

**Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Московский государственный институт культуры»**

На правах рукописи

РОМАНОВА СВЕТЛАНА ЕВГЕНЬЕВНА

**Педагогические условия формирования организационно–
управленческих компетенций будущих военных дирижеров в вузе**

**5.8.7. Методология и технология профессионального образования
(педагогические науки)**

**Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук**

**Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор
Ануфриева Наталья Ивановна**

Москва – 2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3-24
Глава 1. Теоретико-методологические основы исследования проблемы педагогических условий формирования профессиональной подготовки будущих военных дирижеров...	25-76
1.1. Преломление традиций музыкальной культуры в российской военной педагогике в контексте профессиональной подготовки курсантов – будущих военных дирижеров в военном вузе.....	25-46
1.2. Сущностная характеристика организационно-управленческих компетенций курсантов военного вуза как основы профессиональной компетентности будущих военных дирижеров...	47-76
Глава 2. Анализ процесса реализации педагогических условий формирования организационно-управленческих компетенций курсантов – будущих военных дирижеров в вузе.....	77-132
2.1. Внедрение авторской методики формирования организационно-управленческих компетенций курсантов – будущих военных дирижеров в образовательную среду военного вуза	77-102
2.2. Ключевые аспекты мониторинга педагогических условий формирования организационно-управленческих компетенций курсантов – будущих военных дирижеров в ходе внедрения авторской методики в учебно-воспитательный процесс военного вуза.....	102 -132
Глава 3. Проверка эффективности педагогических условий формирования организационно-управленческих компетенций курсантов – будущих военных дирижеров по результатам эксперимента.....	133-179
3.1. Оптимизация педагогических условий формирования организационно-управленческих компетенций у курсантов – будущих военных дирижеров на основе внедренной авторской методики в военном вузе	133-154
3.2. Результаты опытно-экспериментальной работы по апробации авторской методики как научно-методического, технологического основания педагогических условий формирования организационно-управленческих компетенций у курсантов военного вуза	154-179
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	180-186
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	187-212
ПРИЛОЖЕНИЯ	213-219

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Потребность в фундаментальной опоре на культурное наследие страны особенно остро ощущается в период масштабных преобразований мирового значения, которые наблюдаются в настоящее время и отражаются во всех сферах жизни, изменяя как политико-экономическую и социальную картину мира, так и внутренние (духовные) ориентиры каждого человека. Именно поэтому, музыкальное искусство как одна из самых ранних и устойчивых форм существования культуры в целом, представляет собой синкретическое единство накопленного обществом богатого опыта и динамично развивающейся системы ценностей, основанной на изучении традиций и нацеленной на приобретение подрастающим поколением необходимых для современного социума знаний, умений и навыков.

Современная, динамично меняющаяся ситуация в социокультурном пространстве страны, вызывает необходимость в регулярном обновлении взаимодействия системы образования и потребностей профессиональной среды, а, следовательно, изменения вектора нацеленности процесса подготовки специалистов на запросы работодателей и рынка труда. Поэтому основной задачей отечественной системы профессионального образования (включая уровень вузовской подготовки), как существенной области культуры, выступает трансляция системы духовно-нравственных ценностей общества подрастающему поколению, приобщение его к традициям национальной культуры.

Проблема гражданско-патриотического воспитания, как в историческом плане, так и современном пространстве, всегда имела особую значимость для российского общества, что отражено во многих государственных документах федерального значения: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Федеральный закон от 30 декабря 2020 г. № 489-ФЗ «О молодежной политике в Российской

Федерации», Указы президента Российской Федерации, в первую очередь, «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования» (от 12.05.2023 № 343), «О Национальных целях развития Российской Федерации до 2030 года и на перспективу до 2036 года» (от 07 мая 2024 г. № 309), «О национальных проектах развития Российской Федерации на период до 2030 года, «Стратегия государственной культурной политики Российской Федерации до 2030 года» (от 29.02.2016 года № 326-р), Национальные проекты «Образование», «Культура» (от 21 июля 2020 года), в которых к приоритетам развития государства отнесена стратегия развития личности граждан страны на фундаменте духовно-нравственных ценностей и историко-культурных традиций народов Российской Федерации.

Исторически военно-музыкальная культура, занимающая видное место в жизни российского общества, развивалась в тесной взаимосвязи с процессами государственного значения. Условиями формирования военно-музыкальной культуры и становления музыкальных традиций военных коллективов, регламентированными воинским укладом, ориентированными на понятия «офицерская честь», «долг перед Отечеством», «патриотизм», «преданность», созданы феномен и механизм данных институций.

Сегодня в Военном институте (военных дирижеров) военного университета имени Александра Невского Министерства обороны РФ подготовке будущих военных дирижеров, воспитанных на основе принципа национального сознания, преданных Отечеству и бережно сохраняющих военно-музыкальные ценности страны, отводится одно из приоритетных направлений перспективного развития. В то же время становление курсанта в образовательной среде военного вуза как целостной, гармонично развитой личности происходит во взаимодействии с внешней средой через приятие им нравственных устоев, национальных культурных традиций, социальной этики, что является частью процесса формирования профессиональной компетентности специалистов военно-музыкального профиля подготовки.

В связи с этим цели и задачи, стоящие перед научно-педагогическим сообществом военного университета имени Александра Невского Министерства обороны РФ, как единственного вуза России, реализующего основную профессиональную образовательную программу по специальности 53.05.07 Дирижирование военным духовым оркестром, диктуют необходимость актуализации поиска форм, методов, технологий в процессе профессиональной подготовки курсантов.

Следовательно, теоретико-методологические основы высшего профессионального образования в ее военном претворении должны обеспечить вышеуказанным процессам системно-целостный, новаторский характер, базирующийся на достижениях современных научных школ в области педагогики и музыкального искусства посредством интегрирования теоретических и практических новаций, придающих данному процессу профессионально-прикладную направленность, а, главное, актуализирующих содержание процесса обучения и воспитания курсантов с учетом изменений в обществе и потребностях рынка труда.

Требования Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 53.05.07 Дирижирование военным духовым оркестром (уровень специалитета) (далее ФГОС 53.05.07 Дирижирование военным духовым оркестром (уровень специалитета)) определяют способности выпускников к анализу проблемных ситуаций, управлению процессом на всех этапах, определению приоритетов и предполагают, наряду с овладением сугубо профессиональными компетенциями (связанными с музыкальной творческой деятельностью), воспитание личностных качеств, необходимых дирижеру как лидеру и управленцу) [6].

Специфика военной педагогики выражена в том, что курсанты – будущие военные дирижеры воспитываются как военные специалисты, способные решать реальные учебные, служебные, боевые задачи: «По своей сущности военно-педагогический процесс является социально

обусловленным. Его основная цель заключается в подготовке воина – гражданина, воина – патриота и воина – специалиста...» [60, с.26]. Благоприятной основой для формирования полноценной личности курсанта – будущего военного дирижера выступает порождение эмоционально-ценностного отношения к истории, искусству и культуре. Оно складывается в процессе системно-организованной подготовки в военном вузе на основе нравственно-эстетических, духовных ценностей при изучении предметов гуманитарного цикла дисциплин учебного плана общепрофессионального и профессионального циклов.

Однако следует подчеркнуть, что данный процесс целокупен лишь в том случае, когда протекает в условиях системно организованного процесса преемственности культурных традиций. Это связано, прежде всего, с тем, что российское общество всегда опиралось на гуманистические идеалы, отраженные в произведениях музыкального искусства в его коллективном претворении (хор, оркестр, ансамбль и др.). Следовательно, важнейшей из задач, стоящих перед научно-педагогическим сообществом военных вузов, выступает формирование личности военного музыканта, его нравственных и профессиональных идеалов в органическом единстве с задачами профессиональной подготовки курсантов – будущих военных дирижеров, которые «включены» в активный процесс освоения различным форм музицирования инструментальной, хоровой музыкально-исполнительской деятельности в сольном и коллективном виде.

Хоровое музицирование входит в комплекс дисциплин учебного плана образовательной программы «Дирижирование военным духовым оркестром (уровень специалитета), обеспечивающих формирование комплекса компетенций, связанных, в том числе, с компетенциями по организации и управлению хоровым коллективом, что, естественно, влечет необходимость формирования у курсантов военных вузов организационно-управленческих компетенций, которые будущий офицер-военный дирижер, планируя свою будущую профессиональную траекторию развития, будет применять в

практико-ориентированных видах деятельности по месту прохождения военной службы.

Данное утверждение соответствует требованиям ФГОС 53.05.07 Дирижирование военным духовым оркестром (уровень специалитета), в котором определены виды профессиональной деятельности курсантов, комплекс компетенций, в том числе, организационно-управленческие компетенции. Автором исследования в качестве основного направления исследовательской деятельности избраны организационно-управленческие компетенции, так как выпускники военного вуза, получившие квалификацию «военный дирижер», назначаются руководителями военных ансамблей песни и пляски, а также военных творческих коллективов частей и гарнизонов, в состав которых, наряду с оркестром, входит хор или камерные формы хорового музицирования.

Поэтому в соответствии с требованиями ФГОС ВО, образовательный процесс военного вуза должен быть обеспечен методическими материалами, содержание которых направлено на достижение у курсантов высокого уровня сформированности профессиональной компетентности. В то же время «наполненность» организационно-управленческих компетенций должна обеспечить процесс органичной адаптации выпускника военного вуза – военного дирижера по месту службы и его успешную социализацию в военно-музыкальном коллективе. Однако научно-методическое сопровождение формирования данного вида компетенций в научно-исследовательском «поле» представлено весьма ограничено.

Степень разработанности темы исследования. Теоретическому и методологическому обоснованию проблем современной высшей школы и их решению уделено значительное внимание исследователей В.П. Борисенкова, Б.С. Гершунского, В.Б. Гриншуна, О.В. Гукаленко, Н.Ю. Звягинцевой, С.В. Ивановой, В.В. Краевского, В.А. Сластенина, Г.Н. Серикова, Т.Б. Тарабрина и др. Теоретико-методологические аспекты профессиональной подготовки специалистов в вузах в культуры, искусства и

художественного образования рассмотрены в научных трудах Э.Б. Абдулина, Л.Л. Алексеевой, Н.И. Ануфриевой, В.А. Бодрова, Д.И. Варламова, В.И. Горлинского, С.С. Гриншпуна, А.Г. Казаковой, Е.Ф. Командышко, Е.В. Николаевой, В.П. Подвойского, А.И. Щербаковой и др. Психологическому аспекту профессиональной деятельности педагогов-музыкантов и структуре творческих способностей музыкантов-исполнителей посвящены работы Л.Л. Бочкарева, Г.Л. Ержемского, Г.Н. Иванченко, Д.К. Кирнарской, В.И. Петрушина, В.Г. Ражникова, Л.Д. Сапожниковой, А.В. Тороповой, Г.М. Цыпина и др.

Вопросы профессиональной подготовки курсантов – будущих военных дирижеров рассмотрены в диссертационных исследованиях И.Н. Гарбазя («Военно-музыкальное искусство в жанровой системе массовых представлений», 2005); М.В. Фёдорова («Дирижёрская интерпретация художественного образа: генезис и эволюция», 2011); А.М. Немирского («Содержание и методика преподавания отечественной военно-музыкальной культуры в системе военного образования», 2011); И.В. Цупикова («Совершенствование профессиональной подготовки военных дирижёров», 2013); Г.Э. Григорьян («Развитие творческих способностей курсантов в образовательном процессе военно-музыкальных учебных заведений», 2018); В.Б. Ковальского («Формирование основ профессионального мастерства обучающихся военно-музыкальных учебных заведений», 2019); Д.В. Логвиненко («Профессиональная педагогическая подготовка курсантов военного вуза в процессе производственной практики» педагогической подготовки курсантов к прохождению службы по месту дислокации, 2021); В.Н. Мануйлова («Педагогические условия формирования исполнительских компетенций у курсантов – будущих военных дирижеров, обучающихся на медных духовых инструментах в военном вузе», 2023) и др.

Обзор научной литературы выявляет устойчивость интереса исследователей к изучению специфики деятельности дирижера, но и некоторую фрагментарность знаний о педагогических условиях

формирования профессиональных компетенций будущих военных дирижеров. До сегодняшнего времени проблема теоретико-методологического обоснования педагогических условий, направленных на формирование организационно-управленческих компетенций у курсантов – будущих военных дирижеров, с последующей их реализацией на практике не выступила объектом внимания исследователей, что и определило выбор темы исследования «Педагогические условия формирования организационно-управленческих компетенций будущих военных дирижеров в вузе». Диссертантом выявлены **противоречия между:**

- значением полифункциональных видов профессионально-практической деятельности военных дирижеров в воинских частях и подразделениях армии РФ и недостаточно разработанной теоретико-методологической базой подготовки курсантов в военном вузе к современным педагогическим условиям высшей школы;

- ростом требований к уровню сформированности профессиональной компетентности курсантов в процессе обучения в военном вузе и недостаточной разработанностью теоретических основ оптимизации и актуализации педагогических условий, обеспечивающих целостность процесса формирования комплекса практико-прикладных компетенций у выпускников – будущих военных дирижеров;

- необходимостью создания педагогических условий формирования организационно-управленческих компетенций у курсантов в процессе освоения образовательной программы по специальности 53.05.07 Дирижирование военным духовым оркестром в военном вузе и отсутствием реализованного потенциала педагогической среды, способствующего реализации авторской методики формирования данного вида компетенций у будущих военных дирижеров;

- требованием совершенствования оценки процесса формирования ключевых компетенций у будущих военных дирижеров и отсутствием разработанного оценочно-диагностического инструментария показателей

продуктивной результативности педагогических условий формирования организационно-управленческих компетенций у будущих военных дирижеров.

Проблема исследования: каковы должны быть педагогические условия формирования организационно-управленческих компетенций у курсантов – будущих военных дирижеров?

Объект исследования: процесс формирования организационно-управленческих компетенций у курсантов военного вуза – будущих военных дирижеров в частях и подразделениях армии Российской Федерации.

Предмет исследования: педагогические условия формирования организационно-управленческих компетенций у курсантов военного вуза – будущих военных дирижеров.

Цель исследования: обосновать, разработать и апробировать педагогические условия формирования организационно-управленческих компетенций у курсантов военного вуза – будущих военных дирижеров.

Задачи исследования:

1. Провести историко-педагогический анализ развития процесса обучения и воспитания будущих военных дирижеров с учетом создания педагогических условий для формирования организационно-управленческих компетенций у курсантов на основе педагогических и музыкально-исполнительских традиций военно-музыкальной культуры.

2. Уточнить содержание понятия «организационно-управленческие компетенции курсантов – будущих военных дирижеров» как ключевой характеристики профессиональной компетентности выпускника военного вуза.

3. Представить теоретико-методологические основы создания педагогических условий формирования организационно-управленческих компетенций у курсантов в условиях образовательной среды Военного института (военных дирижеров) военного вуза.

4. Разработать и апробировать в процессе проведения опытно-экспериментальной части исследования авторскую методику как научно-методический, технологический базис педагогических условий формирования организационно-управленческих компетенций у курсантов.

5. Определить диагностический инструментарий оценки результативности разработанных автором исследования педагогических условий формирования организационно-управленческих компетенций у курсантов – будущих военных дирижеров в процессе внедрения и апробации авторской методики в профессионально-образовательную среду военного вуза.

6. Проследить динамику изменения педагогических условий формирования организационно-управленческих компетенций у курсантов военного вуза – будущих военных дирижеров и представить статистические результаты в процессе проведения опытно-экспериментальной работы.

Гипотеза исследования: педагогические условия формирования организационно-управленческих компетенций у курсантов военного вуза – будущих военных дирижеров будут созданы если:

– в Военном институте (военных дирижеров) военного вуза создать образовательную среду, наполненную значительным количеством научно-методических, музыкально-педагогических новаций (индивидуальный учет личностных качеств курсантов, оценочно-диагностический комплекс ключевых показателей сформированности компетенций, принцип полисубъектного взаимодействия «военный дирижер – хоровой коллектив») и др.; определить цели обучения и воспитания будущих военных дирижеров, обуславливающие необходимость актуализации дидактических материалов (рабочих программ дисциплин «Военно-оркестровая служба», «Дирижирование по кафедре военно-оркестровой службы»); организовать проведение концертных и полевых практикумов базовой и вариативной части учебного плана, а также внеаудиторных форм работы с курсантами;

- будет уточнено содержание понятия «организационно-управленческие компетенции курсантов – будущих военных дирижеров;
- будет разработана авторская методика как научно-методический и технологический стержень педагогических условий формирования организационно-управленческих компетенций у курсантов – будущих военных дирижеров;
- будут выявлены параметры и критерии достижения результативности педагогических условий формирования организационно-управленческих компетенций в контексте полифункциональных видов профессионально-практической деятельности военных дирижеров в воинских частях и подразделениях армии РФ.

Научная новизна исследования состоит в том, что:

- 1) с целью создания педагогических условий для достижения высокого уровня сформированности комплекса ключевых компетенций у курсантов осуществлен историко-педагогический анализ становления педагогических и исполнительских традиций военно-музыкальной культуры сквозь призму специфики профессиональной подготовки будущих военных дирижеров;
- 2) уточнено содержание понятия «организационно-управленческие компетенции курсантов – будущих военных дирижеров» как базовой структуры профессиональной компетентности выпускника военного вуза;
- 3) представлены теоретико-методологические основы создания педагогических условий формирования организационно-управленческих компетенций будущих военных дирижеров в условиях военного вуза;
- 4) разработана авторская методика, выступающая стержневой основой модернизации педагогических условий формирования организационно-управленческих компетенций у курсантов;
- 5) определен диагностический инструментарий по выявлению уровня результативности педагогических условий формирования организационно-управленческих компетенций у курсантов военного вуза.

Теоретическая значимость исследования состоит в:

– расширении терминологической базы высшего профессионального образования, соответствующей специфике подготовки специалистов в сфере культуры, искусства и художественного образования;

– определении сущностной характеристики дефиниции «организационно-управленческие компетенции курсантов – будущих военных дирижеров» как многоэлементного понятия, отражающего уровень сформированности профессиональной компетентности выпускников военного вуза, готовых к реализации управленческих, организационно-воспитательных, созидательно-мотивационных функций военного дирижера в процессе профильной практической деятельности;

– создании в профессионально-образовательной среде военного вуза педагогических условий в интеграционной целостности с компетентностной парадигмой и научно обоснованными, личностно-ориентированными технологиями обучения курсантов – будущих военных дирижеров;

– разработке авторской методики, базирующейся на научно-методических, технологических идеях и выступающей основой педагогических условий формирования организационно-управленческих компетенций курсантов, обучающихся в военном вузе по специальности 53.05.07 Дирижирование военным духовым оркестром, и направленной на достижение высокого уровня результативности профессиональной подготовки будущих военных дирижеров в воинских частях и подразделениях армии РФ;

– уточнении механизма эффективности мониторинга педагогических условий формирования организационно-управленческих компетенций у курсантов в соотнесении с ориентацией в специфике их будущей профессионально-практической деятельности.

Практическая значимость исследования заключается в:

– создании научно-методического обеспечения для реализации образовательной программы профессиональной подготовки будущих военных дирижеров, которое необходимо для достижения высокой

эффективности оптимизированных педагогических условий, предложенных автором исследования;

- организации мониторинга процесса внедрения в образовательную среду военного вуза педагогических условий формирования организационно-управленческих компетенций курсантов – будущих военных дирижеров на основе комплекса оценочно-диагностических средств (показатели, критерии, уровни сформированности указанных компетенций);

- разработанных и актуализированных автором рабочих программ дисциплин «Хороведение и методика работы с хором», «Методика преподавания хоровых дисциплин», «Музыкальная самодеятельность воинской части», «Психология управления».

Материалы диссертации могут быть использованы педагогами – музыкантами профессиональных средних и высших музыкальных учебных заведений, кадетских корпусов, дирижерами-хормейстерами.

