речи имеет много общего с **точностью**. Обе данные речевые характеристики отражают содержательную сторону речи и осознаются на основе одинаковых связей структуры: речь - мышление - действительность. Логичность характеризует структуру речевой семантики, ее организацию, а точностью оценивается соотношением семантики речи со смыслом текста. Поэтому следующее речевое умение, включенное в первый блок, - умение точно и доступно оформить речь.

Мы выделяем ряд речевых умений, определяющих образно-выразительную направленность педагогической речи. Образность, выразительность речи учителя музыки имеет адекватное значение к содержательной стороне педагогического высказывания. Рассмотрим этот тезис более подробно. Мозг человека состоит из двух полушарий, причем каждое выполняет свои специфические функции: левое - это речевое полушарие, оно представляет собой аппарат логического абстрактного мышления. Древнему человеку в большей степени было свойственно правополушарное, образное мышление. В процессе эволюции мозга все более развивается левополушарное логическое мышление. Такая эволюция характерна для развития каждого отдельно взятого индивида. Так, у ребенка преобладает образное мышление и лишь позднее развивается логическое абстрактное мышление.

Эволюция влияет и на мышление взрослого человека: прежде, чем начнется процесс абстрактного мышления, индивид должен получить абстрактное представление о предмете. Следовательно, включить логическое мышление можно только при условии, если заработает правое полушарие, то есть если речь будет образной и яркой. Учитель должен говорить образно и выразительно, чтобы «включить» мозг ребенка в работу, причем регулятором внимания оказывается интерес слушателя к поступающей информации, так как нижние этажи нервной системы человека пропускают в кору головного мозга лишь ту информацию, которая представляет для него интерес, отвечает его потребностям. Поэтому в комплекс речевых умений, необходимых учителю-музыканту, мы включили такие умения, как:

- **умение говорить образно** (включение в речь метафор, сравнений, фрагментов из художественных произведений);
- **умение говорить выразительно** (интонационное богатство речевого голоса);
- **умение говорить эмоционально** (внешняя выразительность речи).

Перечисленные речевые умения определяют выразительность педагогической речи, которую условно можно подразделить на две группы: внутреннюю и внешнюю. **Внутренняя** включает использование в речи особенностей лексики (метафор, сравнений, гипербол и т.д.), привлечение материала из смежных видов искусств (литература, поэзия, проза, изобразительное искусство и т.д.), наличие или отсутствие стереотипов речи, четкую дикцию. **Внешняя** выразительность речи предполагает интонационное богатство голоса, правильную и гибкую фразировку текста, артистизм в преподнесении речевого материала (искренность, простота, естественность, подвижная мимика лица и т.п.). **Под интонационным богатством** голоса следует понимать всю совокупность звуковых средств речи: изменение силы, высоты, непрерывности звучания и качественной окраски тембра голоса.

Второй блок - **регуляционно-коммуникативный** - состоит из речевых умений, влияющих на организацию учебно-воспитательного процесса на уроке. Это:

- **умение формулировать ясный и конкретный вопрос;**

**- умение точно и быстро реагировать на вопрос школьника.**

К.Д.Ушинский писал: «Умение давать вопросы и постепенно усиливать сложность и трудность ответов - есть одна из главнейших и необходимейших педагогических привычек». Основные требования к вопросам: ярко, коротко, четко и посылно. Кроме того, они должны быть разнообразными, творческими, умело воздействовать на эмоции и чувства детей, повышать их отзывчивость на музыку. В педагогической деятельности функционируют **три группы вопросов**.

1. **Основные**, связанные с решением конкретной учебной задачи. Они заранее подготавливаются учителем.

2. **Дополнительные вопросы**, которые предполагают уточнение, конкретизацию пояснений, связанных с содержанием основных вопросов. Вопросы также нуждаются в предварительной подготовке.

3. **Вспомогательные вопросы** находят свое применение в ходе перестройки музыкального занятия, в непредвиденных учебных ситуациях. Они не связаны с предварительной подготовкой учителя.

### **Художественно-педагогическое моделирование**

В основе современных тенденций образования лежат философско-педагогические теории и направления, которые выступают за освобождение учебных заведений от чрезмерной государственной опеки, гуманизацию образования, развитие свободной личности. Происходит заметное сближение художественной педагогики с психологией искусства, признающей за искусством роль проводника «личностного смысла» (А.Н.Леонтьев) окружающего мира. Меняется роль искусства в школе. Вместо средства воспитания и обучения, оно становится целью и методом познания других дисциплин.