Эмпирическая база исследования: Военный институт (военных дирижеров) Военного университета имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации.

Этапы исследования: 1 этап 2019-2020 гг. (констатирующий), 2 этап 2021-2022 гг. (формирующий), 3 этап 2023-2024 гг. (контрольный).

На первом (констатирующем) этапе (2019-2020 гг.) автором был проведен анализ научного, научно-методического, музыковедческого массива источников, педагогических условий, созданных на базе исследования; определен дефинитивно-категориальный аппарат исследования; выявлен уровень готовности курсантов к профессиональной организационно-управленческой деятельности для разработки оценочно-диагностического комплекса эксперимента. Во время проведения второго этапа (формирующего) эксперимента, (2021–2022 гг.) реализована авторская методика как базовое научно-методическое, технологическое основание педагогических условий, способствующих естественному и продуктивному течению процесса формирования организационно-управленческих

компетенций курсантов военного вуза. На третьем этапе (контрольном) этапе (2023–2024 гг.) проведена итоговая диагностика; в соотнесении с выделенными критериями определены ключевые показатели уровня сформированности организационно-управленческих компетенций у курсантов; проанализированы результаты в сравнении с исходными данными, определенные степенью эффективности разработанной авторской методики; проверена достоверность гипотезы исследования, оценена эффективность авторской методики.

Методологическими основами исследования выступают:

- исследования зарубежных и отечественных мыслителей, постигающих сущность творческой личности (Вольтер, Г.В.Ф. Гегель, И. Кант, Ф. Шеллинг, А. Шопенгауэр, М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, Л.Н. Коган, Ю.М. Лотман, Д.С. Лихачев, В.И. Тасалов и др.);

- исследования ученых, освещающих методологические аспекты педагогики высшей школы в контексте профессиональной подготовки специалистов (С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, Е.В. Бережнова, В.П. Беспалько, Н.В. Бордовская, В.П. Борисенков, А.А. Вербицкий, А.Д. Жарков, В.И. Журавлев, В.И. Загвязинский, Н.Ю. Звягинцева, С.И. Зиновьев, С.В. Иванова, И.Ф. Исаев, А.В. Кирьякова, М.В. Кларин, Е.Л. Кудрина, В.С. Леднев, И.Я. Лернер, Н.С. Макарова, И.М. Осмоловская, В.А. Сластенин, В.В. Сериков, А.А. Факторович, Е.Н. Шиянов, Н.Н. Ярошенко и др.);

- исследования, направленные на решение проблем по выявлению, обоснованию, оценки эффективности педагогических условий, обеспечивающих успешность учебно-воспитательной, образовательной деятельности в вузе (Ю.К. Бабанский, Н.Г. Баженова, В.А. Беликов, А.А. Вербицкий, С.А. Дынина, М.В. Зверева, С.В. Иванова, Б.В. Куприянов, А.Я. Найн, А.М. Новиков, С.Н. Павлов, М.В. Рутковская, А.В. Сверчков, Т.В. Христидис, Н.М. Яковлева и др.);

– исследования, отражающие пути формирования управленческой компетентности личности специалиста в вузе (Н.С. Агладина, Р. М. Белбин, В.Г. Белов, Н.Н. Вашкевич, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Э.Ф. Зеер, В.А. Золотенко, Д. Катценбах, Е.А. Климов, Р.Л. Кричевский, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Н.В. Саввин, И.Т. Шарыгина и др.);

– исследования в области современных научных подходов к процессу формирования интерпретационных компонентов личности будущих профессиональных музыкантов в вузе (Э.Б. Абдуллин, И.С. Аврамкова, Е.М. Акишина, Н.И. Ануфриева, Т.Н. Балобанова, О.А. Блок, Е.А. Бодина, Н.Б. Буянова, Е.Ф. Командышко, Н.В. Кошкарева, Е.О. Кузнецова, Л.С. Майковская, С.Ш. Урмекаева, Г.М. Цыпин, А.И. Щербакова и др.);

– исследования по теоретическому обоснованию искусства дирижирования и руководства концертным коллективом (Л.А. Безбородова, И.С. Букреев, Л.М. Гинзбург, Г.А. Дмитриевский, Г.Л. Ержемский, В.Л. Живов, А.П. Иванов–Радкевич, С.А. Казачков, К.П. Кондрашин, Н.А. Малько, И.А. Мусин, К.А. Ольхов, К.Б. Птица, П.Г. Чесноков и др.);

– теоретические и исторические исследования творческой деятельности военных музыкантов и военных коллективов России (Е.С. Аксенов, М.М. Ахметшин, И.В. Батищев, Я.В. Веселовский, И.Н. Гарбазей, Т.Н. Герасимова, Б.А. Диев, А.В. Кулиш, М.В. Лаврик, Т.К. Маякин, О.А. Немцева, Т.Н. Новикова, В.М. Халилов, М.А. Халилов и др.);

– исследования по специфике организации и реализации учебных задач в военно-музыкальном образовании (Т.Н. Герасимова, Б.Н. Гнилов, В.Е. Гогунский, С.Л. Джигоев, А.А. Кириллов, В.Б. Ковальский, М.В. Лаврик, В.Н. Мануйлов, А.М. Немирский, Н.Г. Тагильцева, М.А. Федоров, И.В. Цупиков и др.);

– учебно-методические материалы по хороведению и работе с хором (Б.В. Баранов, Л.А. Венгрус, Г.А. Дмитриевский, О.П. Кеериг, В.И. Краснощеков, Я.Г. Медынь, М.С. Осеннева, В.А. Самарин, Б.И. Тараканов, П.Г. Чесноков и др.).

Методы исследования. В ходе исследования был применен комплекс теоретических и практических методов:

– **теоретические:** анализ материалов диссертационных исследований; сравнение концептуальных подходов и научно-методического сопровождения процесса профессиональной подготовки специалистов в условиях музыкально-образовательной среды вуза; анализ нормативно-документальной базы в системе высшего профессионального образования, в том числе, военного вуза; изучение опыта ведущих представителей педагогических и исполнительских школ в области хорового искусства; анализ и обобщение результатов опытно-экспериментальной работы;

– **эмпирические:** анализ (выявление отклонений от сформированной нормативной модели, причин и степени несовпадения с ней); прогнозирование (моделирование процесса создания оптимальных педагогических условий); проведение опытно-экспериментальной работы; интерпретация (систематизация и оценка полученной информации оценочно-диагностического комплекса), информирование; вовлеченное наблюдение.

Положения, выносимые на защиту:

1. Организационно-управленческие компетенции курсантов – военного вуза – это многоэлементное понятие, отражающее принципы педагогических и исполнительских традиций обучения и воспитания курсантов, и уровень сформированности профессиональной компетентности выпускников военного вуза, готовых к реализации управленческих, организационно-воспитательных, созидательно-мотивационных функций военных дирижеров по месту прохождения службы

2. Педагогические условия формирования организационно-управленческих компетенций у курсантов военного вуза, разработанные на основе концептуальных идей по оптимизации содержания подготовки военных специалистов – будущих военных дирижеров, выступают в интегративном единстве с компетентностной парадигмой и практико-

ориентированными технологиями современного высшего профессионального образования.

3. Научно-методическим и технологическим базисом педагогических условий формирования организационно-управленческих компетенций у курсантов военного вуза выступает авторская методика, направленная на достижение высокого уровня сформированности исследуемых компетенций в рациональной последовательности этапов их реализации в военном вузе и логичном взаимодействии с реальными условиями профессиональной деятельности военных дирижеров.

4. Мониторинг педагогических условий формирования организационно-управленческих компетенций курсантов (структура и критерии сформированности указанных компетенций) выражен в показателях степени профессиональной готовности выпускников военного вуза – будущих военных дирижеров к практической деятельности на основе принципа полисубъектного взаимодействия «военный дирижер – хоровой коллектив».

5. Результативность процесса обучения курсантов в военном вузе обеспечивает комплекс педагогических условий формирования организационно-управленческих компетенций у будущих военных дирижеров: значительное количество научно-методических, музыкально-педагогических новаций (индивидуальный учет личностных качеств курсантов, диагностика ключевых показателей уровней сформированности компетенций, принцип полисубъектного взаимодействия «военный дирижер – хоровой коллектив») и др.; разработанные и актуализированные дидактические материалы (рабочие программы дисциплин «Музыкальная самодеятельность воинской части», «Военно-оркестровая служба», «Дирижирование по кафедре военно-оркестровой службы», определенные целями обучения и воспитания курсантов военного вуза; концертные и полевые практикумы базовой и вариативной части учебного плана, а также внеаудиторные формы работы с курсантами, в том числе, организация и

проведение мастер-классов ведущих специалистов в области военно-музыкальной культуры (художественных руководителей и главных дирижёров военных оркестров, военных ансамблей песни и пляски, руководителей известных хоровых коллективов); участие курсантов в фестивалях, конкурсах, концертных программах, благотворительных акциях и др.).

Степень достоверности результатов исследования обеспечена анализом, интерпретацией и обобщением фундаментальных теоретических положений и методологии, отраженных в значительном массиве изученных соискателем научно-исследовательских публикаций, научной, научно-методической, методической литературы, а также диссертационных исследований, научных статей по проблемам профессиональной подготовки курсантов – будущих военных дирижеров; многолетним музыкально-педагогическим, исполнительским опытом соискателя; применением комплекса методов, соотнесенных с эффективными формами практической методологии, сопоставимых с целью, задачами, объектом и предметом исследования; представлением с последующим обсуждением основных положений диссертации на научных мероприятиях – Международных конгрессах, Всероссийских научно-практических конференциях, межвузовских научно-методических конференциях, научно-практических семинарах, дискуссиях, круглых столах и др.

Апробация результатов исследования. Базовые тезисы, теоретические положения и результаты опытно-экспериментальной части диссертационного исследования были обсуждены на заседаниях Ученого совета и кафедры «Военно-оркестровой службы» Военного института (военных дирижеров) Военного университета имени князя Александра Невского Министерства обороны РФ, Совета факультета искусств РГСУ, кафедры педагогики и психологии Московского государственного института культуры.

Апробирование результатов проведенной опытно-экспериментальной

части исследования и внедрение полученных результатов осуществлялось автором в процессе проведения лекций и семинаров по актуализированному содержанию дидактических материалов – рабочих учебных программ дисциплин «Музыкальная самодеятельность воинской части» (разделы «Хороведение», «Хоровая аранжировка», «Хор»); в научных, научно-методических, учебно-методических публикациях (всего опубликовано 11 статей, из них 6 статей в журналах, рецензируемых ВАК, 5 статей – в журналах базы РИНЦ), а также в выступлениях на Международных, Всероссийских, региональных, внутривузовских научных мероприятиях (конгрессы, научно-практические конференции, научно-практические семинары, научных коллоквиумы, дискуссионные панели и др.):

- XVIII Международном социально-педагогическом конгрессе «Геймификация в образовании и профессиональной деятельности» (Москва, 2018);

- XVIII Международном социальном конгрессе и 34-й Международной научной конференции по экономическому и социальному развитию (г. Москва, 2018);

- Межвузовской научно–практической конференции «Современное пространство российской культуры: поиски и направления» (Москва, 2018)

- Межвузовской научно-практической конференции «Актуальные вопросы исполнительства и методики обучения на духовых и ударных инструментах: теоретический и практический взгляд» (Москва, 2018);

- XIX Международном социальном конгрессе и 45-й Международной научной конференции по экономическому и социальному развитию (Москва, 2019);

- IV Межвузовской учебно-методической конференции «Цифровые технологии в культуре, искусстве и творческом образовании» (Москва, 2019);

- Межвузовской научно-практической конференция слушателей и курсантов Военного института (военных дирижеров) Военного университета

имени князя Александра Невского к 115-летию со дня рождения Народного артиста РСФСР, профессора Георгия Антоновича Орвида (Москва, 21 марта 2019 г., Военный институт военных дирижеров МО РФ);

– Научно–практическом семинаре «Искусство, культура, образование в современном мире: цифровизация, геймификация, глобализация» (Москва, 2020);

– Внутривузовской конференции студентов – магистров и аспирантов «Инновационные образовательные технологии и культурные практики: сущность, цели, примеры» (Москва, 2020);

– Внутривузовском научно–практическом семинаре «Научная карьера молодого специалиста в сфере культуры и образования: первые шаги» (Москва, 2020);

– XX Международном социальном конгрессе–2020. Секция факультета искусств «Современные образовательные практики в социокультурном пространстве России XXI века: проблемы и пути решения» (Москва, 2020);

– Всероссийской научно-практической конференции «Культура. Карьера. Бизнес» (Москва, 2021);

– VII Всероссийской научно-практической конференции «Россия и мир: глобальные социальные вызовы в постпандемическом пространстве» (Москва, 2021);

– Всероссийской межвузовской научно-методической конференции к 140-летию со дня рождения основоположника военно-дирижерского образования, профессора Московской государственной консерватории имени П.И. Чайковского Владислава Михайловича Блажевича (Москва, 22 апреля 2021 г., Военный институт военных дирижеров МО РФ);

– Международной научно-практической конференции «58-е Евсевьевские чтения» (Саранск, 2021);

– Межвузовской дискуссионной панели «Культура, искусство, образование, пандемия...: продуктивные решения в креативных координатах» (Москва, 2022);

– Всероссийском научно–практическом семинаре «Наследие Петра I в обществе, культуре и искусстве: инновационные импульсы в истории и стратегемах будущего» (Москва, 2022);

– Всероссийской межвузовской научно-практической конференции, посвященной начальнику кафедры тромбона, тубы и ударных инструментов (1944–1946) Высшего училища военных капельмейстеров Красной Армии, профессору Московской государственной консерватории имени П.И. Чайковского Калинику Михайловичу Купинскому (Москва, 22 апреля 2022 г., Военный институт (военных дирижеров) МО РФ);

– Международном военно-техническом форуме «Армия 2022» (Москва, 2022);

– Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные вопросы исполнительства и методики обучения игре на духовых и ударных инструментах», посвященная начальнику кафедры тубы, тромбона и ударных инструментов Высшего училища военных капельмейстеров Красной Армии профессору Калинику Михайловичу Купинскому (Москва, июнь 2022);

– XXI Международной научно-практической конференции «Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве» (Москва, 2023 г.);

– V Международной научно-практической конференции «Артпедагогика и артпсихология в век инноваций» в рамках Всероссийского Фестиваля науки НАУКА 0+ (Москва, 2023 г.);

– II Всероссийской научно-практической конференции «Государственная культурная политика России: традиции и новации» (Москва, 2024 г.) и др.

Результаты диссертационного исследования обсуждались на дискуссионных панелях, круглых столах в музыкальных вузах, колледжах РФ, реализующих образовательные программы по профессиональной подготовке хормейстеров, дирижеров.

Личный вклад соискателя состоит в анализе состояния проблемы профессиональной подготовки курсантов военного вуза посредством разработки и реализации педагогических условий формирования организационно-управленческих компетенций у будущих военных дирижеров. Научно-методический и технологический ракурс разработанной методики, выступающей базовой основой педагогических условий формирования организационно-управленческих компетенций у курсантов – будущих военных дирижеров, – это новация в профессионально-образовательной музыкальной среде Военного института (военных дирижеров) военного вуза, демонстрирующая высокий уровень результативности методологического и технологического вклада данного исследования в военную педагогику высшей школы.

Реализованные педагогические условия формирования организационно-управленческих компетенций у курсантов военного вуза органично «входят» в процесс актуализации векторов обучения и воспитания будущих военных дирижеров – высокопрофессиональных специалистов в области военно-музыкального искусства и коррелируют с методологическим, научно-методическим обоснованием современных задач по переходу военного вуза на профильно-ориентированное обучение в совокупности с комплексом компетенций, в том числе, организационно-управленческих, будущих руководителей военно-музыкальных коллективов армии РФ.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности.

Материалы диссертации соответствуют пунктам паспорта научной специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки) на основании следующих пунктов: пункт 5. – Обновление профессиональных функций и компетенций специалистов в условиях цифровизации экономики и культурной трансформации мира как фактор развития содержания и технологий профессионального образования; пункт 9. – Образовательная среда профессиональных образовательных организаций среднего звена и

образовательных организаций высшего образования. Развитие образовательных сред в профессиональном образовании; пункт 18. – Подготовка специалистов в профессиональных образовательных организациях и образовательных организациях высшего образования.

Структура исследования. Диссертация состоит из введения, 3 (трех) глав, 6 (шести) параграфов, заключения, списка литературы, содержащего 238 источников, и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВОЕННЫХ ДИРИЖЕРОВ

1.1. Преломление традиций музыкальной культуры в российской военной педагогике в контексте профессиональной подготовки курсантов – будущих военных дирижеров в военном вузе

Необычайный подъем патриотизма, духовной силы сегодня определяют вектор преобразований, охватывающих подготовку кадрового потенциала армии, что, естественно, вызывает необходимость оптимизации содержания процесса профессиональной подготовки военных специалистов в учреждениях системы военного образования, в том числе, офицеров военно-музыкальной службы Вооруженных сил России.

Военный дирижер в настоящее время, как справедливо отмечает С. Л. Джигоев в статье «К вопросу о специфике подготовки военного дирижера» [83], выполняет функции кадрового офицера, музыканта, управленца и воспитателя. Причем последняя из перечисленных функций автором статьи представлена в ракурсе патриотического и духовно-нравственного развития личности, что для будущих офицеров исторически обусловлено.

Поэтому формирование профессиональной подготовки будущих военных дирижеров неосуществимо без изучения истории развития военно-музыкальной деятельности и становления исполнительских, образовательных традиций формирования профессиональных компетенций руководителей военных музыкальных коллективов.

С целью проникновения в суть явлений военно-музыкальной культуры, диктует исследователям необходимость изучить вопросы истории зарождения данного культурного феномена, определены причины его возникновения и

укрепления как важной составляющей профессиональной готовности военного музыканта к исполнению служебных обязанностей офицера.

Военно-музыкальная культура России прошла длительный путь исторического развития и всегда была связана с динамическим процессом становления и изменения государственных устоев. Это вполне объяснимо, так как военно-музыкальная культура – это культура отдельной профессиональной группы общества, обеспечивающей безопасность государства.

Истоки военно-музыкальной культуры России можно усмотреть еще в раннем периоде жизни древних славян. Так, например, в книге В. И. Тутунова [209] упоминается, что еще в период язычества славяне сопровождали обрядовые действия «плясбой» и «гудьбой». Прославляя усопших, они призывали духов на помощь в походах. Так, в былинном эпосе сохранились свидетельства об использовании музыкальных инструментов в обрядах, предшествующих боям. Исследователь В. И. Фурманов [215], рассматривая вопрос происхождения воинских церемониалов, приходит к выводу, что их истоки прослеживаются в обрядах боевых игр языческих славян, которые представляли собой синкретическое единство пения, пляски и игры на музыкальных инструментах. Однако ввиду того, что устная традиция претерпевала значительные преобразования, других сведений о материале обрядовой музыки древних славян у современных исследователей нет.

В период расцвета древнерусского государства с появлением военной организации – дружины – военно-музыкальная культура вошла в период становления. В Киевской Руси с началом походов связаны новые условия применения инструментов: амбушюрные (рог и труба) использовались для подачи сигналов, устрашения противника, а деревянные духовые (посвистель, сопель, свирель, кугиклы, жалейка, сурна) и ударные (бубен, накры) для воодушевления дружины. Таким образом, расширяется область использования военной музыки, определяются некоторые ее функции. Помимо перечисленных функций, военная музыка в ходе боев способствует

регулированию взаимодействия отрядов и даже применяется для воплощения стратегических решений (например, помогает переиграть стратегию противника). Свидетельством тому выступает повествование о знаковом событии 968 г. – осаде печенегами Киева: «Осажденные горожане возвестили о своем безвыходном положении воинов воеводы Претича, стоявших на другом берегу Днепра. Те уселись в насады (ладьи) и затрубили в трубы. К их звукам присоединились городские трубачи. Печенеги решили, что на помощь осажденным пришел князь Святослав и бежали из города» [212, С. 6].

Знаменательно, что в Киевской Руси зарождаются новые формы применения военной музыки. Исследователь В.И. Тутунов определяет их как «воинские ритуалы» [209, с. 19 – 20]. В это время обязательным становится воинский смотр дружины, который включает церемониал приветствия князя, озвученный тембрами трубы и бубна. Звуки военной музыки сопровождают также выступление в поход, посвящение в воины, торжественно–траурный церемониал захоронения. Например, в летописных источниках сохранились описания событий 1551 года: «при осаде Киева князьями Георгием Владимировичем Суздальским и Владимиром Галицким как осажденные, так и осаждавшие имели у себя трубы и бубны» [212, с. 9]. Описание начала одного из сражений киевлян в 1220 г. еще более создает зримую картину: «ударил в литавры, заиграли в трубы, сурны и в посвистели, что послужило сигналом к наступлению на крепостные степы» [212, с. 9].

В.И. Тутунов справедливо замечает, что намечается новый исторический этап формирования военно-музыкальной культуры: использование музыки как действенного средства идейно–психологического воздействия и воспитания. В то же время он зиждется на традициях ритуальных действ, произрастая из них, тем самым сохраняя преемственность по отношению к наследию предков. Этот факт чрезвычайно важен, так как определяется черта, характеризующая процесс формирования военно-музыкальной культуры: обновление через преемственность.

Очередной этап формирования военно-музыкальной культуры связан с периодом Московского княжества. В этот период, как отмечает Х.М. Хаханян, «широкое распространение получили такие церемониалы, как торжественная заря и развод караулов» [219, с. 49], для которых были определены особые сигнальные звучания. Армейская жизнь указанного периода наполнялась разного рода музыкальными сигналами прикладного значения. Характерные барабанные бои («статьи») раздавались, регулируя жизнедеятельность войск.

Таким образом, в русских войсках постепенно складывались традиции использования музыкальных инструментов. Инструменты совершенствовались, видоизменялись, но и функции их применения расширялись. Так возникла необходимость объединения инструментов в группы, что привело к появлению военных оркестров.

Доказательством факта появления новых форм музыкальных воинских коллективов стали описания военных празднеств и церемоний: «Для музыкального сопровождения всех этих церемоний составлялись различные ансамбли из музыкантов, игравших на самых разнообразных инструментах, — дудках, волынках, трубах, зурнах, свирелях, бубнах, литаврах, барабанах и др. Особенно важное значение приобретали ансамбли «дударей» <...которые украшали празднества и участвовали в боевых походах...>, зажигая в сердцах воинов огонь славы и мужества» [219, с. 51]. При этом потребность войск в коммуникации не исчезла, и потому не устремились сигнальные инструменты. Напротив – в войсках выделилась в отдельное подразделение их важнейшая часть – сигнальная служба.

Подводя итог, можно прийти к выводу, что в период Московского княжества роль ратной музыки была велика и в значительной степени развивалась, исходя из потребностей войска в согласованности действий, информировании. При этом именно в данный период, военная музыка стала основной частью придворно-церемониальной культуры. Следовательно,

обозначенный исторический период ознаменован зарождением военно-оркестрового дела.

Нельзя обойти вниманием важную составляющую процесса накопления опыта военно-музыкального исполнительства, который находит выход в потребности появления специального репертуара. На этот факт обращает внимание исследователь В. И. Фурманов: «Изменения в использовании боевых сигнальных инструментов русского народа, которые стали применяться не только как отдельные, самостоятельные инструменты, но чаще — как объединенные в группы инструментов, постепенно увеличивавшиеся в своем количественном составе и перераставшие в военные оркестры, обусловило появление специального репертуара для этих оркестров. Такой репертуар был необходим для обеспечения военными оркестрами основного вида их деятельности, заключавшемся в проведении повседневных строевых мероприятий войск, и установлением в русской армии ряда воинских церемониалов, также требовавших участия в них военных оркестров» [215, с. 297].

Следующий этап реформации военно-музыкальной культуры исследователи связывают с нововведениями государственного уровня, которые были введены Петром I. В созданной Петром I армии, функционирующей на регулярной основе, были введены штатные военные оркестры, а в оркестровые армейские коллективы были введены штатные единицы музыкантов.

Воинские ритуалы при царствовании Петра I оформились в упорядоченные действа. Четкая последовательность и форма их проведения регламентируются даже в царских указах (примером служит порядок церемонии «как бить Зарю», прописанный в уставе 1716 г.).

Знаковым событием, которое определило зарождение воинской традиции, стало торжественное захоронение военачальника Ф. Я. Лефорта (1699 г.). С особыми воинскими почестями проводилось это траурное мероприятие, которое описал А. Н. Толстой, отметивший исключительную по масштабу пышность

церемонии, когда шли полки с приспущенными знаменами и пушками, впечатляющая кавалькада из 16 лошадей несла на подушках шляпу, шпагу и шпоры адмирала. При этом непрестанно трубили военные трубачи, медленно били барабаны. Император Петр I принял участие в церемонии, возглавив первую роту Преображенского полка.

Отметим, что Петром I были введены воинские новации, заключающиеся в наделении полков белыми знаменами, на которых вышиты были масличные ветви и лавры, под музыку торжественных маршей совершали церемониальные прохождения. Производился пушечный салют, устраивались иллюминации и фейерверки.

Исполнительская деятельность военных оркестров в эпоху Петра I не ограничивалась воинскими ритуалами. Празднования побед переходили в светские мероприятия и уже на балах, устраиваемых для дворцового окружения «...играли гобоисты из его регулярной гвардии, которые, кроме того, были обучены игре на скрипках и контрабасах» [235, с. 77]. Следовательно, военно-музыкальная культура в эпоху реформ Петра I формировалась во взаимодействии со светской культурой.

Порой четко разграничить эти явления невозможно. Так, например, бытовавший в это время и широко распространенный жанр светской бытовой песни кант исполнялся во время торжественных процессий. Известен факт сочинения и исполнения 22 кантов в честь празднования победы в Полтавской битве (1709 г.). Они были пронизаны интонациями трубных фанфар и мотивами народных песен. В 1722 г. появился победный кант на взятие Дербента, который исполнялся с подключением колокольного звона. Традиционно жанр канта относят к светской музыке, однако сюжетная, идейно-образная, интонационная основы и условия исполнения позволяют отнести разновидность победных кантов к сочинениям военно-музыкального направления.

Отдельно необходимо отметить, что широкое распространение исполнительской деятельности военных оркестров вызывает потребность в

появлении специального репертуара. Как становится ясно из цитаты, описывающей триумфальные шествия, основа музыкальной составляющей этого действа – марши. Этот жанр не имел предпосылок в отечественной музыкальной культуре и был «заимствован» из Европы. С момента появления в петровскую эпоху марш останется одним из ведущих жанров военно-музыкальной культуры.

Развитие исполнительской составляющей военно-музыкальной культуры, связанное с появлением многочисленных оркестров, вызвало потребность в руководителях таких коллективов. Так как в России рассматриваемого периода специалистов, способных руководить организацией и исполнительской деятельностью военно-музыкальных коллективов не было, для этой цели приглашались иностранные музыканты. По указанию Петра I в их функционал входила не только сфера организационно-управленческой и музыкально-исполнительской деятельности, но и педагогическая. Они должны были передавать опыт управления музыкальными коллективами, обучая детей солдат исполнительскому искусству. Как справедливо замечает В.И. Фурманов, «последнее обстоятельство имело очень большое значение для развития военно-оркестрового дела, так как являло собой начало целенаправленной деятельности по подготовке кадров отечественных военных музыкантов» [215, с. 298].

Очевидно, что Петровские военные реформы запустили процесс обновления и стремительного движения вперед во многих векторах военно-музыкальной культуры: формируются исполнительские коллективы, на законодательном уровне утверждается штатная структура составов оркестров (что приводит к единообразию и тем самым определяет вектор развития), регламентируются формы проведения воинских ритуалов, зарождаются новые церемонии, повышается образовательный и культурный уровень исполнителей.

Влияние реформ Петра I, традиций, зародившихся в период его правления, наблюдается в исторической перспективе не только в области развития государственности, но и в других сферах. Так, формирование военно-музыкальной культуры вступает в новую пору расцвета и активного движения во 2-й половине XVIII – 1-й половине XIX вв., оно связано, прежде всего, с царствованием Екатерины II. Царица увеличивает количество военных оркестров и численный состав оркестров (появились военные коллективы численностью более ста музыкантов). Такие изменения связаны с появлением нового инструмента полкового оркестра – рога.

Со 2-й второй половины XVIII века роговые оркестры стали украшением полков гвардии и армии. Каждый рог издавал только один звук, поэтому количество исполнителей соответствовало звуковому диапазону оркестра, а, следовательно, художественные возможности звучания напрямую зависели от численности оркестра. Роговые оркестры звучали мощно, эффектно, их звучание летело на большие расстояния, именно поэтому они распространились в полках гвардии и армии. Такой досуг выполнял воспитательную функцию, развивая не только художественные способности, но и личностные качества солдата – участника коллективной деятельности.

Доказательством вышеизложенному служат воспоминания А. Т. Болотова, приведенные в диссертации Т. К. Маякина «Военно-музыкальная культура России (историко-культурологический анализ)»: «При Екатерине II, благодаря распространившейся в обществе меломании, полковые командиры стали соперничать между собой объемом и совершенством своих полковых оркестров... В некоторых полках завелись оркестры в сто и более человек, полковые и батальонные командиры, щеголяя своей музыкой, не только снабжали себя духовыми, но и заводили и смычковые, а в иных полках даже многочисленные роговые оркестры, умалчивая уже о янычарских и других многих инструментах, вводимых ими в употребление и делающих не столько складу, сколько грома и шуму» [144, с. 29].

Во второй половине XVIII в. в штат военных подразделений вводится хор. Исследователь истории отечественной военно-музыкальной культуры Т. К. Маякин обращает внимание, что военная музыка в XVIII в. обогащается пением победных песен, хвалебных гимнов, в которых наряду с воспеванием подвигов полководцев прославляется царица.

Известно, что Екатерина II была благосклонна к искусству и даже пробовала свои силы в различных видах творчества, например, сочиняла оперы. Поэтому придворная жизнь была праздничной, умение танцевать и музицировать становится правилом хорошего тона не только для дворян, но и для офицеров. В связи с этим, военные оркестры, играющие на балах, значительно расширили рабочий репертуар танцевальными и виватными жанрами.

Об особом положении музыкантов в военной иерархии XVIII в. говорит тот факт, что на пьедестал высших наград возводят знаки отличия – награждение серебряными трубами и рожками. Так, в материалах по истории военной музыки встречается описание: «первое награждение трубами состоялось в 1739 г., они были вручены одному из батальонов Измайловского полка, отличившемуся при взятии крепости Очаков. Многие полки русской армии были награждены серебряными трубами в семилетнюю войну и, особенно, за взятие Берлина в 1760 году» [115, с. 93].

Итак, в начале XIX века Александр I, принимая решение об увеличении численности армии, издает указ организовать военно-учебные заведения. Разрастание системы вызвало необходимость решения ряда новых вопросов, среди которых: воспитание коллективного духа, управление коммуникацией в ситуации боя и в досуговой деятельности, психологическая подготовка солдат. Оказалось, что военно-музыкальная культура обладает потенциалом в решении насущных проблем.

В военных оркестрах 1-й пол. XIX в. произошло укрепление штата, организованной стала подготовка музыкантов, а также помимо укрепившихся ранее функций полковых музыкантов, участники военных оркестров стали

нести военную служебную деятельность в боях. Например, осталось свидетельство, что музыкант оркестра – барабанщик Миздюков «...собрал около 100 человек рядовых, кои с мужеством ударили по неприятельским стрелкам» [80, с. 91]. Этот принцип воспитания военного музыканта как солдата и как исполнителя стал традицией, продолжающейся и в наши дни. Так, в Военном институте (военных дирижёров) Военного университета имени князя Александра Невского курсанты получают квалификацию «Дирижер военного оркестра».

Отечественная война 1812 г. изменила многое в жизни страны и отразилась на всех сферах деятельности. Чувства сопричастности, сострадания вызвали активизацию миссионерских и благотворительных движений. Так и военные музыканты возглавили благотворительные акции, иницируя «инвалидные» концерты. Под таким названием в историю музыки вошли ежегодные концерты, состоявшиеся в период 1812 по 1913 гг. Средства, собранные на концертах, направлялись пострадавшим воинам и их семьям. Таким образом, военно-музыкальная культура вбирает в себя новое направление нравственно-этического и социально-экономического порядка.

1836 год стал новой рубежной датой в области военно-музыкального образования. Во всех русских кадетских корпусах вводится обучение музыкальным дисциплинам. Церемониал развивается по пути стройности и строгой регламентации. Уже с 1833 года обязательным к исполнению на всех государственных, религиозных и полковых праздниках является пение хором гимна «Боже, Царя храни...» (композитор штабс-капитан А. Львов, текст В. Жуковского).

Как замечает исследователь Т.К. Маякин, почти ежемесячно в военных учебных заведениях нашей страны проводились просветительские мероприятия. Это были музыкально-литературные вечера, на которых кадеты демонстрировали свою образованность и творческие способности. Уровень культурного воспитания офицеров был так высок, что многие из них успешно реализовали свои умения, например, в композиторском творчестве, сочиняя

военную музыку (песни, марши, сигнальные звуковые попевки) или в дирижерском амплуа, становясь руководителями военных музыкальных коллективов.

Реформы Александра II значительно ускорили процесс развития отечественной военно-музыкальной культуры, и, прежде всего, открытия военных учебных заведений, деятельность которых была направлена на профессиональную подготовку военных музыкантов и значительного финансового повышения оплаты военных музыкантов, то есть Александр II вывел на высокий уровень профессиональную подготовку военных музыкантов и капельмейстеров.

Также с официального разрешения продолжилось развитие концертно-просветительской деятельности военных музыкантов. Помимо «инвалидных» концертов в этот период были учреждены летние гастрольные поездки. Военные оркестры при хороших погодных условиях выезжали в различные города России и выполняли просветительскую функцию, играя как в залах, особняках, так и на открытых пространствах.

После благополучного периода, который в исторической перспективе можно охарактеризовать как период расцвета военно-музыкальной культуры дореволюционного времени, в процессе формирования военно-музыкальной культуры наблюдается резкое вырождающееся движение. Оно обусловлено вступлением страны в тяжелый период военных потрясений (Русско-японская и Первая мировая войны).

Образование офицеров – военных музыкантов – ускорилось и велось только в ключе получения знаний, необходимых для организации воинских действий, составы полевых оркестров не пополнялись новыми кадрами, материальное обеспечение ухудшилось, репертуар постепенно обеднялся. На длительный период были практически утрачены церемониальная, просветительская и благотворительная деятельность. Все эти факторы в совокупности создали неблагоприятные условия для формирования военно-музыкальной культуры в данный период.

Следующий этап развития военно-музыкальной культуры связан с послереволюционным временем и сменой не только системы, но и состава армии. Молодой стране необходимо было в условиях ограниченного времени создать формы военно-музыкального образования, отвечающего требованиям времени.

Так, в 1919 г. правительством было принято решение об организации курсов по обучению музыкантов-красноармейцев. Автор исследования подчеркивает, что именно в этот период руководителями государства был инициирован процесс подготовки «инструкторов хорового пения, хоровых дирижеров и организаторов музыкальных бесед» (Т.К. Маякин).

В то же время светские образовательные учреждения активно обучали будущих военных музыкантов. По направлению от командования в музыкальные школы Наркомпроса и консерватории приезжали на обучение музыканты-красноармейцы.

Показателен факт, свидетельствующий о значимости проблемы подготовки квалифицированных военных музыкантов, — создание Ташкентской военно-музыкальной школы, в которой готовили исключительно военно-оркестровых музыкантов. Одновременно в Петрограде организуется капельмейстерский класс, курс которого состоял из 20 музыкантов. Курсанты курса обучались музыкальным дисциплинам и основам военно-строевой подготовки.

Однако при всех усилиях и уже предпринятых первых попыток решить кадровый вопрос, комплексно проблема профессионального образования военных музыкантов еще не разрешалась. В связи с этим в начале 20-х годов в военно-музыкальных школах Петрограда (включая открытую Музыкальную школу Учебного отряда морских сил Балтийского моря при Центральном флотском экипаже), Ташкента, были разработаны и апробированы программы обучения, которые включали полный цикл музыкальных предметов, а также пение в хоре, игру в оркестре. В ходе занятий курсанты,

наряду с музыкальными, получали навыки по строевой подготовке, знания идейно-политического направления.

Обучающиеся вели активную концертную деятельность, участвуя в демонстрациях и митингах, массовых праздничных мероприятиях, организованных выездных выступлениях в военных частях и училищах.

Необходимо отметить вовлеченность в процесс развития образовательной системы военных музыкантов ведущих специалистов начала XX века. Так, композитор А. К. Глазунов (в то время руководитель Петроградской консерватории) ратовал за обеспечение школы военных музыкантов инструментами. При этом преподаватели Московской консерватории А. В. Александров и В. М. Блажевич связали всю свою творческую жизнедеятельность с военно-музыкальным направлением в педагогическом и композиторском творчестве.

В 1928 году в Московской консерватории был открыт класс капельмейстеров (Военно-капельмейстерское отделение исполнительского факультета консерватории), набор в который осуществлялся на конкурсной основе из курсантов старших курсов духового отделения. На этапе формирования факультет в большей части продолжал подготовку исполнителей-духовиков, так как учебный план содержал обучение игре на одном из инструментов духовой группы, теорию и историю музыки, в меньшей доле были представлены военные дисциплины, а преподавание дирижирования носило нерегулярный характер.

Иначе был поставлен вопрос подготовки руководителей военных коллективов в капельмейстерском классе. Открытым в 1932 г.) при Военной академии имени М.В. Фрунзе: «учебным планом предусматривалось изучение следующих дисциплин: теория музыки, гармония, анализ музыкальных форм, инструментовка, сольфеджио, хороведение, методика преподавания игры на духовых инструментах, история музыки, общее фортепиано, чтение партитур, служебно-строевой репертуар, ротный самодеятельный оркестр, практический ремонт деревянных и медных

духовых инструментов, военное дело, история классовой борьбы, история ВКП(б), политэкономия, теория советского хозяйства, ленинизм, политработа в РККА» [144, с. 53].

Для автора данного исследования особенно важно, что на заре развития военно-музыкального образования в нашей стране уже был поставлен вопрос необходимости:

- проникновения руководителя в хормейстерское ремесло;
- умения читать партитуру (включая нотную запись хорового звучания);
- знания именно служебно-строевого репертуара, а не только классических образцов академической музыкальной культуры;
- владения практическими навыками ремонта и настройки инструментов военно-духового оркестра.

Отдельно следует представить дирижерскую подготовку обучающихся капельмейстерского класса, которая состояла в занятиях, направленных на овладение техническими приемами мануального управления музыкальным коллективом и в концертных программах, которые проходили на различных сценических площадках, и, конечно, в армейских частях и гарнизонах.

Выездные концерты самодеятельного оркестра капельмейстерского класса в далекие регионы страны были важны не только для обмена культурным опытом, но и с целью презентации самой системы обучения. Так, в поездку в Особую Краснознаменную Дальневосточную Армию коллектив военно-капельмейстерского класса привез с собой более десяти комплектов духовых и народных инструментов, партитуры концертного и служебно-строевого репертуара для военных оркестров, песенные сборники, музыкальные таблицы и нотную бумагу, учебные планы, программы, сигнальные трубы для пехотных и кавалерийских частей.

Таким образом, концертные гастрели, принося несомненную пользу курсантам, также стали движущей силой в развитии военно-музыкальной

культуры, зарождавая новые творческие самостоятельные коллективы – ротный (эскадронный, батальонный) музыкальный ансамбль.