Новое дыхание обретают идеи Л.С. Выготского в той их части, которая связана с утверждением творческого характера деятельности человека и ребенка, его убежденность в том, что «творчество является уделом всех в большей или меньшей степени, оно же является нормальным и постоянным спутником детского развития».

Наметилась явная тяга к интеграции художественных предметов (программы Л.Предтеченской, Н.Терентьевой, Б.Юсова и др.), цель которых - духовное развитие человека, формирование универсальных способностей, необходимых для любых сфер деятельности и, прежде всего, деятельности художественной. В них художественное воспитание ребенка все чаще предлагается начинать задолго до конкретной художественной деятельности, развивая у него сначала художественное отношение к миру, вовлекая их в творческий процесс (Л.Горюнова, Д.Лебедев, В.Лубенко, А.Мелик-Пашаев, З.Новлянская, В.Ражников и др.).

Художественное отношение к миру, свойственное поэтам, художникам, музыкантам, это - особый взгляд на природу как на прообраз всего живого, неиссякаемый источник творчества.

Интегративный характер программ по искусству и их направленность на развитие личностного потенциала ребенка требует учителя - полифункционала, способного самостоятельно мыслить, свободного от стереотипов, открытого для творчества. Подготовка такого специалиста связана с переосмыслением содержания психолого-педагогической и методической ориентации студентов. Научить художественному отношению к миру нельзя, воспитать, развить эту способность - можно.

В основу такого развития положена идея художественного развития школьников, названных выше авторов, и концепция воспитания детей и взрослых синтезом искусств В. Лубенко. Первая направлена на художественное развитие отношения к миру, которое проявляется в особом восприятии и оценке явлений окружающей действительности; собственном творчестве и адекватном восприятии произведений искусства. Вторая - на широкое использование возможностей искусства в воспитании детей и взрослых; реализацию взгляда на искусство как на метод познания мира и себя в этом мире.

В содержание спецкурса входят следующие разделы: организация внимания; воспитание художественного отношения к миру и художественно-



педагогическое творчество. Темы разделов взаимосвязаны, имеют подвижный характер и заканчиваются коллективными работами в виде создания уроков, методических разработок, журналов, состоящих из собственных литературных сочинений, стихов, рисунков, музыкальных произведений и т.п. Прокомментируем несколько подробнее каждый из разделов спецкурса.

Организация внимания. Любое моделирование предполагает знание материала, из которого создается модель. Таким «материалом» в педагогике является ребенок. «Изобретатель» должен на себе, став на какое-то время ребенком, воссоздать, проверить механизм предлагаемой технологии. Почувствовать себя детьми необходимо не только для того, чтобы проиграть ту или иную ситуацию или проверить реакцию на то или иное художественное произведение, но, прежде всего для того, чтобы «сбросить» с себя груз стереотипов, педагогических и идеологических штампов, открыть каналы для творчества, возродить в себе состояние удивления, радости от общения с природой, искусством. «Погружение в детство» начинается с организации внимания, крайне необходимого условия для любого учения. На этом этапе главное для детей-студентов - понимание, принятие и прочувствование того, что говорит учитель. Снятию стереотипов, связанных со штампами и стандартами как результатами жизненного опыта и обучения, помогает осмысление выражения, взятого из Евангелия: «будьте детьми».

Ощущение себя ребенком, находящимся в состоянии ожидания, доверительности, способного к свежему мировосприятию, сразу вызывает желание испытать на себе это состояние, помогает включиться в поиск адекватных ситуаций. Этот раздел работы предполагает исследование таких понятий как человек, мужчина, женщина, ребенок, воспитание, развитие, культура, искусство, музыка. Размышление ведется с использованием методики В.В. Лубенко в слове, акварельными красками в форматах, соединяя работу ума и сердца, разума и чувства, сознания и подсознания.