При этом уровень обучения (в консерватории готовили специалистов с высшим образованием, в академии – со средним), учебный план, организация учебной и практической деятельности существенно отличались. Поэтому возникла необходимость на основе имеющегося потенциала создать единое профильное учебное заведение, в котором военные музыканты могли получить всестороннее практико-ориентированное высшее профессиональное образование:

- «подготовка высококвалифицированных военных капельмейстеров, являющихся организаторами музыкального дела и руководителями массовой музыкальной самостоятельности в частях РККА;
- отработка методики и инструкторских навыков по руководству музыкальным делом в частях РККА» [159].

Исследователь Т. К. Маякин обоснованно утверждает, что программа обучения военного факультета была усилена в областях дирижерской и военной специализации. Так, автор констатирует увеличение числа учебных часов по предмету «Дирижирование», появление предмета «Служебно-строевой репертуар», в который были включены компетенции, связанные с практической стороной профессии, введение оркестрово-исполнительской практики, лагерного обучения и стажировки в войсках. Все это составило единый комплекс воспитания военного музыканта с высшим образованием, способного нести службу и развивать музыкальную культуру в условиях военно-гарнизонной жизни.

Если в сухопутных войсках процесс профессиональной подготовки военных музыкантов шел по пути развития, то во флоте ощущалась острая нехватка не только руководителей коллективов, но и оркестрантов. Несмотря на официальное распоряжение укомплектовывать составы сверхсрочнослужащими, что позволяло бы воспитывать музыкантов и обеспечивать профессиональный рост коллектива, во флотских оркестрах

служили в основном срочники, создавая текучесть кадров. В Акте об инспектировании оркестров Морских Сил Дальнего Востока упоминается, что морские «части принуждены были укомплектовывать оркестры музыкантами–летунами, выгнанными из других частей» [10].

Подготовка музыкантов для флотских оркестров должна была включать изучение специфики военно-морского дела. Изначально такую подготовку осуществляла Ленинградская Морская школа Военно-музыкантских воспитанников.

А в 1940 г. был учрежден Военно-морской факультет при Ленинградской консерватории, руководить деятельностью которого начал военный дирижер Ю. М. Горьковенко. Пятилетнее обучение на факультете включало изучение предметов музыкального (теоретические, исторические, исполнительские) и общеобразовательного циклов, которые постигались наряду с основами военно-морского дела. Отличительной чертой образования военно-флотских музыкантов стало обретение навыков сочинительства. Курсанты старших курсов занимались аранжировкой и оркестровкой, опусы которых: «представлялись государственной аттестационной комиссии на экзамене по инструментовке, к которому <...> каждый выпускник готовил марш собственного сочинения, инструментовки аккомпанемента солирующему инструменту и оркестрового произведения крупной формы» [144, с. 65].

В послевоенные годы в стране ощущается необычайный подъем во всех сферах жизни. Руководство Вооруженных Сил предпринимает ряд действий, направленных на развитие военно-музыкальной культуры. Руководителям военных оркестров теперь присваиваются офицерские звания (что поднимает престиж профессии), разрабатывается «Положение о военно-оркестровой службе», укрепляется централизованное управление военными оркестрами.

Период с 1947 по 1959 гг. отмечен знаменательными явлениями научно-практического характера (конференции, практикумы), на которых

представители активно профессорско-преподавательского состава музыкальных вузов, реализующих программы подготовки военных музыкантов, а также руководители военных музыкальных коллективов дискутируют по проблемам повышения качественного уровня обучения и воспитания молодого поколения офицеров, посвятивших свою деятельность военному музыкальному делу. Помимо конференций творческое общение военных музыкантов активизировалось благодаря появлению конкурсов современных произведений для военных оркестров.

В области военно-музыкального образования также наблюдается движение вперед. Растет количество кафедр военных факультетов при Ленинградской и Московской консерваториях (к 80-м годам насчитывает 9 кафедр), открываются новые отделения, готовящие начальников (художественных руководителей) ансамблей песни и пляски Советской Армии и Флота. Разработан учебный план факультета, обогащенный новыми дисциплинами: педагогика и психология, партийно-политическая работа в войсках; увеличено количество часов войсковой стажировки и лагерного обучения.

Подготовка профессиональных кадров дает положительные результаты для развития военно-музыкальной культуры в целом: растет количество оркестров и ансамблей песни и пляски, поднимается художественный уровень исполнительства, расширяется репертуар, совершенствуется техническое мастерство исполнителей.

Церемониальная функция военной музыки продолжает обогащаться. Сводные составы оркестров участвуют в торжественном сопровождении парадов, организуют праздничные открытия войсковых учений и маневров, украшают общенародные массово-политические мероприятия. К примеру, исследователь истории отечественной военно-музыкальной культуры Тутунов приводит следующие сведения: «Оркестры Северокавказского военного округа приняли активное участие в торжествах по случаю открытия канала Волга–Дон (1952), Волжской ГЭС (1962); оркестры

Ленинградского военного округа – в открытии мемориального Пискаревского кладбища; оркестры Сибирского военного округа – в открытии Байкало-Амурской магистрали» [210, с. 395].

Наряду с этим, XX век ознаменован появлением новых форм исполнительской деятельности военных оркестров – участие в фестивалях и праздниках. Так стала проявляться воспитательная функция военно-музыкальной культуры, направленная на формирование приоритетов молодежи. Например, военные оркестры украшали звучанием фестивали молодежи и студентов, сопровождали крупные спортивные мероприятия, участвовали в ежегодных праздниках песни (в Москве, Риге, Таллине), митингах (у Кремлевской стены «Никто не забыт, ничто не забыто»), в массовых представлениях на стадионах.

В такого рода выступлениях военно-музыкальных коллективов зародились исполнительские приемы, связанные с элементами театральности, зрелищности, своего рода демонстрационной парадности, что в итоге привело к рождению новой формы выступления – «марша-дефиле», а позже «плац-концерта».

Активная концертная деятельность, массовость, серьезный профессиональный подход к подготовке выступлений привлекают современных композиторов, которые начинают сочинять музыку для составов военных оркестров, ансамблей песни и пляски. В свою очередь, военные коллективы выполняют транслирующую функцию, пропагандируя музыку современников. О развитии этого направления свидетельствуют авторские концерты, посвященные творчеству А. Хачатуряна (состоявшийся в Краснознаменном зале ЦДСА), М. Готлиба, Д. Салиман-Владимирова, Н. Иванова-Радкевича, Б. Кожевникова и др.

Этап активного развития военно-музыкальной культуры к рубежу XX – XXI веков сменился временным спадом, связанным с перестройкой системы государственного управления. Как констатирует В. И. Тутунов, в 1990–е г. количество оркестров уменьшилось втрое, практически исчезли культурно-

идеологические массовые мероприятия, обеднилась сфера церемониальности.

Однако, невзирая на сложности, руководство военно-оркестровой службы Вооруженных Сил сумело найти возможности для сохранения подведомственных ведущих военно-музыкальных коллективов и даже расширения их составов. Примером тому может служить появление симфонического оркестра на базе Отдельного показательного оркестра Министерства обороны и различных коллективов-спутников эстрадно-джазового направления при оркестрах штабов.

В этот период произошли существенные реформы в процессе подготовки будущих военных дирижеров в вузе. Так, М.В. Лаврик, анализируя этапы становления профессионального военно-музыкального образования, отмечает, что Военно-дирижерский факультет был переименован в Московскую военную консерваторию, которая со временем была преобразована в Военный институт (военных дирижеров) Военного университета имени Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации (М.В. Лаврик). При реорганизации значимым стало сохранение педагогического состава (среди них Е. Аксенов, Б. Диков, А. Мигалук и др.), что позволило сберечь накопленный опыт обучения военных музыкантов, не прерывая сложившихся традиций.

Начало XX века носит характер активно возрождения военно-музыкальных традиций: развивается концертная деятельность в различных направлениях, многие из которых были намечены ранее (фестивали, празднования значимых дат, концерты в военных частях, участие в совместных телепроектах с эстрадными певцами, летние парковые досуговые программы, зарубежные гастроли).

Сегодня, согласно требованиям времени, новый этап возрождения проходит культурно-просветительская и благотворительная деятельность военных оркестров, вокально–инструментальных ансамблей и военных ансамблей песни и пляски, которые выступают не только в местах несения

боевой службы Российскими войсками, но и в госпиталях, реализуют концертные программы для семей военнослужащих, участвующих в спецоперации.

Таким образом, формирование военно-музыкальной культуры прошло многовековой исторический путь, в течение которого откристаллизовались функции, сложились традиции. Однако, представляя военно-музыкальное искусство лишь в профессиональной составляющей, нельзя воссоздать его полноценный образ, так как вниманием не охватывается обширная область - армейская художественная самодеятельность, которая в постреволюционное время получила широкое распространение в среде военнослужащих.

Организация армейского досуга, стремление к братству и духовному единению армейцев уже в первые годы существования молодой страны вызвали к жизни стихийно возникающие вокально-хоровые коллективы. Подтверждает это сохранившееся воспоминание комиссара Д. А. Фурманова: «... охота попеть была настолько сильной, что на каждой остановке, где хоть чуточку можно было отдохнуть, бойцы собирались в груды, сами по себе, без зова... и начиналось пение...» [144, с. 98].

В те годы армейские хоры не были обеспечены профессиональными руководителями. Масштабность явления и потребность «в организации процесса привели к созданию специальной хоровой подсекции в составе Музыкального бюро Художественного отделения Просветительного отдела Политуправления Республики» [144, с. 99], «задачами которой стали формирование планов, репертуаров, разработка инструкций по проведению репетиций и различных мероприятий в частях Красной Армии» [там же, с. 99]. В Военном архиве сохранилось положение от 1920 г., в котором предписанием отдела устанавливалось формирование хора при каждой воинской части Красной Армии.

Исполнительские силы хоровых коллективов Красной Армии росли и стимулировали композиторское творчество. Творческая инициатива по созданию новых песен поддерживалась политуправлением (ПУР). При

поддержке ПУРа проводились конкурсы авторской военной песни, составлялись и готовились к публикации сборники новых вокально-хоровых произведений.

Параллельно с рождением авторской самодеятельности стали появляться песенные произведения, созданные профессиональными композиторами (например, «Марш Будёного» Д.Я. Покраса). Ссылаясь на данные военного архива, исследователь истории военной музыки Т. К. Маякин замечает, что «в качестве мер, предпринятых Политуправлением РККА и Союзом Советских композиторов для совершенствования профессиональной военной песни, были организованные в середине и конце 1930-х гг. поездки композиторов и поэтов по частям Красной Армии... Благодаря такому сближению творчества профессиональных авторов с жизнью и бытом армии, лучшие военные песни 1930-х гг. приобрели широкую популярность не только в армейской среде, но и по всей стране» [144, с. 107-108].

В процессе эволюции военного песенного творчества и армейского вокально-хорового исполнительства большую роль сыграла деятельность военных ансамблей песни и пляски. Например, Краснознаменный ансамбль красноармейской песни и пляски СССР осуществлял активную концертную деятельность в молодой стране и за ее пределами. Коллектив ансамбля продуктивно работал также в области собирания солдатского фольклора, о чем свидетельствует нотная тетрадь руководителя ансамбля А. В. Александрова, в которую во время гастрольных поездок было записано более 50 песен, сочиненных в армейской среде.

В 30-х - 40-х годах XX века формируются и начинают стремительный творческий рост другие военные ансамбли, к примеру, Центральный Краснофлотский ансамбль песни и пляски Военно-Морского Флота. В этот период музыкальным руководителем коллектива был И. О. Дунаевский.

В настоящее время в вооруженных силах Российской Федерации существует 12 ансамблей песни и пляски, которые демонстрируют высокий профессиональный уровень, что позволило им стать «не только важным

звеном в системе культурно-просветительного воспитания армейских масс, но также играть одну из ведущих ролей в развитии музыкальной культуры среди широких слоев населения всей страны» [144, с. 96].

Таким образом, развитие военной хоровой самодеятельности происходило параллельно с формированием профессионального исполнительского направления, что в итоге обусловило активный рост не только вокально-хоровой, но и общей культуры, как армейцев, так и населения страны.

Выводы первого параграфа

В итоге, на основании вышеизложенного, можно прийти к выводам:

- спецификой военно-музыкальной культуры России выступает разделение функций и соответствующего им рода деятельности музыкантов. Определились функции: сигнальная, церемониальная (включая социальные: ритуальную, мемориальную), культурно–просветительская, эстетическая, благотворительная;
- состав военных коллективов строго регламентируется, как в количественном, так и в качественном показателях (четко отслеживается исполнительский состав и введение новых инструментальных тембров);
- репертуар военно-музыкальных коллективов разнообразен, произведения различных стилей и жанров соответствуют функциональной направленности деятельности исполнителей и проходят цензуру,
- система обучения военных музыкантов сложилась как четкая организация средней и высшей ступеней образования с разработанными едиными стандартами учебных планов, программ, отвечающих требованиям профессиональной подготовки специалистов.

1.2. Сущностная характеристика организационно-управленческих компетенций курсантов военного вуза как основы профессиональной компетентности будущих военных дирижеров

Согласно требованиям ФГОС 53.05.07 Дирижирование военным духовым оркестром (уровень специалитета), профессиональная деятельность выпускников военного вуза реализуется в сфере культуры, искусства и художественно-творческого профессионального образования. Так, соответственно принятому образовательному стандарту, работа выпускников военного вуза – офицеров военно-музыкальной службы связана с обеспечением служебной деятельности и досуга военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации. Поэтому процесс подготовки курсантов-дирижеров – выпускников военных вузов определяется характеристикой его наполнения: «профессия военного дирижера – одна из самых редких, но при этом непростых военных специальностей, интегрирующая в себе как художественно-творческие, так и командирские компоненты, предъявляющая особые требования к личности ее носителя» [20, с. 3].

На практике выпускники военного вуза – военные дирижеры – должны быть готовы нести службу и управлять служебной деятельностью подчиненных, создавать исполнительский коллектив и руководить им, проводить репетиционную и концертную работу, решать задачи по видам профессиональной деятельности, определенным требованиями ФГОС ВО соответствующей специальности.

Исторически сложилось, что основной «силой» военно-музыкальной культуры является исполнительская единица – духовой оркестр. Поэтому курсанты, обучающиеся по направлению «Дирижирование военным духовым оркестром» в обязательном порядке осваивают игру на музыкальном духовом инструменте, музицируют с малыми составами и оркестром, вырабатывают навыки дирижерского управления оркестровым звучанием.

Однако, при этом, необходимо подчеркнуть, что современная практика военного дирижера сегодня значительно расширена, так как современные реалии, с которыми сталкиваются выпускники-курсанты, направляясь по месту службы, диктуют необходимость офицерам – военным дирижерам выступать по месту несения службы не только в качестве дирижеров духовых оркестров, но и в качестве руководителей военных ансамблей песни и пляски, в состав которых включены вокально-хоровые и хореографические группы). Кроме этого, в должностные обязанности военного дирижера входит управление творческими самостоятельными коллективами военной части, военного гарнизона, а также работа с личным составом по подготовке строевого репертуара, так как значительную область военной музыкальной культуры занимает строевая солдатская песня.

Следовательно, процесс формирования профессиональной компетентности выпускника Военного института военных дирижеров неосуществим без сформированных на высоком уровне организационно-управленческих компетенций, составной частью которых должны выступать знания в области физиологии (строения голосового аппарата), хороведения, вокально-хорового репертуара, истории хоровой музыки, практики сольного, ансамблевого, хорового пения и навыков дирижерского управления словесно-музыкальным целым и др.

Таким образом, по убеждению соискателя, для обеспечения эффективности процесса обучения и воспитания курсантов военного вуза в контексте решения задач по оптимизации практико-ориентированных технологий обучения необходимо выявить оптимальные педагогические условия профессиональной подготовки будущих военных дирижеров с учетом специфики профессиональной деятельности выпускников по месту несения службы, представлять многообразие форм ее практического выражения и в результате. Именно поэтому совершенно очевидной выступает задача, которая демонстрирует необходимость наполнения учебно-методического сопровождения по обучению курсантов мануального показа

певческого звуковедения, главенствующей роли слова в определении музыкальной логики, умения выстраивать общий ансамбль, работать над чистотой интонирования в условиях зонного строя и др.

Это, в свою очередь, оказалось невозможным без анализа теоретико-методологических основ процесса обучения курсанта – будущего дирижера, способного организовать и профессионально управлять коллективом военных музыкантов, например, оркестровым, хоровым и др. В этой связи необходимо произвести анализ специфики профессиональной деятельности военных дирижеров, то есть сформированной в процессе их обучения в вузе профессиональной компетентности, неотъемлемой частью которой выступают компетенции, которые дают возможность руководителю военного творческого коллектива проявить свои способности как организатора и управленца, то есть все составляющие профессиональных качеств военных дирижеров в их комплексно-системной целостности.

Ученые-исследователи профессиональных, социальных, личностных качеств будущего специалиста в работах научного, методического и практического характера активно применяют *термины «компетенции» и «компетентность»*, порою допуская их синонимичное использование. Поскольку приведенные понятия сложные и многокомпонентные, нередко трактующиеся неоднозначно, автор настоящего исследования предпринял попытку обозначить позицию, принятую для данного исследования.

Так, например, исследователь Т.Е. Исаева в основу определения компетенции закладывает деятельный подход: «компетенции – это сложное явление, определенное качество восприятия человеком действительности, которое подсказывает наиболее эффективный способ решения жизненных ситуаций. Особенностью компетенции является способность личности использовать полученные знания, умения, создавать новые смыслы, информацию, объекты действительности в процессе непрерывного личностного самосовершенствования» [100, с. 57]. В данном определении в центре внимания справедливо подчеркиваются личностные стороны

человека, в том числе его волевые качества, однако несколько размыта грань понятий компетенции/компетентность.

Исследователь А. А. Вербицкий, в то же время, продолжая выдвигать качество как основополагающую составляющую, присущую личности, определяет компетентность, как готовность специалиста к решению задач профессиональной деятельности, при этом определяя, что компетенция «как готовность и стремление к продуктивной деятельности с полным осознанием ответственности за ее результаты реализуется в деятельности с помощью механизмов саморегуляции, определяя успех деятельности и проявляясь в виде компетентности студента. Именно профессиональные ситуации и развитые механизмы самоуправления и саморегуляции выступают факторами, определяющими действенность всех этих компонентов» [54, с. 60].

И. А. Зимняя в своих трудах неоднократно обращается к разностороннему рассмотрению данных понятий. Автор представляет компетенции как «актуальные компетентности»: «готовность к проявлению компетентности (т. е. мотивационный аспект); владение знанием содержания компетентности (т. е. когнитивный аспект); опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (т. е. поведенческий аспект); отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект); эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности» [96, с. 13].

Весьма важно, что И. А. Зимняя формирует ключевые группы компетенций: «к самому человеку как личности, к области социального взаимодействия человека и социальной сферы, к конкретной деятельности человека» [96, с. 13]. Таким образом, исследователь определяет области, влияющие на развитие компетентности, что для автора настоящей работы, постигающего основу профессиональной компетенции военных дирижеров, оказывается очень ценным.

Автору настоящей работы близки определения А. В. Хуторского [221], который понятие «компетенция» представляет как норму образовательной подготовки (знаний и умений) в совокупности с личностными качествами, соответствующих профессии, а «компетентность» – как обладание компетенциями, необходимыми для осуществления деятельности совместно с личностным пониманием профессиональных задач.

Опираясь на мнение исследователей Г.Д. Бухаровой и Л.Д. Стариковой, разделяющих признаки «компетенции» и «компетентности» при рассмотрении фундаментального понятия «компетентностного подхода», автор соглашается, что термины выступают «интегральными характеристиками личности <...> и <...> являются приобретаемым качеством» [46, с. 88], диссертант определил: эти понятия соотносятся как *комплекс знаний* в определенной области и *профессиональная деятельность* в этой области.