Для будущих учителей музыки очень важно понять и почувствовать само слово Музыка. Как всякое явление, она начинает исследоваться с естественных

вопросов: «Откуда и как появилась музыка? Кто ее «родители»? Зачем она? Какова ее функция?» и т. д. Ответы на эти вопросы не только открывают перед студентами многогранность самого понятия, но и направляют их мысль на возможные пути раскрытия этого явления перед студентами многогранность самого понятия, но и направляют их мысль на возможные пути раскрытия этого явления перед детьми на уроках музыки. Так, например, уже первое определение: музыка - звук, невольно ведет к размышлению о возможности начинать процесс музыкального воспитания детей со звука, а не с жанров, говорить не о том, что для возникновения музыки нужен композитор, а попытаться самим стать композиторами, услышать музыку в себе (биение сердца, пульса), в природе. Отсюда возникают варианты собственных технологий, чаще всего когда-то имеющих место в музыкальной практике, но забытых или еще не изученных и не используемых в своей работе. Такие «открытия» или «изобретение велосипеда» крайне важны. Открытие открытого, сочинение сочиненного - есть прохождение пути творца. Этот путь, благодаря собственному прозрению, становится для будущего учителя близким, понятным и самооценным.

Вот одна из находок, претендующая на самостоятельность и возникшая после коллективного обсуждения вопроса: «Что такое музыка?» «Посмотрите на чистый нотный лист бумаги. Здесь живет музыка, музыкальные звуки. Почему они живут на пяти линейках, а не в клеточках, как цифры? На что похожи пять линеек? Что они вам напоминают? В ответах звучат: дорога, пальцы на руке, струны, волны, провода, морщинки на лбу, солнечные лучи, распаханное поле и т.д. Каждое сравнение при обсуждении и объяснении его значения делает понятие музыка объемным и многогранным. Дорога - жизнь; волны - путешествие, романтика, дальние страны; струны - нервы; провода - связь, общение; пальцы - труд, ласка и т. д. И все это - музыка...» Здесь следует добавить один важный момент - обо всем этом говорят сами дети - студенты, это их открытие музыки для себя. Дальнейшие педагогические действия могут быть самыми разнообразными вплоть до сочинения и

исполнения музыки, записанной на нотных строчках (пятнами, точками, в конкретных рисунках).

В основе воспитания художественного отношения к миру лежит родственное отношение к миру, благодаря которому ребенок начинает чувствовать себя «не отдельным, маленьким существом, чужим всему окружающему, а сопричастным всему миру: другим людям и событиям прошлого, растениям и животным, минералам и далеким планетам ...». Почувствовать себя частичкой природы помогают игры - задания типа: «Посмотри на этот камень и скажи, каким бы он был человеком, если бы ожил? Какова его судьба? О чем бы он нам рассказал?» Интересным становится разговор о том, какой «человек» фортепиано или рояль, стоящий в классе? Что такое белый лист бумаги? Как звучит дерево, море, ручей? В это время происходит естественный переход к следующему, третьему разделу: художественно - педагогическое творчество.

Особенно интересной оказывается работа, связанная с созданием сказок или историй, которые возникают при художественном взгляде на природу или пейзажи живой природы, запечатленные на фотоснимках. Деревья, цветы, поляны, небо, лес, река, облака - оживают и, объединенные общим сюжетом, превращаются в литературное или поэтическое произведение сродни произведениям народного творчества.

Практика показывает, что внедрение творчества на уроках в школе часто не происходит из-за недоверия к возможностям детей или завышенным требованиям к результатам подобной деятельности. Кстати, по этой же причине многие учителя музыки не поют с детьми а капелла, считая, что дети не справятся с подобным заданием. Снять синдром «неверия» можно только попробовав выполнить предлагаемую работу самому. Очень удобно начинать с сочинения колыбельных песен, пения басен, музыкальных диалогов на какую-нибудь тему.

Полезной работой в данный период является определение отношения студентов к одному из видов познания музыки: теоретическому, пассивному,

активному или художественному. Знание характерного для каждого студента того или иного вида познания музыки позволяет направить работу в нужное русло, а будущие учителя в то же время «открывают» для себя метод осознания личностного смысла музыкального произведения, следуя по пути его настоящего автора - А.Пиличяуска. Например, взятый для размышления Финал IV симфонии П.И.Чайковского, включал вопрос: «Почему П.И.Чайковский выбрал для него русскую народную песню «Во поле береза стояла»?» Как вариант разрабатывается версия: березка - девушка; в финале «спрятана» девушка, ее судьба. Высказываются собственные мнения, собственная трактовка финала, используются сведения о том, что в это время сочинял композитор, что происходило в его жизни. В этом случае тема, разрабатываемая в финале симфонии, предстает перед ними с позиции заключенной в ней женщины и ее судьбы. Отсюда и радостное ТУТТИ финала симфонии трактуется ими как «безжалостное веселье», «чужое веселье». И даже объяснение программы симфонии самим П. И. Чайковским: «Пеняй на себя и не говори, что все на свете грустно. Есть простые, но сильные радости. Веселись чужим весельем. Жить все-таки молено», - вызывает у студентов разное толкование. Причем они с удивлением для себя обнаруживают, что разговор ведется благодаря музыке о жизни. В этом и заключается суть осваиваемого метода - с помощью музыки выходить на жизненные ситуации, задумываться о жизни.

Используя акварельные краски и слова на занятиях при раскрытии музыкального образа, студенты убеждаются в том, что краски точнее к замыслу автора передают чувство-идею произведения, чем словесно выраженное впечатление. Так, например, слушая «Фрески Дианисия» Р. Щедрина и сравнивая цветные «фантазии» с репродукциями фресок, они замечают их цветовую близость, что убеждает их в возможности и реальности более широкого использования двух видов искусства на уроках музыки.

Анализ слова приводит к самым, казалось бы простым, но интересным открытиям. Яснее становится в собственном варианте, например, «Лунная

соната» Бетховена, если проанализировать, что такое Луна (то, что светит, но не греет). Не н им jга была для Бетховена Джульетта Гвичарди? Не потому ли назвал эту сонату «Лунной» поэт Л. Рельштаб?

Последовательность работы совпадает с этапами развивающего обучения. Их освоение позволило студентам самостоятельно выйти на последовательность при планировании урока музыки: 1. Предъявление учителем понятия или явления. 2. Совместное исследование (анализ) данного понятия или явления. 3. Определение его в результате «открытия», сделанного в ходе исследования школьниками. 4. Обобщение результатов. 5. Моделирование понятия или явления в собственных работах (музыке, стихах, рисунке). 6. Нахождение признаков данного понятия или явления в произведениях музыкального искусства.

Для исследования берутся ключевые понятия темы урока или жизненных явления, на материале которых раскрывается тема. Ими могут быть: музыка, марш, песня, танец, опера, балет, лад, а также родина, добро, счастье, надежда, вера и т.д. Ключевое понятие рассматривается с точки зрения его качества, характера, сути, идеи, функции. Оно может быть подсказано музыкальным репертуаром, который предполагается использовать на уроке. Моделируя урок, студенты могут менять 3 и 5 этапы местами, единственным и обязательным условием является последовательность 5 и 6 этапов. Иными словами, готовые образцы не должны опережать собственную художественно-творческую деятельность школьников.

Открытия, сделанные студентами в ходе художественно-педагогического моделирования урока, разработки уроков, творческие работы, выполненные в стихах, рисунках, музыке, - становятся общим достоянием, используются на уроках в школе в период педпрактики.

*Для самостоятельной работы по данному разделу предлагаем изучить литературу:*

1. Альшфанг А. П.И. Чайковский. – М., 1967.

2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М., 1991.
3. Мелик-Пашаев А., Новлянская З. Трансформация детской игры в художественное творчество //Искусство в школе, 1994. №2.
4. Пиличяускус А. Познание музыки как педагогическая проблема //Музыка в школе, 1989, №1.

Например, для проведения урока «Музыкальный образ и литературный образ. Их сходство и различие» можно использовать следующий материал:

Трагедию «Ромео и Джульетта» В. Шекспира и музыку к балету С. Прокофьева «Ромео и Джульетта». При работе над раскрытием литературных образов и образов музыкальных обращается внимание учеников на те средства художественной выразительности, с помощью которых они были созданы. Из литературного текста выписываются метафоры, эпитеты, сравнения, в музыкальных отрывках анализируются качественные характеристики звуков (динамика, тембр, высота, метроритмические особенности). Постепенно на основе осознания учащимися особенностей музыкальных и литературных текстов раскрывается художественно - педагогический замысел урока: показать процесс формирования образов в музыке и литературе.

Пристальное отношение к слову помогает ученикам в понимании особенностей литературных образов. Прослушанные музыкальные отрывки обогащают и расширяют их представления о героях трагедии В. Шекспира, раскрыв и другие, присущие им, важные черты, которые не были осознаны в художественном пространстве литературного произведения.