Таким образом, и «компетенция», и «компетентность» характеризуют профессионально–личностные качества выпускников вуза и являются детерминирующими в плодотворном осуществлении специалистом профессиональной деятельности.

Поскольку понятие «компетенция» объединяет в себе теоретическую и практическую (навыкообразующую) составляющую, а также аккумулирует базовые и специальные качества, знания и умения, то именно это понятие стало центральным в определении содержания и качества подготовки профессионалов системой высшего образования (что стало предметом научных исследований ряда специалистов – М. М. Ахметшина [18, 19, 20], Э. Ф. Зеера [94], Д. В. Качалова [107], В. А. Скакуна [198], А. В. Хуторского [221], И. Т. Шарыгиной [232] и др.).

Следовательно, для оптимизации процесса обучения и выявления эффективных педагогических условий подготовки будущего военного дирижера необходимо представлять: что составляет основу *профессиональной компетентности военного дирижера?*

Профессия военного дирижера, несомненно, уникальная, имеющая давние традиции, и связанная общей историей развития с формированием государственности и Вооруженных сил страны. Управление военно-музыкальным коллективом требует от дирижера разносторонней подготовки, глубоких знаний и неординарных личностных качеств (организационных, конструктивных, прогностических, лидерских, перцептивных, коммуникативных, креативных, экспрессивных), позволяющих решать задачи, которые определены содержанием профессиональной деятельности.

Прежде всего, военный дирижер – это офицер, командир подразделения. Он лично выполняет обязанности воинской службы и отвечает за подчиненных военнослужащих – их подготовку (общевойсковую и специальную), несение службы, духовно–нравственное воспитание, социокультурное развитие. Как руководитель музыкально-исполнительского коллектива дирижер определяет творческое направление деятельности, формирует генеральную идею, мотивирует участников коллектива, планирует концертный и репетиционный план, управляет воспитательно-дидактическим и исполнительским процессами на всех этапах.

При этом, функционал военно-музыкальной культуры гораздо шире, чем у любого «гражданского» исполнительского коллектива, так как включает в обязательном порядке сигнальную и церемониальную функции. Поэтому деятельность военного дирижера (помимо необходимости приобретения знаний нового характера) отличается умением ситуативного реагирования, владением актерских и сценических навыков. Так, например, на торжественных церемониях военный дирижер должен не только руководить исполнительским коллективом, но и театрально «играть дирижера» для публики.

Процесс работы над интерпретацией музыкального репертуара на всех этапах (от разучивания до концертного исполнения и студийной записи) определяется также комплексом психологических механизмов взаимодействия музыкантов и руководителя, центром которого является

художественный результат. Предполагая множество трактовок, музыкальный текст предстает как отражение внутреннего моделирования. Именно в этом процессе воссоздания звукового образа на основе знаков (музыкального текста) обретает собственный почерк дирижер–интерпретатор.

Соглашаясь с мнением исследователя В. Б. Ковальского, в основе профессии военного дирижера также лежат:

- комплекс моральных и нравственных установок, характеризующих понятие «офицерская честь» (совесть, осознание профессионального долга, ответственность, личное достоинство)» [112, с. 53];

- «ощущение исторической и личной принадлежности к тому, что составляет понятие Родина (нравственные традиции народа, культура, язык, религия и др.)» [112, с. 54].

Как справедливо замечает автор, содержание современной военно-музыкальной культуры определено многовековыми традициями. Военный дирижер, определяя направление коллектива, формируя репертуар, должен обладать разносторонними знаниями, чтобы, осуществляя руководство, опираться на богатый исторический опыт развития Российской армейской культуры, понимать ее ценность и продлевать преемственность.

Также можно отметить, что военная музыка издавна поднимала боевой дух солдата, была основой для формирования таких духовно-нравственных качеств, как патриотизм, национальная гордость, единение и др. Военному дирижеру необходимо осознавать потенциал, которым обладает военно-музыкальное искусство и вверенный ему коллектив – как транслятор духовно–нравственных и эстетических традиций.

Исходя из задач профессиональной деятельности, ее специфики, в современных образовательных условиях курсант – будущий военный дирижер – должен овладеть всеми составляющими профессиональной компетентности: «Выявление сущности, содержания, структуры и педагогических путей совершенствования процесса формирования у курсантов профессиональной компетентности военных дирижеров» [20, с. 8].

Следовательно, «процесс формирования у курсантов профессиональной компетентности военных дирижеров как организованную, систематическую, целенаправленную деятельность всех субъектов по обучению и воспитанию объектов данного процесса» [18, с. 385].

Причем, наряду с процессом освоения специальных компетенций, составляющих компетентность дирижера, М. М. Ахметшин выявляет личностные качества, от которых зависит профессиональная деятельность. Соискатель считает необходимым рассмотреть их, так как организационно-управленческие компетенции формируются на основе яркого проявления личностных характеристик: развитых коммуникативных качеств, основанных на взаимопонимании руководителя и исполнителей (у М. М. Ахметшина – «сенсорные и перцептивные»), умении налаживать контакты и «создавать комфортные ситуации общения («общительность и коммуникабельность»), эмоциональной отзывчивости (эмпатия), сформированных волевых качеств (целеустремленность, инициативность, настойчивость, дисциплинированность, ответственность, решительность, самоконтроль), мыслительных способностей, мнемических свойств: скорость запоминания, прочность интеллектуального и мышечного запоминания освоенного материала, скорость узнавания и воспроизведения ранее изученных произведений» [20, с. 47] и высокой степени сформированной психомоторики.

О важной роли личностных качеств в профессиональной компетентности военных дирижеров пишет исследователь вопросов подготовки военных дирижеров Цупиков И. В.: «Специфика профессии руководителя – дирижера оркестрового коллектива заключается в том, что, выполняя художественно-творческие, организационно-управленческие и научно-методические функции, он должен не только приобщать человека к военной эстетике и культуре, но и уметь работать с творческим коллективом, личностью, понимая чувства другого человека, его возможности» [224, с. 48].

Рассматривая структуру профессионального мастерства курсантов – будущих военных музыкантов, В.Б. Ковальский важное значение придает развитию индивидуально-психологических и личностных качеств дирижера. Автор в большей степени сосредотачивается на исполнительской части деятельности военного дирижера, характеризуя процесс как психофизическую деятельность, активизирующую интеллектуальный, эмоциональный, слуховой и моторный уровень.

В поле зрения исследователя включены компетенции военного дирижера, определяющие готовность, в первую очередь, к музыкально-исполнительской деятельности. Это способности осознавать, воспринимать, переживать художественные произведения, выражать музыкальное содержание с помощью пластики рук и мимики. При этом, помимо исполнительских, основу профессионального мастерства дирижера, по мнению В.Б. Ковальского, составляют педагогические, волевые и нравственные качества.

Исходя из мнения исследователей, можно сделать вывод о том, что профессиональная компетентность военных дирижеров базируется на высоком уровне комплекса компетенций, которые выпускники военного вуза реализуют в практике профессиональной деятельности, то есть на: «организационно-управленческих, художественно-творческих и педагогических» [112, с. 47] (у В. Б. Ковальского наряду с перечисленными отдельно выделены военно-профессиональные компетенции).

Поскольку профессия дирижера – это деятельность руководителя, а служебно-профессиональные обязанности военных дирижеров определяются, в первую очередь, процессом управления, то, следовательно, организационно-управленческие компетенции являются ведущими в профессиональной компетенции военно-музыкальных специалистов.

Следовательно, для разработки базовой стратегии формирования организационно–управленческих компетенций у курсантов военного вуза будущих военных дирижеров необходимо исследовать *специфику*

управленческой деятельности в целом, а также ее проявления в исследуемой профессиональной области.

Как определяют авторы исследований, посвященных управленческой деятельности, данный вид деятельности являет собой комплекс различных видов действий и может быть реализован различными способами, основанными на творческом характере решения ситуаций, задействовании личностного психологического ресурса с конечной целью осуществления целенаправленного воздействия. Организационная деятельность «рассматривается как важнейшая функция управления, как созидательная деятельность, вектором которой является упорядоченность <...>» [210, с. 109].

Ученые, постигая «управленческую деятельность» как научную категорию, выделяют ряд ее признаков:

1. Управленческая деятельность «является составной частью общего процесса функционирования организации <...> и связана со всеми направлениями деятельности» [210, с. 111]. То есть управленческая деятельность военного дирижера распространяется на решение стратегических (планирование концертной и служебной деятельности), организационных (составление годового концертного плана, выбор репетиционной базы, планирование репетиций, задействование музыкантов в репетициях и др.), военно-музыкальных (выбор репертуара, определение исполнительского состава, создание переложений, обработок и др.), кадровых (привлечение и обучение музыкантов, выбор солистов и др.) вопросов и т. д.

2. Управленческая деятельность «синтез индивидуальной и совместной работы <... ее > принципиальная особенность заключается в том, что в процессе ее осуществления создаются <...> условия для выполнения основных задач, возложенных на соответствующую организационную структуру» [210, с. 111]. В данном контексте дирижер, управляющий военно-музыкальным коллективом, должен понимать специфику деятельности всей системы (Вооруженных сил страны), цель и задачи, возложенные на

творческий коллектив как часть целой организации (военных музыкантов Армии и Флота), уметь руководить процессом, направляя индивидуальные усилия на получение коллективного результата, помнить, что «сама по себе управленческая деятельность не имеет какой-либо ценности» [210, с. 111] без нацеленности на конечный результат, отвечающий реализации задач деятельности всей системы.

3. Управленческая деятельность «обладает особым интеллектуальным качеством: поиском и проникновением в сущность явлений, динамику событий <...> с целью получения оптимального результата» [там же]. Поэтому военный дирижер, неся ответственность за результат творческой деятельности всего военно-музыкального коллектива, должен обладать высоким уровнем интеллектуальных и музыкальных способностей в сочетании с неординарными лидерскими качествами личности.

4. Управленческая деятельность накладывает на руководителя большую информационную нагрузку. Например, военный дирижер помимо комплекса знаний истории теории и практики в области своей музыкально-исполнительской деятельности, для успешной реализации всех составляющих управления творческим коллективом должен обладать определенным объемом информации, связанной с организационными процессами, с современными тенденциями развития военно-музыкального искусства в стране и за ее пределами.

5. Управленческая деятельность «имеет волевой характер, <...который> понимается как баланс способности выбора цели деятельности и внутренних усилий, необходимых для ее осуществления» [210, с. 111]. Природа музыкального творчества такова, что при возможности большого количества вариантов интерпретаций, коллектив, увлеченный предложенной трактовкой нотного текста произведения руководителем коллектива и подчиненный его воле, демонстрирует свое исполнение, отличное от других и порой неповторимое. Процесс подготовки концертного выхода коллектива сложен, так как музыканты-исполнители наравне с дирижером обладают высоким

уровнем профессиональных знаний и умений, поэтому дирижеру необходимо проявить волевые качества, уметь убедить и увлечь своей творческой идеей участников-исполнителей.

6. Управленческая деятельность осуществляется исключительно в коллективной среде. Эта характеристика вполне логична, так как организационные функции, связанные с координацией общей работы для решения профессиональных задач творческого коллектива, предполагают наличие нескольких участников. Гораздо интереснее в этом ракурсе рассмотреть одну особенность подготовки специалистов–дирижеров, а точнее развития технической готовности мануального управления коллективом. Так, в процессе обучения основам мастерства дирижирования в профессиональном музыкальном учебном заведении студенты изучают музыкальную фактуру хора и оркестра независимо от ее сложности при помощи двух концертмейстеров (то есть небольшой коллектив из двух участников). Подобная практика является повсеместной и традиционной, поскольку именно она дает возможность осуществления управленческой деятельности, то есть объединения усилий двух исполнителей в единый процесс.

В ином случае (если поручить озвучивание одному концертмейстеру), взаимодействие «дирижер – исполнители» искажается и выходит на уровень равноправия (если не более видоизмененный, учитывая, что дирижер еще является учащимся, а концертмейстер – дипломированным специалистом), что препятствует формированию управленческой функции в процессе дирижирования.

7. Управленческая деятельность «является сложным механизмом психологического взаимодействия между руководителем и подчиненным» [210, с. 111]. Поэтому только знания особенностей психологии творческой личности, способов урегулирования эмоционального состояния, позволяют дирижеру объединять многообразие индивидуальностей (темпераментов и характеров) в единый творческий коллектив.

8. Управленческую деятельность характеризует комплексность, которая проявляется в объединении необходимых ресурсов. В деятельности военных дирижеров это – творческие единицы, технические, информационные и материальные средства.

9. Управленческая деятельность «может оцениваться по ее собственным параметрам, однако подлинным ее критерием служит конечный продукт труда всех сотрудников» [210, с. 111]. К примеру, успешность деятельности военного дирижера оценивается по динамике профессионального роста коллектива исполнителей, способного выполнять все требования, предъявляемые к такого рода творческим объединениям. Таким образом, об успешной работе дирижера можно судить по устойчивости кадрового состава, профессиональном росте участников коллектива, активной служебной и концертной деятельности, обогащении и усложнении репертуара, победах в смотрах и конкурсах.

10. Управленческая деятельность «отличается жесткой правовой регламентацией» [210, с. 111]. Деятельность военного дирижера, его зона ответственности, должностные обязанности зафиксированы в нормативных документах и регулируются Указом Президента РФ от 10.11.2007 № 1495 (ред. от 01.03.2024) «Об утверждении общевоинских уставов Вооруженных Сил Российской Федерации» (вместе с «Уставом внутренней службы Вооруженных Сил Российской Федерации», «Дисциплинарным уставом Вооруженных Сил Российской Федерации», «Уставом гарнизонной и караульной служб Вооруженных Сил Российской Федерации») [4].

Таким образом, управленческая деятельность отличается составным характером, многогранностью, обладает рядом признаков и может быть реализована многовекторно, различными способами. Изучая природу управления как вида деятельности, исследователи наметили основные базовые составляющие *организационно–управленческих компетенций*.

Однако, при определении сущностной характеристики дефиниции ««организационно-управленческие компетенции курсантов – будущих

военных дирижеров следует проанализировать в контексте специфики профессиональной образовательной среды военного вуза.

Весьма важно для автора данного исследования выступило мнение О. В. Поповой, которая провела тщательный анализ проблемы по формированию организационно-управленческих компетенций у курсантов вуза в процессе их внеучебной деятельности. О.В. Попова определяет данный вид компетенций как «совокупность знаний, умений, ценностных ориентаций и личностных качеств курсантов, способность и готовность к выполнению организационных и управленческих функций в студенческом коллективе, принятию индивидуальных и коллективных управленческих решений» [171, с. 24].

При этом автор на первый план выдвигает индивидуально–психологический комплекс, включающий «готовность к выстраиванию межличностного общения и взаимодействия на демократической основе, к инициированию благоприятной эмоционально–психологической атмосферы в коллективе, способность организовывать сотрудничество, знание правил этики и этикета, а также умения применять их на практике, умение устанавливать контакты с окружающими людьми и поддерживать конструктивный уровень взаимодействия, а также умение ставить ситуативную цель, выбирать оптимальные средства ее достижения, самостоятельно принимать решения, осуществлять рефлекссию относительно собственной деятельности» [там же].

Исходя из занятой позиции, О. В. Попова в структуру организационно-управленческих компетенций курсантов вводит помимо «знаний и умений» раздел «личностные качества и ценности, <...выделяя...> гуманистические, демократические, человекоцентрированные ценностные ориентации, а также уважение и осознание значимости других людей, которое проявляется в готовности к принятию точки зрения других, сотрудничеству, открытости, терпимости» [171, с. 28–29].

Схожей позиции придерживается Д. В. Качалов, изучающий проблему «формирования организационно-управленческой компетенции курсантов вуза – будущих менеджеров» [107]. Ученый справедливо утверждает, что организационно–управленческие компетенции позволяют при осуществлении профессиональной деятельности «решать профессиональные задачи, уметь систематизировать знания при решении управленческих и организационных задач, сознательно позиционировать себя в профессиональном формате, соблюдать социальные нормы, присваивать культурные ценности в профессиональной сфере труда» [107, с. 5].

Основными составляющими управленческой компетентности, по выводам автора Н. С. Агладиной, выступают знания, умения и навыки основных функций управления: владение этапами процесса организации (планирование, организация и контроль), способность коммуницировать, умение быстро ориентироваться в ситуации, оперативно принимать решение [8].

Исследователи, избравшие объектом рассмотрения педагогический процесс, рассматривают данный вид компетенций как «систему внутренних ресурсов педагога, необходимых для организации эффективного руководства обучаемыми в соответствии со всеми составляющими его деятельности» [120].

С точки зрения Т. Г. Дулинец, применившей функционально–аналитический подход, управленческие компетенции педагога следует рассматривать как комплексную систему, фундаментом которой является педагогическая деятельность руководства процессом обучения, а структуру составляют «ценностное целеполагание, рефлексия деятельности, опережающее планирование, прогнозирование результатов» [86].

В свою очередь, исследователь Л. Н. Павлова считает, что основой управленческих компетенций педагога профессионального образования выступают три составляющих: осуществление педагогического управления, которое проявляется в планировании, организационных мероприятиях,

контроле действий и их коррекции: «с целью осуществление педагогического управления; совокупность управленческих умений (например, диагностировать, проводить анализ педагогического общения, предвосхищать поведение отдельных обучающихся, моделировать деятельность ученического коллектива» [163].

Автору И. Т. Шарыгиной, в диссертационном исследовании, предметом которого является «модель формирования организационно–управленческих компетенций у курсантов физкультурного вуза» [232], удалось обобщить мнения различных ученых в области педагогики и выделить основные содержательные характеристики организационно-управленческой деятельности выпускников применительно к указанной специальности, среди которых доминантное значение имеют проявление волевого начала, межсубъектный характер деятельности и реализация через процесс познания, анализа, оценки субъектов и ситуаций.

Для более полного представления о сущности «организационно-управленческих компетенций как основы профессиональной компетентности деятельности военных дирижеров» необходимым видится проведение анализа исследований, посвященных вопросам организаторской деятельности «военного дирижера» и «дирижера-хормейстера».

Классифицируя специальные компетенции военных дирижеров, автор диссертационного исследования М. М. Ахметшин [20] исходил из определения основных видов профессиональной деятельности и составил «структуру профессиональной компетентности военного дирижера» из трех составляющих: организационно–управленческие, художественно-творческие, педагогические. Первые из них ученым определяются как базисные для успешной репетиционной деятельности, включая планирование репетиций, выбор оптимальных форм их проведения, коммуникативную способность, волевою устремленность к результату.

Соглашаясь с мнением исследователя М. М. Ахметшина, процесс формирования профессиональной компетентности военного дирижера

проходит во взаимодействии определяющих его функций: «образовательной, воспитательной, развивающей <...> научно– исследовательской», а «также синтезирующей, преобразующей, прогностической, мотивационно– стимулирующей, управленческой, активизационно-деятельностной» [20, с.54, 55].

Исследователь И. В. Цупиков, обращаясь «к вопросу педагогической сущности процесса профессиональной подготовки военных дирижеров» [224], замечает, что главенствующее значение в успешном осуществлении руководства художественным коллективом имеет наличие у дирижера организаторских данных, поскольку в его обязанности входит не только создание коллектива, но и решение различного рода вопросов, связанных с художественной и исполнительской деятельностью, а они составляют взаимодополняющее единство с организационными процессами.

В целом, занимая общие позиции с другими исследователями военно-музыкальной дирижерской специальности, В. Б. Ковальский [112] приходит к ценному выводу, связывая организационно-управленческую деятельность военного дирижера не только с вопросами осуществления работы исполнительского коллектива, но и с контролем боевой подготовки подчиненного состава, командования им.

В то же время А. М. Немирский [152] обозначает функциональные профессиональные обязанности военного дирижера: организаторские, транслирующие, педагогические, к выполнению которых должны быть готовы все выпускники военно-музыкального вуза. Причем, как одна из важнейших, исследователем названа функция транслятора культурных и духовных ценностей, с чем солидарен автор настоящей работы.