Урок начинается со вступительного слова учителя: «Произведения, которые нам предстоит сопоставить, разделяют почти четыре столетия. Гениальная трагедия В. Шекспира не раз находила свое музыкальное воплощение. Оперы на этот сюжет были написаны Ш. Гуно и В. Беллини. Он вдохновил Г. Берлиоза на создание симфонии. П. Чайковский написал ставшую знаменитой увертюру - фантазию. Поэтому перед С. Прокофьевым стояли

трудные задачи: можно ли сказать что-то новое в музыке после таких предшественников и как воплотить драматическое произведение в балете?»

Балет, написанный С. Прокофьевым, действительно оказался смелым шагом композитора и в музыке, и в хореографии. Вместо привычных сольных танцев, дуэтов, адажио - калейдоскоп коротких сцен - эпизодов: «Приказ герцога», «Тибальд бьется с Меркуцио», «У патера Лоренцо». Вместо привычных танцевальных номеров были созданы яркие образы героев, отличающиеся глубиной и богатством характеров. Всё это было слишком непривычно для слушателей и постановщиков того времени. Не сразу балет был принят к постановке. От создания партитуры до премьеры прошло долгих несколько лет. Но уже после первого представления стало ясно, что этому произведению, подобно самой трагедии Шекспира, предстоит долгая и счастливая жизнь.

Так, в результате совместной работы учитель вместе с учениками пытается проникнуть в тайны красоты этих произведений, понять впечатление и чувства, возникающие при соприкосновении с великим искусством слова Шекспира и удивительной музыкой Прокофьева.

## Заключение

Труд, познание, общение являются важнейшими областями человеческой жизнедеятельности. Формам и методам трудовой деятельности человек учится много лет, способами познания мира овладевают длительное время, а общению человек зачастую целенаправленно не учится. Нет у нас такой школы, в которой учили бы сложному искусству общения. Несомненно, что опыт общения приобретается человеком и в ходе труда, и в познавательной деятельности, но этого недостаточно. Многие серьезные проблемы воспитания и обучения возникают из-за неумения учителем правильно организовать общение с детьми.

Есть такие виды человеческого труда, которые невозможны вне общения. Именно таким видом трудовой деятельности является работа педагога.

Общение в педагогической работе очень важно. Именно сложности общения определяют наше отношение к педагогической деятельности и отношение детей к учителям, к школе. Теоретические знания по общению должны одновременно подкрепляться основательной практической работой по развитию коммуникативных навыков и умений. Незаменимую роль играет и непосредственный опыт педагогической деятельности будущего педагога.

Педагогический процесс основывается на наших отношениях с детьми, именно они - отношения - первичны в педагогическом взаимодействии, придают каждому «педагогическому движению» неповторимый личностный смысл, окрашивают учебный материал или педагогическое требование неповторимой гаммой чувств, без которых никогда не достигнуть контакта с детьми.

При организации педагогического общения нельзя исходить только из педагогических целей и задач, хотя именно они, разумеется, всегда лежат в основе нашей деятельности.



Организуя педагогическое общение, необходимо точно и адекватно ориентировать свою речь на конкретного ребенка или на группу учащихся. Учитывать индивидуально - типологические особенности школьника, его позицию в классе, систему межличностных отношений с другими одноклассниками. В соответствии с этим избирается скорость речи, последовательность идей, их сочетание и логику. Сюда входят также интонирование, общий психологический контекст речи.

Педагогическое общение является, несомненно, особым видом творчества учителя, т.к. умение строить диалог с учащимися и с коллективом есть процесс творческий и именно этот процесс определяет эффективность общения педагога с обучаемыми. Чем более творчески учитель относится к общению с учениками, тем больше ученики вовлекаются в процесс обучения, вследствие чего они лучше воспринимают изучаемый предмет.

## Литература

1. *Алимская Л.В.* Формирование готовности студентов педвуза к музыкально-педагогической деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саратов: Изд-во Сарат. пед. ин-та, 2001.
2. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. М., 1977.
3. *Андрее, В.И.* Педагогика творческого саморазвития. Казань, 1996.
4. *Андреева Г.М.* Социальная психология: Учеб. для вузов. М., 1999.
5. *Аникеева Н.П.* Учителю о психологическом климате в коллективе. М., 1983.
6. *Анисимов В.П.* Диагностика музыкальных способностей детей: учеб. пособие. М., 2004.
7. *Апраксина О.А.* Методика музыкального воспитания в школе. М., 1983.
8. *Артемов В.А.* Культура речи. М., 1966.
9. *Арчажникова Л.Г.* Профессия - учитель музыки. М., 1984.
10. *Асафьев Б.В.* Избр. статьи о музыкальном просвещении и образовании. М., 1985.
11. *Бахти, М.М.* Эстетика словесного творчества. – 2-е изд. М., 1986.
12. *Бельчиков Ю.А.* Лектору о слове. М., 1973.
13. *Бехтерев В.М.* Объективная психология. М., 1991.
14. *Бодалев А.А.* Восприятие и понимание человека человеком. М., 1982.
15. *Бодалев А.А.* Личность и общение. М., 1995.
16. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
17. *Бородич А.М.* Методика развития речи детей. М., 1981.
18. *Бородкин Ф.М., Коряк Н.М.* Внимание: конфликт. Наука, 1984.
19. *Вендрова Т.Е.* Пусть музыка звучит! М., 1990.
20. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений. М., 1983. – Т.3: Проблемы развития психики /под ред. А.М. Матюшкина.
21. *Гинзбург С.А.* Объяснительные беседы на уроках слушания музыки. //

Хрестоматия по методике музыкального воспитания. М., 1987.

22. *Головин Б.Н.* Актуальные проблемы культуры речи. М., 1970.

23. *Головин Б.Н.* Основы культуры речи. М., 1988.

24. *Гольдин В.Е.* Речь и этикет. М., 1983.

25. *Гоноболин Ф.Н.* Книга об учителе. М., 1965.

26. *Горюнова Л.В.* На пути к педагогике искусства // Музыка в школе. 1988.

N2.С. 69-72.

27. *Горюнова Л.В.* Музыка – дети – учитель //Музыка в школе. – 1987. - №1. – С.10-15.

28. *Горюнова Л.В.* Музыка – язык общения //Музыка в школе. – 2004. - №4. – С.55-58, №5. – С.3-11.

29. *Горянина В.А.* Психология общения: учеб. пособие. – 2-е изд., стереотип. М., 2004.

30. *Грехнев В.С.* Культура педагогического общения // Мастерство учителя: идеи, советы, предложения. М, 1990.

31. *Гришин Э.А.* Чтобы стать учителем. Владимир, 1974.

32. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментально-психологического исследования. М., 1986.

33. *Дмитриева Л.Г., Черноиваненко Н.М.* Методика музыкального воспитания в школе.М., 1989.

34. *Добрович А.Б.* Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М., 1987.

35. *Добрович А.Б.* Общение: Наука и искусство. М., 1980.

36. *Дьяченко В.К.* Сотрудничество в обучении. М., 1991.

37. *Ерастов Н.П.* Сочетание требований логики и психологии в лекции. М., 1980.

38. *Ершов А.А.* Личность и коллектив. Л., 1976.

39. *Ершов П.М.* Общение на уроке, или режиссура поведения учителя.М., 1998. .

40. *Ефимов А.И.* О культуре публичной речи. М., 1978.

41. *Жинкин Н.И.* Механизмы речи. М., 1988.
42. *Загвязинский В.И.* Педагогическое творчество учителя. М., 1987.
43. *Зимняя И.А.* Педагогическое общение как процесс решения коммуникативных задач // Психологические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. М., 1980. – С.53-65.
44. *Ильин Е.Н.* Искусство педагогического общения. М., 1982.
45. *Ильина Е.Ф.* Искусство общения // Педагогический поиск. М., 1987. – С. 45-58.
46. *Кабалевский Д.Б.* Как рассказывать детям о музыке? М., 1983.
47. *Каган М.С.* Мир общения: Проблема межсубъективных отношений. М., 1988.
48. *Кан-Калик В.А.* Учителю о педагогическом общении. М., 1987.
49. *Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д.* Педагогическое творчество. М., 1990.
50. *Кинарская Д.* Музыка – лучший педагог // Искусство в школе. – 2005. - №2. – С. 3-9.
51. *Кичанова И.М.* Конфликт: за и против. М., 1978.
52. *Киянченко Е.А.* Учим детей общаться // Начальная школа. - №6. – 2002. –С. 63-68.
53. *Козаржевский А.И.* Искусство полемики. М., 1972.
54. *Коломинский Я.Л.* Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности). Минск, 1976.
55. *Кондаков И.М.* Психология. Иллюстрированный словарь. СПб., 2003.
56. *Кузьмина Н.В.* Очерки психологии труда учителя. Л., 1967.
57. *Кузьмина Н.В.* Педагог как организатор педагогического воздействия // Основы вузовской педагогики. Л., 1972.
58. *Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н.* Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. М., 2001.
59. *Ладыженская Т.А.* Система работы по развитию связной речи учащихся. М., 1974.