Анализ исследовательской литературы показал, что в современной науке творческая деятельность военного дирижера зачастую рассматривается в рамках изучения оркестрового исполнительства. Однако, автору настоящей работы это видится не совсем справедливым, так как дирижеры – выпускники военного вуза – по месту службы в частях, гарнизонах развивают

самодетельное творчество во всем многообразии его исполнительских составов.

К примеру, исследователь проблемы формирования духовного мира военнослужащего посредством музыкальной культуры К. С. Чупраков, демонстрируя широкое распространение и доказывая положительное воздействие музыкальной самодетельности военнослужащих, утверждает, что основу организованного досуга военнослужащих составляет «исполнение песен – хоровых и сольных, в составе вокальных или вокально–инструментальных ансамблей» [231, с. 101].

Раскрывая функционал современных музыкантов военных гарнизонов России, исследователь описывает работу военного дирижера с личным составом подразделения. То есть помимо основных функций, дирижер оказывает помощь в подготовке (разучивании и исполнении) строевых песен [230, с. 87]. К. С. Чупраков замечает, что «духовный мир военнослужащего Российской армии обогащается под воздействием военной музыки, представленной различными жанрами, среди которых наиболее распространённым и доступным жанром остается военная песня, в том числе и по степени и уровню личностной подготовленности самих военнослужащих в современной России к восприятию музыки» [230, с. 83-84].

Показательно, что, намечая пути совершенствования и развития самодетельных коллективов, автор ставит вопрос повышения исполнительской культуры, предлагая наряду с обучением исполнителей нотной грамоте, осваивать многоголосное пение. Таким образом, военному дирижеру для осуществления деятельности по месту службы необходимы знания хормейстера и практические навыки работы с голосом, вокальным ансамблем, хором: «Не вызывает сомнений необходимость овладения будущим дирижером-хормейстером вокально-исполнительскими навыками, значение и понимание которых обуславливает успешность и продуктивность

работы руководителя военно-музыкального коллектива по организации репетиционной и концертной деятельности хора.

Теоретико-методические аспекты проблемы формирования навыков вокально-исполнительского искусства, как ключевых для дирижеров-хормейстеров, рассматриваются в научной литературе в контексте понятия «вокальная культура» как вида духовной деятельности человека. Это понятие многоаспектно и включает в себя воплощаемый в процессе практической музыкально-творческой деятельности и сформированный в ходе профессионального обучения вокально-исполнительскому искусству идеал звучания голоса и наличие комплекса профессиональных вокально-исполнительских знаний, навыков и умений, необходимых для осмысленного и выразительного исполнения вокальной музыки на высоком художественно-эстетическом уровне.

Автор исследования, анализируя специфику процесса формирования вокальной культуры хормейстера, утверждает: структура вокальной культуры сложна ввиду того, что она является частью общей и музыкальной культуры личности, а также сопряжена с вокально-исполнительской деятельностью, требующей профессиональной подготовки, самовыражения, саморегуляции и самоорганизации академического певца. Вокальная культура включает в себя такие составляющие, как:

- теоретически, эстетически и акустически постигаемый идеал звучания голоса, воплощаемый в ходе обучения вокально-исполнительскому искусству в правильно поставленном голосе и развитом певческом дыхании;
- сформированные на высоком уровне навыки и умения вокального интонирования, применение средств и приемов вокально-исполнительской выразительности;
- знание и умение воплотить в пении жанрово-стилистические особенности произведений композиторов разных эпох и направлений;
- владение исполнительскими традициями и знание творчества выдающихся певцов;

– ценностное отношение к вокально-исполнительскому и в целом музыкальному искусству.

Вокальная культура имеет, с одной стороны, общие универсалии, с другой – глубокие и специальные профессиональные истоки, она (культура) формируется в процессе изучения, овладения и приобщения к вокальному искусству и музыкальному творчеству, а также приобретения практического опыта вокально-исполнительской и вокально-слушательской деятельности, которая, в свою очередь, развивается на основе вызванного эмоциональным откликом на музыку познавательного интереса к вокальному искусству и при наличии базовых музыкальных способностей (ладового мелодического слуха, ритмического чувства, музыкального мышления и памяти).

К общим универсалиям вокальной культуры ученые относят эстетически окрашенный вокальный звук и поставленный голос, теоретические и исторические знания в области музыкального искусства и опыт музыкально-творческой деятельности, включая слушание и исполнение вокальных сочинений. Глубокими истоками вокальной культуры служат мировые, западные и восточные традиции народного песенного творчества, а также профессионального исполнительского искусства, история которого охватывает большой период – от искусства древнего мира и средневековья до возникновения национальных вокальных школ (итальянской, французской, немецкой и русской) и музыки Нового времени (барокко, классицизм, романтизм, модернизм и авангард).

К специальным профессиональным истокам вокальной культуры дирижеров-хормейстеров относятся исторически сложившиеся традиции пения и представления о правильно поставленном и красиво звучащем певческом голосе, навыках певческого дыхания и звукоизвлечения, применении разных способов и приемов пения, а также средств вокально-хоровой выразительности исполнения. Эти истоки формировались и совершенствовались в процессе развития западноевропейской отечественной

культуры, композиторской и исполнительской практики, а вокально-певческие навыки и умения оттачивались на протяжении нескольких веков.

Таким образом, вокальная культура имеет национально-исторические, социально-культурные, психолого-педагогические и физиологические предпосылки формирования. Они тесно связаны друг с другом и лишь вместе обеспечивают это сложное личностное образование. Вокальная культура постепенно складывается в сознании личности на протяжении жизни и проявляется в навыках и умениях красиво и выразительно спеть песню, романс, арию соло в ансамбле или хоре. Все составляющие вокальной культуры постигаются умом и осваиваются в процессе общего образования, обучения музыке, воспитания в семье и школе, общения с искусством в широком смысле слова, практической вокально-певческой деятельности.

Подчеркивая важность вокальной природы голоса и навыки работы с ним знания для военного дирижера, диссертант отмечает: «В современных музыкальных вузах и институтах искусств и культуры широко применяются как традиционные, так и инновационные методики формирования вокальной культуры и развития певческого дыхания, поскольку дирижирование хором как направление подготовки пользуется высокой популярностью среди музыкантов-исполнителей. Исходя из принципа индивидуально-личностного подхода, педагоги вокала интегрируют в образовательном процессе несколько разных методик, используя их потенциал с целью повышения эффективности обучения дирижеров-хормейстеров вокально-исполнительским навыкам.

Среди используемых в обучении студентов вокально-исполнительским навыкам методов преобладают объяснительно-демонстрационные, словесно-образные и наглядные – слуховые, зрительные, пластически-двигательные по форме представления информации, а также репродуктивные, практические (тренинг, упражнения), работа в классе и дома по форме освоения знаний, навыков и умений. Одними из самых востребованных в вокальной педагогике остаются концентрический, основанный на постепенном освоении регистров, и фонетический, основанный на особым образом организованном

пропевании гласных, методы обучения пению. Они являются общепринятыми и в то же время специальными, нацеленными на постановку и развитие голоса, постановку певческого дыхания, выравнивание регистров и нивелировании гласных, а также освоение основных вокально-исполнительских приемов» [186, с. 1188-1189].

Организационно-управленческие компетенции дирижера–хормейстера во многом перекликаются с компетенциями, являющимися основными для руководящей функции дирижера оркестра. Успешный современный дирижер–хормейстер и преподаватель О. В. Кочетова основными качествами личности дирижера-хормейстера, определяющими его работу, считает ответственность, высокую степень организованности, самоконтроль, склонность к лидерству, целеустремленность, наличие воли, умение концентрироваться, выраженную коммуникабельность, то есть те качества, которые определяют организационно–управленческие способности. Также, рассуждая о многофункциональном характере дирижерской деятельности, О. В. Кочетова на первое место выводит функцию организатора, менеджера, руководителя, режиссера и потом исполнителя, педагога-воспитателя и др. [121].

Рассуждая о специфике деятельности дирижера, работающего с хором, музыканты сходятся во мнении, что важная отличительная особенность работы – взаимодействие с «живым инструментом» – голосом. Маэстро хоровой музыки В. А. Чернушенко в интервью неоднократно обращает внимание на то, что наиболее сложная работа хормейстера – настроить хор, ведь каждый исполнитель в данный момент находится в своем психо–физическом состоянии, и для того, чтобы приступить к пению и творчеству, необходимо мотивировать певца, «настроить все его внутренние струны» на тот образ, который необходимо создавать.

Б. Т. Алимов в статье «Хоровой дирижер как управляющий коллективом» отмечает, что «работать с человеческим голосом непросто, поскольку это капризный, хрупкий инструмент, реагирующий как на внешние

(плохая погода, атмосферное давление, влажность, сухость воздуха, время суток, усталость, нервозность, раздражение), так и внутренние (плохая постановка голоса, не владение вокально-хоровой техникой, нездоровье голосового аппарата и т. д.) условия» [12]. Следовательно, дирижер-хормейстер должен чувствовать психологический настрой коллектива и каждого певчего, понимать физиологию голосообразования, уметь подготовить голоса к пению и показать «эталонное» звучание.

Большинство исследователей, уделяя внимание в публикациях различным вопросам дирижерско-хоровой деятельности, представляют ее генеральную цель как художественно-творческий процесс, результат которого – звуковое воплощение образного замысла композитора. Так, исследователь В. Л. Живов объясняет сложность управления хором соединением следующих факторов: «человеческий фактор (направление индивидуальных художественных устремлений участников хорового коллектива и их военно-музыкальных усилий в единое русло); синтетический характер (связь музыки и слова), специфика инструмента (живой человеческий голос); коллективный характер (наличие общих целей и задач); наличие дирижера (посредника между автором и исполнителем)» [92].

Анализ исследовательских работ, посвященных различным вопросам профессионального обучения военных дирижеров, позволяет представить целый ряд педагогических функций, направленных на выстраивание процесса подготовки курсантов к профессиональной деятельности. Помимо образовательной, воспитательной, развивающей и научно-исследовательской функций, которые являются базовыми в педагогической деятельности, ученые выделяют ряд специфических функций: морально-психологической подготовки, самосовершенствования, синтезирующую, преобразующую, прогностическую, активизационно-деятельностную.

Рассмотрим их в соотнесении с проблемой формирования организационно-управленческих компетенций у курсантов – будущих руководителей военно-музыкальных коллективов, готовых к хормейстерской

деятельности, фокусируя внимание на отличительных чертах подготовки специалистов, знающих специфику хорового творчества. Подготовка курсантов военных вузов к хормейстерской деятельности потребовала внесения в комплекс учебных планов дисциплин, связанных с хоровым исполнительством, аранжировкой хоровых партитур, изучением истории военной музыки, что, по убеждению диссертанта, значительно углубляет и оптимизирует моделирование хода формирования организационных и управленческих качеств будущих дирижеров: «Воспитательная функция гарантирует обретение морально–психологических качеств, профессионального мышления, необходимых будущим офицерам как руководителям воинских коллективов» [20, с. 54].

Следует обратить внимание, что в сущность содержания воспитательной функции подготовки курсанта – будущего дирижера входит воспитание, в том числе, «профессионального мышления». Известно, что мышление дирижера основывается на музыкальной деятельности и представляет собой отражение художественного образа (который формируется на основе эмоционального опыта восприятия действительности) посредством комплекса мимических и мануальных движений, составляющих дирижерскую технику.

Следовательно, воспитательная функция при формировании компетентности дирижеров–хормейстеров вбирает также работу над воображением, развитие способности регулировать эмоциональное состояние, обогащение духовной субстанции.

Диссертанту близки формулировки и аргументация М. М. Ахметшина, раскрывающего педагогические функции подготовки курсантов в военно-дирижерском вузе к профессионально–служебной деятельности. Так, автор замечает, что развивающая функция в системе высшего образования в большей мере направлена на самосовершенствование курсанта, которое параллельно происходит в различных направлениях: интеллектуальном,

нравственном, эстетическом, общекультурном, социально–личностном, военно-профессиональном и др.

Анализ различных точек зрения позволил диссертанту определить, что для успешной реализации развивающей функции военных дирижеров необходимо соблюдение некоторых условий: добровольный характер включения в тот или иной вид деятельности, поиск исходной составляющей в сфере интересов, вкусов и предпочтений курсантов, открытость к диалогу, оптимистическая стратегия в определении ближайших задач, мобильность профессорско–преподавательского состава, принимающего современность и готового к совершенствованию профессиональных качеств.

Современный исследователь О. В. Попова, обратившись к развивающей функции в рамках изучения проблемы развития организационно–управленческих компетенций во внеучебной деятельности, выдвигает на первые позиции фасилитирующую характеристику [171]. Диссертанту близки выводы, к которым приходит О. В. Попова, в частности о том, что функционал преподавателя включает помощь обучающему в самостоятельном поиске, содействие в освоении навыков, руководство в продвижении на новый профессиональный уровень.

Функционал определяет педагогические задачи: активизировать проявление творческой индивидуальности обучающихся (например, выбор программы для дирижирования проводить в формате обсуждения), инициировать активность курсантов, отслеживая личностный рост и развитие каждого, создавать условия для организации внеучебной деятельности (к примеру, предложить к обсуждению концерт ведущих хоровых коллективов, художественный фильм или документальную хронику, любое произведение смежных видов искусства, которые нужно заранее осмыслить, составить собственное мнение).

Научно-исследовательская функция связана с поиском новых педагогических решений, повышающих эффективность процесса подготовки специалистов соответственно актуальным потребностям. Так, диссертантом в

курс Хороведения (дисциплине, в которой закладывается основная теоретическая база профессии дирижера хора и которая отличается устойчивостью, даже консервативностью содержания учебно-методического комплекса) введены вопросы менеджмента хорового искусства, а именно: основы переговоров с меценатами, спонсорами, инвесторами, практические тренинги по созданию проектов, изучение процессов самостоятельной организации фестивалей, конгрессов, ассамблей.

Соглашаясь с формулировкой М. М. Ахметшина, соискатель отмечает функцию «морально–психологической подготовки курсантов-дирижеров как достижение будущим офицером психологической устойчивости и готовности к активной деятельности в нестандартных или экстремальных ситуациях» [20, с. 54]. То есть данная функция важна не только для выполнения военных служебных обязанностей, но и для творческой организационно–управленческой деятельности военных дирижеров, так как участие в военных церемониях предполагает умение исполнителей в условиях массовости, регламентированности и одновременно непредсказуемости гибко ситуативно реагировать, продумывая стратегию развития событий, что возможно только при развитых эмоциональных и волевых компонентов психики руководителя военно-музыкального коллектива.

Профессиональная подготовка будущих руководителей военно-музыкального направления неосуществима без активного развития функции самосовершенствования. Дирижер в силу специфики деятельности должен быть убедительным, обладать лидерскими качествами, уметь развивать коллектив, понимая потребности современного социокультурного мира. Следовательно, активная работа над формированием необходимых личностных качеств (что является прямым выражением функции самосовершенствования) не имеет стадии завершения и становится основой кристаллизации профессионального мастерства.

Синтезирующая функция носит интегрирующий характер и пронизывает процесс подготовки дирижера–хормейстера. Обучение

дирижированию предполагает комплексное использование знаний, поскольку моделирует исполнительскую деятельность, учебным «материалом» которой выступают художественные образцы музыкального искусства. Так, даже процесс подготовки к хоровой репетиции неосуществим без историко-стилистического, теоретического, исполнительского анализа композиторского текста дирижером.

Представить результат этапов образовательного процесса, скорректировать стратегию, наметить ближайшие цели позволяет прогностическая функция. Именно она выходит на главные позиции при индивидуальном обучении, лежащем в основе подготовки курсантов – будущих дирижеров. Если аудиторные занятия позволяют более точно прогнозировать итог, то индивидуальная работа в большей степени непредсказуема, и соответственно, требует гибкости в определении пути, выборе средств и методов обучения.

Обучение военных дирижеров сложно представить без включения активизационно-деятельной функции, которая позволяет интенсивно формировать компетенции курсантов путем активизации всех видов учебно-творческой деятельности будущих руководителей военно-музыкальных коллективов.

Таким образом, в результате проведенного теоретического анализа, автором диссертации были определены ведущие тенденции в научном осмыслении процесса формирования базисных способностей профессиональной деятельности будущих военных дирижеров, способных осуществлять хормейстерскую работу. Среди них: подготовка специалистов с опорой на отечественные традиции военно-музыкальной культуры и военно-профессиональной деятельности в целом; синкретичный характер специально–профессионального и личностного развития курсантов-дирижеров (включающего совокупность музыкальных способностей и немзыкальных качеств, таких как психологические, педагогические, артистические и др.); комплексное формирование объемной структурно-

составной компетентности дирижера–исполнителя (включая развитое музыкальное мышление, тонкий музыкальный слух, свободу дирижерского аппарата, развитую мануальную технику, выразительность мимики, задействованную в рамках интерпретации репертуара, эмоциональную отзывчивость и способность передавать музыкальное содержание).

Кроме того, военный дирижер должен обладать высоким уровнем сформированной профессиональной компетентности, отвечающей функциям и руководителя коллектива, хормейстера.

Ниже в таблице 1 представлены различия посредством распределения квалификационных характеристик.

Таблица 1

Квалификационная характеристика военного дирижера

Квалификационные характеристики творческой деятельности военного дирижера	
<i>Хормейстер</i>	<i>Руководитель коллектива</i>
– осуществление военно-музыкального руководства артистическим персоналом хорового коллектива,	– руководство творческой деятельностью всего исполнительского состава,
– обеспечение подготовки вокально–хорового состава к совместной творческой деятельности коллектива,	– несение ответственности за качество художественного результата творческой деятельности коллектива,
– разработка репетиционных планов согласно перспективному планированию,	– перспективное планирование художественно–творческой деятельности коллектива,
– разработка календарного плана, адаптирование репертуара соответственно возможностям вокально–хорового состава (создание обработок и переложений),	– разработка перспективного репертуарного плана, отвечающего функциям коллектива, целям и задачам его деятельности,
– проведение разводных репетиций по группам хора, по партиям, занятия с солистами,	– осуществление организации работы и взаимодействия всего художественного состава, ведение сводных репетиций,
– выстраивание ансамбля хорового состава (общего, половинного, частного), дикционного, метроритмического, динамического, тембрового,	– выстраивание общего ансамбля исполнительского коллектива, работа в различных условиях концертной акустики,
– организация контроля за соблюдением производственной и творческой дисциплины во время проведения концертов,	– принятие решения о готовности коллектива к концертному исполнению,
– распевание вокально–хорового состава с целью подготовки голосов к сценическим	– проведение сценических (генеральных) репетиций,

репетициям,	
– поддержание заинтересованности в творческой деятельности участников хора, распределение солирующих партий,	– поиски партнеров по художественно–творческой деятельности, привлечение квалифицированных военно-музыкальных кадров, формирование концертных составов исполнителей,
– определение формы и порядка профессионального роста исполнителей.	– разработка системы поощрений активных участников художественно–творческой жизни.

Выводы второго параграфа

В материалах второго параграфа первой главы установлено, что результатом деятельности военного дирижера является создание и управление армейским творческим коллективом, участники которого выполняют служебные и творческие обязанности. При этом основой успешной профессиональной деятельности военного дирижера выступают сформированные на высоком уровне организационно-управленческие компетенции, основанные на:

– знании: законов и иных нормативно-правовых актов Российской Федерации, регламентирующих действия военных музыкантов Вооруженных Сил страны, правил внутреннего трудового распорядка, функций военно-музыкальной культуры, форм и методов организации деятельности военных музыкантов, основ управления, истории и теории военного музыкального искусства, принципов организации учебно-воспитательной, творческой деятельности, репетиционной и концертной работы, формирования репертуарной политики, теории хороведения;

– умении: сформировать цель деятельности, разрабатывать перспективные и текущие планы, вести документацию, осуществлять репетиционную и концертную работу, обучать навыкам пения и сценического мастерства, коммуницировать, создавать психологически комфортную творческую атмосферу, мотивировать исполнителей, обосновывать интерпретацию;

– навыках: техники дирижирования, владения голосом, выразительного декламирования, координирования звучания и внутреннего эталонного представления.