60. *Левин В.А.* Воспитание творчества. М., 1977.
61. *Леонтьев А.А.* Педагогика общения. М., 1979.
62. *Леонтьев А.А.* Педагогическое общение. М., 1996.
63. *Леонтьев А.А.* Психология общения: учеб. пособие– 3-е изд. М., 2005.
64. *Леонтьев А.Н.* Деятельность, сознание, личность. М., 1975.
65. *Лисина М.И.* Общение, личность и психика ребенка. М., 1997. – 328с.
66. *Лисина М.И.* Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.
67. *Лисина М.И., Капчеля Г.И.* Общение со взрослыми и психологическая подготовка детей к школе. Кишинев, 1987.
68. *Ломов Б.Ф.* Общение как проблема общей психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
69. *Макаренко А.С.* Соч: В 5т. М., 1958. - Т.5.
70. *Макаренко А.С.* Воспитание гражданина] /Сост. Р.М.Бескина, М.Д. Виноградова. М., 1988.
71. *Макаренко А.С.* Книга для родителей – М., 1983.
72. *Маркова А.К.* Психология труда учителя: кн. для учителя. М., 1993.
73. *Мудрик А.В.* Учитель: мастерство и вдохновение. М., 1986.
74. *Мудрик А.В.* Общение как фактор воспитания школьников. М., 1984.
75. *Мухина В.С.* Возрастная психология. М.. – 2000.
76. *Назаров А.Ф.* Формирование основ педагогической импровизации в процессе профессиональной подготовки учителя музыки: Дис... канд.пед.наук. М., МГПИ, 1984.
77. *Неменский Б.М.* Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания: кн. для учителя. М., 1981.
78. *Немов Р.С.* Психология: Психология образования. М., 1994.

79. Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации: сб. науч. тр. /Ред. кол.: А.А.Бодалев и др. – М.: АПН СССР, 1987.

80. Общение и формирование личности школьника /Под ред. Бодалева А.А., Кричевского Р.Л. М., 1987.

81. Павлова К.Г. Искусство спора: логико-психологические аспекты. М., 1988.

82. Павлова К.Г. Психология спора. Владивосток, 1988.

83. Пасов Е.И. Коммуникативный метод общения иноязычному говорению. М., 1985.

84. Петровский В.А. Психология надситуативной активности. М., 1992.

85. Пиаже, Ж. Экспериментальная психология. М., 1975.

86. Подласый И.П. Педагогика: учеб. для студентов вузов. М., 1996.

87. Речь как проводник информации. М., 1982.

88. Рогинский В.М. Азбука педагогического труда. М., 1990.

89. Розенталь Д.Э. Культура речи. М., 1964.

90. Рубинштейн С.Л. Теоретические вопросы психологии и проблема личности. – Проблемы общей психологии. М., 1973.

91. Сахаров В.Р. Навыки и умения лектора. М., 1978.

92. Селиванов В.С. Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания: учеб. пособие. – 3-е изд., испр. М., 2004.

93. Сеница И.Е. Педагогический такт и мастерство учителя /Пер. с укр. М., 1983.

94. Старобинский С.Л. Художественно-педагогическое общение в структуре музыкально-образовательной деятельности // Музыка в школе. – 2003. - №1. – С. 49-53.

95. Стешов А.В. О культуре полемики. Л., 1991.

96. Страхов И.В. Психология внутренней речи. Саратов, 1969.

97. Страхов И.В. Психология педагогического общения. Саратов, 1980.

98. Сухомлинский, В.А. Методика воспитания коллектива. М., 1981.

99. *Сухомлинский В.А.* О воспитании . – 6-е изд. М., 1988.
100. *Тельчарова Р.А.* Уроки музыкальной культуры. М., 1991.
101. Учителю о педагогической технике /Под ред. *Л.И.Рувимского*. М., 1987.
102. *Храмов В.О.* Методы познания и преодоления конфликтных ситуаций. М., 1977.

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

Учебное издание

МЕЩАНОВА ЛЮБОВЬ НИКОЛАЕВНА

**Формирование профессиональной готовности учителя музыки:  
Современные технологии педагогической коммуникации**

Часть 2

*Учебное пособие*