В итоге анализа научно-методической литературы диссертантом была дана сущностная характеристика понятия «организационно-управленческие компетенции курсантов – будущих военных дирижеров – руководителей военно-музыкальных (оркестровых, хоровых) коллективов» это – многоэлементная дефиниция, отражающей уровень сформированности профессиональной компетентности выпускников военного вуза, готовых к реализации по месту прохождения службы управленческих, организационно-воспитательных, созидательно-мотивационных функций руководителя творческих армейских коллективов.

ГЛАВА 2. АНАЛИЗ ПРОЦЕССА РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ КУРСАНТОВ – БУДУЩИХ ВОЕННЫХ ДИРИЖЕРОВ В ВУЗЕ

2.1. Внедрение авторской методики формирования организационно-управленческих компетенций курсантов – будущих военных дирижеров в образовательную среду военного вуза

Образовательная политика на современном этапе в качестве приоритетного направления определяет необходимость поиска оптимальных условий для воспитания высокопрофессиональных специалистов, обладающих гражданским самосознанием, «горящих идеей» продвижения отечественной культуры и науки. Поэтому высшее профессиональное образование на данный момент находится в ситуации потребности в культивации традиций российского просвещения, основанных на богатстве культурного наследия, духовной силе и синкретичном характере обучения и воспитания.

Вышеуказанным требованиям отвечает военно-музыкальное образование, которое, с одной стороны, является одной из ведущих в мировой образовательной практике образовательных систем (подготовки военных профессиональных музыкантов), а с другой (что обозримо в исторической перспективе) – коренным образом связано с государственностью (военно-патриотическим движением).

В связи с этим, цели и задачи, стоящие перед научно-педагогическим сообществом военного университета имени Александра Невского Министерства обороны РФ, как единственного вуза России, реализующего основную профессиональную образовательную программу по специальности 53.05.07 Дирижирование военным духовым оркестром, диктуют

необходимость актуализации поиска форм, методов, технологий в процессе профессиональной подготовки курсантов.

В то же время процесс обучения хоровых дирижеров в музыкальном вузе «полностью совпадает или близка характерным для академических учреждений – музыкальных и музыкально-педагогических колледжей и вузов. Следование исполнительским традициям академической и авангардной музыки должно составлять бóльшую часть процесса обучения дирижерско-хоровому исполнительству, однако остальная часть отражает специфику подготовки организатора репетиционной работы и концертной деятельности хорового коллектива. Методика преподавания дирижерских дисциплин характеризуется рядом особенностей, учтенных при разработке авторской методики.

Концепция обучения дирижеров-хоровиков опирается на традиции академической музыки, а педагогическая культура в музыкальном вузе – на традиции музыкального образования, организационно-управленческой и концертно-исполнительской деятельности. В обоих случаях различаются способы передачи знания и формы взаимодействия участников образовательного процесса. Рассмотрим эти концепции, чтобы определить, какая из них будет положена в основу педагогической модели подготовки дирижеров-хормейстеров в военном вузе.

Директивная концепция обучения (от англ. *direct* – непосредственный, прямой, направленный, управляемый) исходит из того, что интеллект ученика – это чистый лист, который педагог заполняет знаниями, передавая их из уст в уста, как ремесленник, а обучающийся повторяет то, что рассказывает и показывает педагог. «Обратной связи» в образовательном процессе уделяется минимум внимания. Эта концепция считается одной из самых первых в истории педагогики.

В *интерпретативной*, то есть *объяснительной*, концепции обучения знания передаются обучающемуся посредством объяснения, описания и контроля результата обучения. Студент должен воспроизвести полученные

знания, поэтому педагог осознает то, чего конкретно должен достичь обучающийся, учитывает особенности познавательной деятельности и индивидуальные качества каждого студента и использует активные методы обучения» [181, с. 168-169].

«Постмодернистская концепция обучения рассматривает обучающегося как мыслителя, а педагога – как его коллегу, методом убеждения формирующего у студента глубокие знания, навыки, умения и способность думать. Наставнику отводится роль сотрудника, а подопечному – интерпретатора получаемых знаний. Данная концепция возникла позднее остальных и еще недостаточно изучена в научной литературе, поэтому только начинает входить в образовательный процесс.

В соответствии с *конструктивной концепцией* студент рассматривается как мыслящая личность, способная к внутренним переменам и преобразованиям действительности. Реконструкция знаний самими обучающимися обуславливает эффективность процесса обучения. Роль студента активна; как мыслитель, он сам регулирует познавательный и рефлексивный процессы, способен к приобретению новых знаний и приумножению опыта, воспринятого от педагога.

Таким образом, у обучающегося в процессе общения с педагогом формируется собственное представление об изучаемой музыке, которое не исключает широкий культурный контекст. Конструктивизм предполагает не передачу знаний и навыков пассивному ученику с «пустым» умом, а создание условий для активного познавательного процесса студента, чтобы он мог глубоко проникнуться понятиями, чувствами, приобрести умения и навыки, активно формируемые в познавательном процессе.

Роль педагога состоит в том, чтобы организовывать и контролировать запуск рефлексивных, познавательных, эмоциональных процессов обучающегося, способствующий его автономии и вовлечению в обучение. Конструктивное общение ведет к тому, что студент берет на себя роль эксперта и формирует собственное мнение по изучаемому предмету.

Обучение таким образом сосредоточивается на интерактивных отношениях между педагогом и студентом, студентом и учебным материалом или музыкальным инструментом.

В педагогической практике редко встречается следование лишь одной концепции обучения: между педагогом и курсантами устанавливаются разные отношения в зависимости от уровня образования, способностей и возможностей студента, целей и задач обучения, предмета и формируемых компетенций. Образовательный процесс гибок и меняется под влиянием многих факторов и обстоятельств.

Однако в процессе подготовки дирижеров-хоровиков в музыкальном вузе реализуются определенные принципы обучения и взаимоотношений участников образовательного процесса, обладающего, как было сказано выше, своей спецификой. Концепции обучения меняются также в зависимости от уровня образования, траектории обучения или так называемого образовательного сценария.

Таким образом, подготовка руководителей хоровых коллективов, может осуществляться на основе педагогических подходов и сменяющих друг друга концепций обучения, зачастую образующих некий «гибрид», а также может включать объяснительный, объяснительно-конструктивный и конструктивный принципы взаимодействия участников образовательного процесса. Наиболее эффективным в подготовке дирижеров-хоровиков представляется конструктивный принцип, однако в условиях музыкального вуза ему следовать в полной мере не представляется возможным ввиду особого учебного плана и программы дисциплин, особенностей подготовки специалистов в области хорового исполнительского искусства.

В целом интерпретативная концепция обучения может сосуществовать и с директивной, и с конструктивной, поскольку переходит от демонстративного к интерактивному взаимодействию педагога и обучающегося как наиболее продуктивному в освоении музыкального искусства. Разработка конструктивной теории обучения не исключает

применения интуитивных теорий (директивной и интерпретативной) и, более того, способствует объединению разных перспектив и моделей подготовки дирижеров-исполнителей хоровой музыки» [181, с. 169-170].

Несмотря на определённую общность с процессом подготовки профессиональных музыкантов в вузах, процесс военно-музыкального образования имеет ряд принципиальных отличий, которые состоят в организации, систематизации и практической реализации процесса подготовки курсантов – будущих офицеров-музыкантов, владеющих профессионально значимыми качествами, позволяющими им осуществлять профессиональную деятельность по месту службы, а именно – организовывать творческую работу (руководить оркестровым и вокально-хоровым коллективами, Ансамблем песни и пляски, осуществлять задачи по организации досуговой деятельности личного состава и др.) в армейских соединениях Вооруженных Сил РФ.

Следовательно, особенность подготовки военных дирижеров в Военном институте (военных дирижеров) лежит в основе педагогической стратегии профессиональной подготовки, которая базируется на организационно-управленческой творческой практике, осуществляемой в условиях выполнения служебных задач.

Решение задачи по оптимизации профессиональной подготовки будущих военных дирижеров в контексте требований ФГОС ВО, требует проведения системно-целостного анализа содержания обучения военных дирижеров, способных к организационно-управленческой деятельности (в том числе вокально-хоровым коллективом), поиск эффективных педагогических технологий формирования компетентности военных руководителей военно-музыкальных коллективов, прогнозирования результатов подготовки специалистов данного профиля, обладающих на высоком сформированном уровне комплексом компетенций, в соотнесении с требованиями и задачами будущей служебной военно-музыкальной деятельности в войсках РФ.

Анализ вышеизложенных научных и методических изысканий обозначил необходимость обращения автора диссертации к исследованию специфики процесса формирования организационно-управленческих компетенций будущих военных дирижеров, которые в своей практической деятельности реализуют сформированный комплекс профессиональных компетенций, что определило направление исследовательской деятельности в разработке и апробации авторской методики, основанной на формировании и совершенствовании конструктивно-прогностических умений и навыков военного музыканта, реализующего различные виды профессиональной деятельности в полисубъектном взаимодействии «военный дирижер – хоровой коллектив».

Соискатель исходит из концептуального положения, основанного на потребности соответствия профессионально-образовательного процесса в военном вузе современным условиям отечественного высшего образования, где главенствующие позиции занимает компетентностная парадигма, которая определяет идейно-смысловую область, целевые ориентиры и критериальную основу, а также аспекты и принципы профессиональной подготовки будущих военных дирижеров в вузе.

В свою очередь, исходя из цели и задач, связанных со служебно-профессиональными обязанностями военных дирижеров, на основе личной научно-исследовательской и музыкально-педагогической деятельности автором исследования разработана авторская методика как научно-методическое и технологическое ядро педагогических условий формирования организационно-управленческих компетенций у курсантов, которая направлена на оптимизацию процесса обучения курсантов-дирижеров в вузе в контексте его концептуального и теоретико-методического обеспечения.

Внедрение в процесс подготовки будущих офицеров-музыкантов данных педагогических условий обеспечит высокий уровень сформированности профессиональной компетентности выпускников – военных дирижеров, готовых, в том числе, к эффективной реализации

хормейстерской деятельности с участниками армейских творческих коллективов.

В ходе кристаллизации авторской методики и теоретического осмысления практической составляющей процесса формирования организационно-управленческих компетенций курсантов – будущих военных дирижеров, готовых к работе с вокально-хоровыми составами, диссертант основывался на научных трудах ученых-исследователей, методических публикациях и педагогов-практиков в области дирижерско-хорового искусства.

Так, например, М. М. Ахметшин в диссертационном исследовании «Формирование у курсантов профессиональной компетентности военных дирижеров» [20] специальные компетенции курсантов военного вуза классифицирует в зависимости от видов профессиональной деятельности: организационно-управленческие, художественно-творческие и педагогические.

М. М. Ахметшин справедливо утверждает, что перед преподавателями военного вуза, реализующими профессиональную подготовку военных дирижеров стоят следующие задачи: «создание благоприятных условий для освоения курсантами профессиональных компетенций военных дирижеров, обеспечение освоения требуемого объема и глубины профессиональных знаний, привитие командирских качеств и навыков управления военным духовым оркестром, привитие требовательности к поддержанию в подразделении внутреннего порядка высокой воинской дисциплины» [20, с. 53].

Исследователь данной проблематики связывает специфику управления творческим процессом с художественно-творческой компетентностью, с чем можно согласиться лишь отчасти, поскольку творческая деятельность дирижера – это управление звучанием, а результатом деятельности военного дирижера является создание и управление военным творческим коллективом, участники которого выполняют служебные и творческие обязанности. Таким

образом, некоторые виды деятельности дирижера сложно разделить и отнести исключительно к организационно-управленческим, или к художественно-творческим.

В свою очередь, А. М. Немирский, опираясь на этимологию слова «дирижер» (от фр. управлять, руководить), считает, что одной из двух особенностей подготовки профессиональных кадров является «обращенность к лидерским способностям личности» [154, с. 41]. А. М. Немирским подчеркивается принципиальное отличие в обучении именно военных музыкантов, которое заложено в специфике подготовки музыкантов в условиях военной среды, то есть единовременный и неразделимый характер воспитания и офицера, и творца. Таким образом, управление как практика применения профессиональной компетенции военных дирижеров включает в себя также все стороны военно-музыкального руководства коллективом и организацию военно-музыкального процесса.

В результате аналитико-исследовательской работы, автором исследования были определены три равнозначных взаимосвязанных аспекта— **системно-целевой, процессуально-результативный, организационно-коммуникативный**, которые будут заложены в процесс моделирования методики формирования организационно-управленческих компетенций будущих руководителей военно-музыкальных коллективов (включая вокально-хоровые составы).

Первый из перечисленных состоит в последовательности действий преподавателя, выстраиваемой на основе индивидуального характера диагностирования обучающихся и выборе взаимодополняющих форм, методов и средств достижения педагогических целей.

Системно-целевой аспект выражается в четкой организации содержательной стороны теоретической и практической части обучения, соблюдении логической последовательности преподнесения учебного материала и поэтапности в процессе вырабатывания навыков дирижерской техники. Так же как хоровой коллектив, не владеющий унисоном, не может

перейти к пению многоголосия, так и курсант–дирижер, не освоив техники ауфтактов, не ощущая вокального звуковедения в жесте, не способен переходить к освоению техники работы с фразировкой, штрихами и др. Определяющим в этом процессе становится индивидуальный характер педагогического процесса, непрерывность диагностирования и гибкость в определении дидактических средств.

Проведенный диссертантом анализ показал, что формирование управленческой компетентности будущего специалиста не ограничивается только овладением знаниями и умениями, а основывается на практических действиях, их применении в реализации профессиональной деятельности. Профессионализм дирижера основывается на интегральной характеристике личности.

Следует подчеркнуть, что процессуально-результативный аспект, в котором в синкретичном единстве активно взаимодействуют личностные качества будущего руководителя творческого (хорового) военного коллектива и его ценностно-смысловое осознание себя как офицера военно-музыкальной службы определен соискателем вследствие сложно-составных конструкторов профессии «военный дирижер»: «аспект интегрированности в своем прикладном выражении позволяет достичь: формирования у курсантов мотивации к познавательной деятельности и учету своих военно-музыкальных и лидерских способностей, перехода от одного этапа образовательной деятельности к другому с учетом личностно– профессионального роста курсанта; создания в учебно-дирижерской деятельности ситуаций, в которых курсант может максимально проявить свою индивидуальность и т.п.» [20, с. 66].

В качестве третьего важного аспекта подготовки курсантов к управленческой творческой деятельности выступает организационно-коммуникативный аспект. Здесь следует вновь обратиться к постулату исследователя А. М. Немирского, что одна из ведущих функций военного дирижера – транслирующая, и ввиду важности закладывания системы

ценностей А. М. Немирский ратует за «введение в образовательный процесс будущих военных дирижеров спецкурса, направленного на развитие общей культуры личности курсантов, на воспитание в них патриотического чувства и обретение устойчивой системы ценностных ориентаций» [154, с. 66–67]. Адаптируя эту генеральную мысль к реалиям, соискатель считает, что воспитание на основе общечеловеческих и национально-традиционных ценностей культуры должно пронизывать все этапы образовательного процесса.

Безусловно, дирижер-хормейстер, осуществляя практическое руководство творческим коллективом должен в оптимальных условиях затраты сил и времени эффективно выполнять профессионально-значимые задачи, задействуя все личностно-профессиональные качества, характеризующие понятие лидер. Руководитель-лидер умеет генерировать идеи, вдохновлять коллектив на творчество, владеет организационными навыками, является активным деятелем, обладает неординарными творческими и умственными способностями, яркими чертами личности и др.

Все это сложное, системно организованное единство характеристик специалиста-руководителя, позволяющее выполнять профессиональные задачи, по сути представляет организационно-управленческую компетентность военного дирижера и детерминирует логико-структурную основу педагогического процесса формирования организационно-управленческой компетентности будущих руководителей военно-музыкальных коллективов – дирижеров-хормейстеров – представленную, по мнению диссертанта, в совокупности ***мотивационно-регулятивного, операционального, эмоционально-рефлексивного*** компонентов. Мотивация как внутренний стимул, определяющий устремленность к цели, лежит в основе психологической структуры личности. Потребность в деятельности, интерес к ней, а, следовательно, результативность, находятся в прямой зависимости от мотивации.

Разделяя мнение исследователя коммуникативной природы дирижерского искусства А. Д. Попкова [170], соискатель уточняет, что *мотивационно-регулятивный* компонент в работе дирижера детерминирован творческими планами, предпочтениями, связан с экспрессивными сторонами личности, субъективной социально-профессиональной позицией и в целом отражает отношение хормейстера к музыкальному искусству и творчеству как процессу.

Мастерство руководителя вокально-хорового коллектива во многом определяется его настойчивостью, волеизъявлением в решении поставленных перед исполнителями художественно-технических задач. Для этого дирижер должен сам уметь сосредоточиться, настроиться, то есть мобилизовать внутренние силы. В творческой деятельности все вышеперечисленное носит далеко не абстрактный характер.

Согласно позиции ученого-психолога Б. М. Теплова, эмоционально-волевая саморегуляция в профессионально-творческой деятельности музыканта реализуется в способности чувствовать искусство, сопереживать. Поэтому для дирижера-хормейстера, как руководителя-соисполнителя, концентрация внимания происходит посредством погружения в образно-смысловое поле художественного произведения, эмпатическое осваивание его образного мира, что осуществимо только при условии регулирования собственных эмоций и действий.

Так, в процессе развития экспрессивной стороны личности курсанта-дирижера важно формировать взаимосвязь понятийного осмысления музыкальной ткани и эмоционального переживания, выражающегося в звуковой экспрессии. Особое внимание следует уделить выработке эмоционально-волевой саморегуляции, состояния внутренней эмоциональной стабильности, а именно – умению дозировать эмоции, регулировать внешние черты ее проявления, сознательно вызывать переживания, связанные со сменой музыкальной образности и т. д.

Поскольку от мотивации дирижера зависит увлеченность исполнительской деятельностью каждого артиста хора и устремленность к творческому результату всего коллектива, то есть осуществление управленческой функции хормейстера, следовательно, выделенный диссертантом компонент является неотъемлемой составляющей педагогического процесса формирования организационно-управленческой компетентности в вузе.

В то же время, профессиональное ремесло дирижера – это не только мотивирование, целеполагание, но и созидание хоровой ткани, непосредственно управление музыкальным звучанием, что невозможно осуществить без целого комплекса навыков. На способностях и профессиональных навыках дирижеров-хормейстеров, которые позволяют решать организационно-управленческие задачи основывается *операциональный* компонент моделирования педагогического процесса подготовки курсантов военных вузов к профессиональной деятельности.

В организационно-управленческой деятельности хормейстера все многообразие задач консолидируется в движении к главной цели – активизации музыкально-исполнительской деятельности коллектива. Умение распределять репетиционное время согласно концертному плану, выбирать художественно ценный репертуар, оптимально использовать временные и материальные ресурсы, применяя различные формы проведения репетиций (репетиции сценические, сводные, разводные, по партиям, работа с солирующей группой) – все должно быть направлено на продуктивное осуществление практической творческой деятельности.

Вполне понятно, что «сверхзадача» не отменяет целого ряда других многообразных этапов, ведущих к ее решению. Выбор способов работы со словом, выстраивание хорового строя и ансамбля, драматургического плана, работа над средствами музыкальной выразительности (тембром, динамикой, штрихами), поиски оптимальной формы взаимодействия соисполнителей (дирижера и артистов хора) в процессе управления звучанием посредством

дирижерской техники – все перечисленное составляет организационно-управленческие умения и навыки дирижера-хормейстера, а следовательно и операциональный компонент содержания образовательного процесса.

Автору близка точка зрения А. Д. Попкова, который при изучении коммуникативной составляющей профессии дирижера-хормейстера к операциональному компоненту относит: «умение посредством эмоционально–волевых и дирижерско-исполнительских усилий воплощать замысел музыкального произведения; умение отбирать и применять вербальные и невербальные приемы и способы художественно-военно-музыкального взаимодействия с участниками хорового коллектива; умение и способность подвергать рефлексивному анализу результаты совместной работы, особенности художественно-коммуникативного общения» [170, с. 74].

Следовательно, в подготовке курсантов к профессиональной деятельности необходимо сосредоточить внимание на развитие способности вести «невербальный диалог». Система невербальных способов общения складывается на основе дирижерской техники, но не замыкается в ее границах. Множество примеров доказывают, что точность и красота движений сами по себе не являются дирижированием. Способность передавать эмоциональное содержание усилиями мысли, направленной энергией, чувствовать невербальный контакт с артистами хора и даже публикой определяют результат творчества дирижера.

Таким образом, очевидным становится, что в соприкосновении с операциональным компонентом находится **эмоционально-рефлексивный**. Он выражается в эмоциональном импульсе, который исходит от дирижера в момент управления творческим процессом и связан с экспрессивной стороной личности. Умение дирижера-хормейстера не только управлять своим эмоционально-содержательным состоянием, но и аккумулировать внутренние энергетические потоки для распространения силы на участников хорового коллектива, то есть уметь «заряжать», вести за собой по пути

духовно-художественных переживаний также является определяющим в профессиональной организационно-управленческой деятельности.

Изучая природу эмоционально-рефлексивного компонента исполнительской работы хормейстера, автор настоящей работы опирался на исследования Л. С. Выготского, Б. М. Теплова, Н. Б. Щетинской [64, 208, 236], в которых ученые сходятся во мнении, что личность музыканта и степень его профессиональной готовности к исполнительской деятельности характеризуется богатством личностного художественно-эмоционального мира и стремлением к самоотдаче, то есть «донорском» свойстве коммуницирования.

Исследователи также отмечают важность эмоционально-эстетической саморегуляции (вопроса, который уже был затронут диссертантом ранее). Уточним, что в работе с эмоциональной сферой курсанта-дирижера необходимо найти способы регулирования связи «внутреннего» (эмоционально переживания) и «внешнего» (способов выражения переживаний). Здесь значительную роль играет эмпатия и рефлексия. Причем эмпатия проявляется в способности проникать в содержательно-эмоциональный мир композитора посредством погружения в авторский текст, его изучения. Заметим, что в данном процессе важно не столько понимание особенностей музыкальных средств выразительности, сколько причин их выбора, опознание их художественных и жанрово-стилевых черт, то есть выявление через авторские установки эмоционально-энергетического потенциала произведения.

Любопытно, что эмоциональное переживание образно-звукового облика произведения напрямую не воздействует на чувство концертного волнения, однако опосредованно способствует гармонизации внутреннего состояния исполнителей, находящихся в сценическом волнении, и тем самым положительно активизирует проявление исполнительской рефлексии.

Поскольку стрессовые эмоции (сценический страх, тревожность, эмоциональное напряжение), как известно, отрицательно сказываются на

исполнительской (в том числе и дирижерской) деятельности, снижая ее продуктивность, и даже ограничивая ее вплоть до невозможности осуществления (о чем подробнее пишет исследователь Н. Б. Щетинская), курсантов, по мнению соискателя, необходимо практически готовить к публичной дирижерской деятельности, проводя уроки дирижирования в открытом формате, курсовые показы зачетных программ. Все это моделирует и закладывает основы практического профессионально-исполнительского опыта, который, согласно пониманию В. И. Петрушина, возможно «оживить», настраиваясь на предстоящий концертный выход, возрождая чувство эмоционального подъема [167].

В процессе формулирования теоретических положений и научных обоснований авторской экспериментальной методики развития организационно-управленческих компетенций курсантов-дирижеров в образовательном пространстве высшего военного учебного заведения соискатель опирался на базовые принципы методики и определил специфические принципы, которые повышают эффективность подготовки будущих руководителей военных музыкальных коллективов.

Для данного исследования несомненный интерес имеет диссертационное исследование И. А. Цовьяновой [223], посвященное вопросам обучения хоровых дирижеров в высшем звене образовательной системы в условиях ассоциативного подхода. Помимо общедидактических положений, адаптированных к особенностям дирижерского образования (принципов научности, единства, доступности, сознательности и самостоятельности, связи индивидуального и коллективного, единства конкретного и абстрактного), автор выделяет специфические (связь музыки и жизни, принцип целостности, образности, моделирования и деятельного освоения искусства).

Особенно близка автору настоящей работы мысль о формировании в процессе обучения «военно-музыкального Я», которое основывается на «самостоятельной способности учащегося к поиску необходимых

дирижерских средств воплощения художественного образа и собственной интерпретации музыкального произведения на конкретном материале», осваивая общие закономерности дирижерской практики выстраивания на основе анализа музыкального материала переход от конкретного (музыкального текста) к абстрактному (звуковому образу).

Безусловно, формирование профессиональных и личностных качеств, которые позволяют осуществлять дирижерскую и военно-служебную деятельность, носит как индивидуально-специфический, так и типовой характер. Преподаватель дирижерской кафедры ВИ (ВД) ВУМО, исследователь М. М. Ахметшин правомерно к «основным принципам формирования у курсантов профессиональной дирижерской компетентности относит принципы практической направленности, историчности, социальной обусловленности, научности, активности, сознательности и мотивации, целенаправленности, последовательности, систематичности, оптимизации и инновирования» [20, с. 56-58].

Наиболее интересен в этом ряду принцип инновирования, так как подготовка дирижеров в системе высшего образования носит консервативный характер с устоявшимися формами и методами обучения, при этом поиски новых средств с использованием актуальных на данный момент технических инноваций значительно расширяют педагогические возможности и поддерживают мотивацию курсантов - представителей нового поколения, открытого цифровым технологиям.

Способность дирижеров к вербальному и невербальному общению, как основа взаимодействия руководителя и коллектива в репетиционном процессе и в ситуации концертного выступления, составляет содержание принципа коммуникативности, который отмечен М. М. Ахметовым как один из трех основополагающих в процессе формирования профессиональной компетентности военного дирижера. То же свойство коммуникативности другим исследователем – современным хоровым дирижером и преподавателем А. Д. Попковым – заложено в основу проблематики

диссертационного исследования «Формирование коммуникативной компетентности дирижера–хормейстера в процессе обучения в вузе».

По мнению А.Д. Попкова, коммуникативная компетенция является «основополагающей характеристикой личности и профессиональной деятельности» дирижера, возрастает на основе профессионального общения и «всегда предполагает общность, сходство, взаимное устремление понимать и принимать другого, не только рационально реагировать на происходящие в сфере профессиональной деятельности события, но и эмоционально сопереживать их» [170, с. 59].

По мнению соискателя, коммуникативность, содержание которой представлено выше, вбирает некоторые характеристики принципа военно-музыкального взаимодействия (субъекта и объекта образовательного процесса), который М. М. Ахметшиным выделен как равноправный первому. Исследователь основывается на значении явления «сотворчества», в ходе которого происходит общение и обмен общекультурными и профессиональными ценностями. Однако в силу специфики музыкального искусства, которое в своей реализации представляет духовную ценность, соответственно взаимообмен проходит в психоэмоциональной, мысленно-логической сферах, то есть смыкается с характеристиками коммуникативности (как вида военно-музыкального общения).

Поскольку управленческая деятельность военных дирижеров представляют собой сложное и многосоставное явление, помимо представленных принципов педагогической системы формирования компетентности дирижеров возникает необходимость выделить следующие **принципы** формирования организационно-управленческих компетенций у курсантов – будущих руководителей военно-музыкальных коллективов: **дидакто-смысловой, профессионально-содержательный, личностно-деятельный.**

С точки зрения соискателя, к наиболее явным факторам, определяющим становление творческой индивидуальности, без которой

управленческая деятельность дирижера теряет смысл, относятся характеристики личности как уникальной креативной системы, способной к самопознанию, самоопределению и саморазвитию, что послужило рациональным основанием для выбора *дидакто-смыслового* принципа как части педагогической стратегии. Поскольку главный предмет дидактики в педагогике искусства – динамика военно-музыкального потенциала, указанный принцип связан с профессиональным развитием дирижера-хормейстера и должен стать ведущим в разработке организации технологии и практики подготовки специалиста к профессиональной деятельности, что сопрягается с научной дефиницией «акмеология».

Опираясь на определение исследователя Н. В. Кузьминой, которая понимает акмеологию как науку «о закономерностях развития человека <...>, которая изучает целостного человека в пору самореализации его творческой, то есть созидательной зрелости, когда на смену процессам воспитания, образования, обучения приходят процессы самореализации в форме самовоспитания, самообразования, самосовершенствования, связанного с реализацией военно-музыкального замысла и получением искомого результата» [128, с. 13]; диссертант считает, что дидакто-смысловой принцип позволяет задать вектор эффективного обновления образовательного пространства высшей школы, формируя благоприятную среду для роста профессионально–военно-музыкального потенциала будущих руководителей-хормейстеров.

Применение дидакто-смыслового принципа обеспечивает для каждого курсанта возможность самостоятельно выбирать способы работы, проявлять инициативу, воспитывать самостоятельность, потребность в самооценке, развивать творческий потенциал в его многоплановости как комплекса профессиональных и личностных качеств, включая эмоционально-волевую сферу.

Реализация *профессионально-содержательного* принципа предусматривает в процессе формирования компетенций курсантов

использование научных знаний теории музыкального искусства, истории военно-музыкальной культуры, художественно-исполнительской сущности дирижерской профессии.

Содержательная часть принципа опирается на систему знаний и ориентирована на художественно-эстетические ценности профессии, то есть центром знаний профессиональной направленности является область военно-музыкальной культуры. «Погружение» в исторически сложенные традиции военно-музыкальной культуры, дает возможность курсантам изучить эволюционный процесс становления функциональных обязанностей военных музыкантов, получить комплекс знаний об специфических особенностях исполнительской практики военных дирижеров и, в результате, сформировать индивидуальную ценностную позицию, что представляется диссертанту определяющим качеством организационно-управленческих компетенций будущих руководителя военно-музыкальных (оркестровых, хоровых) коллективов.

Безусловно, специфика дирижерской деятельности в сфере военно-музыкального управления связана с понятием «интерпретация». Дирижер выступает посредником в триаде «композитор – исполнитель – слушатель», руководителем полилога, взаимодействуя с многими участниками единого процесса, и «полководцем» звукового действия. Поэтому глубина прочтения композиторского текста, умение воплотить в звучании найденные смыслы, увлечь слушателя драматургией во многом зависят от познаний дирижера.

При этом следует понимать, что адекватность интерпретации определяют знания. Ее базовые основы кроются в знаниях о «музыкальном языке» – средствах музыкальной выразительности. Так, например, один из разделов курса «Хороведение», посвященный изучению средств музыкальной выразительности, по мнению соискателя, необходимо дополнить знаниями из области теории музыкального содержания. То есть хормейстер должен изначально понимать, какие средства музыкальной выразительности относятся к композиторским, а какие сугубо исполнительские и,

следовательно, в какой области открыты возможности интерпретирования. Соискатель опирался на результаты научных работ Л. П. Казанцевой [101] и В. Н. Холоповой [220], которые исследуют художественно-образную природу средств музыкального языка и дают аналитические инструменты для обоснования исполнительской концепции, драматургических решений, исполнительских поисков.

При разработке авторской методики формирования организационно-управленческих компетенций будущих военных дирижеров диссертантом учитывалась та данность, что хоровое искусство по своей природе синкретично и анализ произведения не должен ограничиваться разбором композиторского текста. Проблема постижения художественного мира хорового произведения кроется в знании законов выстраивания словесно-музыкального целого, что также стало основанием в актуальности применения профессионально-содержательного принципа, который предполагает расширение знаний хормейстеров в области смежных видов искусства, в частности литературы и языкознания.

Автор работы опирался на методологию анализа художественного содержания хорового произведения, разработанную ученым Л. П. Казанцевой в книге «Анализ художественного содержания вокального и хорового произведения» и представленную в виде поэтапного анализа образно-художественных особенностей словесного первоисточника, музыкального компонента и словесно-музыкального целого.

Важной стратегией реализации профессионально-содержательного принципа является воспитание в дирижере-хормейстере идейно-концептуального мышления, способности понимать цель творческой деятельности, уметь намечать ближайшие задачи, определять вектор военно-музыкального развития и в конечном итоге создавать индивидуальный творческий облик коллектива.

Знание об эффективных способах организации этого процесса и решение возникающих в нем задач, в том числе перспективного

планирования художественно-творческой деятельности хора/ансамбля, разработка календарного и репетиционного планов, выстраивание репертуарной политики входят в организационно-управленческую компетенцию дирижера-хормейстера.

В теории и практике музыкального исполнительства основным видом художественного мышления выступает отражение эмоционального опыта, основу которого составляют накопленные чувственные образы. Соглашаясь с мнением исследователя И. А. Цовьяновой, заметим, что «мышление дирижера носит наглядно-действенный характер, так как сам мыслительный процесс представляет собой практическую преобразовательную деятельность» [223, с. 37].

Следовательно, творческая часть организационно-управленческой компетентности дирижера состоит в материальном воплощении посредством дирижерской техники (мимики и мануальных жестов), совокупности мысленных образов, эмоционального состояния, душевных переживаний, что определило целесообразность включения в содержание авторской методики *лично-деятельного* принципа.

Диссертант опирается на исследование С. И. Олефир, в частности, на вывод, что специфику деятельности дирижера-хормейстера составляет слияние в процессе художественного творчества вербального слова, музыкального звука и двигательного-пластических представлений. Поэтому в процессе обучения дирижерской профессии хормейстеры формируют слухово-двигательные представления (И. А. Цовьянова), которые закрепляются в системе индивидуальной мануальной техники, а также мимических выражениях эмоций, энергетического импульса, в комплексе составляющих понятие артистизм.

Поскольку соискатель осознает, что дирижерский язык не имеет единственно верного стереотипа, то определение принципа включает не только деятельное, но и индивидуальное начало – личностное. Известные дирижеры, хормейстеры и исследователи неоднократно высказывали мнение,

что процесс обучения дирижированию, базируясь на общеизвестных схемах и ощущениях (плоскостей, импульса, заполнения, точки и др.), все же определяется индивидуальными мышечными ощущениями, опытом самовыражения, ассоциативным багажом.

В ходе выстраивания авторской методики формирования организационно-управленческих компетенций курсантов – будущих руководителей военных военно-музыкальных коллективов – автором работы учитывались не только специфические знания и навыки дирижерского «ремесла», но и другие факторы, которые определяют оптимальные условия реализации педагогического процесса подготовки к профессиональной деятельности курсантов-хормейстеров.

Практическое осуществление образовательной деятельности военных дирижеров, ознакомление с современными методическими наработками, реализация эмпирических методов исследования позволяют прийти к выводу, что для создания полноценного представления о процессе формирования организационно-управленческих компетенций у курсантов – будущих военных музыкантов, готовых к работе с вокально-хоровым коллективом целесообразно рассмотреть *управленческую, организационно–воспитательную и созидательно–мотивационную* функции, без которых, на наш взгляд, эффективность подготовки специалистов указанного профиля значительно снижается.

Управленческая педагогическая функция проявляется в координации всех субъектов образовательного учреждения для достижения цели, в данном случае формирования одной из ведущих областей компетентности. Учитывая специфику подготовки военных дирижеров, которая состоит в преобладании индивидуальных или малых групповых форм обучения, возникает необходимость регулирования содержательной стороны учебно-воспитательного процесса.

Так, если одному курсанту требуется усилить личностные лидерские качества, то у другого может ощущаться недостаток эмпатии. Также, сужая

ракурс, на примере развития музыкального слуха, представим: если у одного курсанта сильнее развито ладовое чувство и несколько слабее чувство метроритма, то у другого может сложиться прямо противоположная ситуация. В итоге на всех уровнях образовательного процесса необходимо осознавать ближайшие задачи, определять цели и способы их достижения, распределять работу между участниками, интегрировать усилия – все это достигается посредством выполнения управленческой функции.

Возвращаясь к уже представленной выше воспитательной функции, диссертанту видится необходимым внесение поправки. Проблема воспитания особенно остро стоит в настоящее время. Тревожат как приводимые в психолого-педагогических исследованиях диаграммы, показывающие снижение развития поведенческих и волевых качеств курсантов различных вузов, так и уровень патриотического воспитания молодежи, включая будущих офицеров – руководителей музыкальных коллективов (чем определена актуальность диссертационного исследования А. М. Немирского «Содержание и методика преподавания отечественной военно-музыкальной культуры в системе высшего образования» [154]).

Это вызвано, прежде всего, тем, что для современного этапа развития общества характерно разрушение стереотипов жизненных ценностей, смена приоритетов, обесценивание эстетических идеалов. По этой причине государственная политика определила тенденцию всех уровней образования, заключающуюся в главенстве ценностной парадигмы. Именно четкая организация учебных и внеучебных мероприятий при слаженном взаимодействии с патриотическими, волонтерскими и спортивными молодежными обществами дает возможность урегулирования процесса воспитания обучающихся.

Следовательно, для профессионального и личностного развития курсантов – военных дирижеров, которые будут в своей творческо-служебной деятельности выступать трансляторами культуры, необходимо четко и планомерно организовывать учебно-воспитательный процесс, что

неосуществимо без усиления *организационно-воспитательной* функции. Так, умение расставлять приоритеты, выбирать направление военно-музыкальных устремлений коллектива, соответственно оценивать художественное и воспитательное значение исполняемого репертуара, соотносить личный выбор с эталонами сокровищницы военно-музыкальной культуры и многое другое, что также входит в организационно-управленческую деятельность военных дирижеров, закладывается в ходе учебно-воспитательного процесса в вузе посредством проявления организационно-воспитательной функции.

Созидательно-мотивационная функция, которая наряду с предыдущими двумя видится диссертанту как ведущая в образовательном пространстве военно-музыкального вуза, обусловлена созданием педагогических условий на основе коммуникации. В межличностном взаимодействии «преподаватель - курсант» приоритетным должно быть желание пробудить обучаемого к творчеству, просветительству, миссионерской деятельности (мотивационная часть), помочь обрести творческую индивидуальность (созидательная часть).

Для того чтобы стимулировать потребность в профессионально-творческой деятельности необходимо помочь курсанту не только поддерживать интерес к музыке как виду искусства, но и погрузить в процесс общения с ней, научить находить свой исполнительский путь, понимать сущность зарождения звучания изнутри. Поэтому созидательно-мотивационная функция усиливается не за счет призывов, не путем убеждений, а глубиной постижения искусства.

Выделенные составляющие определяют специфику авторской методики, разработанной автором диссертации с целью формирования организационно-управленческих компетенций курсантов – будущих руководителей военно-музыкальных коллективов – в образовательном пространстве военного вуза.

Ее частью является совокупность методов и средств показательно-критериальной оценки развития профессиональных компетенций будущего руководителя военного коллектива, в том числе вокально-хорового., которые представлены в таблице 2.

Таблица 2.

**Критерии и показатели оценки уровня сформированности
организационно-управленческих компетенций
у курсантов – будущих руководителей музыкальных коллективов
(включая вокально-хоровые)**

<i>Критерии</i>	<i>Характеристика</i>
Деятельно–поведенческий	Способность применять компетентностные знания и умения в практическом руководстве военным вокально-хоровым коллективом
Коммуникативный	Умение взаимодействовать в триаде «композитор–исполнитель–слушатель» и творческом союзе «руководитель–коллектив»
Аффективный	Способность к эмоциональной выразительности и саморегуляции

<i>Показатели</i>	<i>Характеристика</i>
Теоретическая готовность	Развитые музыкальный слух, музыкальное мышление, знание истории и теории военно-музыкального искусства
Практические навыки	Владение голосом, техникой дирижерского управления
Творческая активность	Мотивированность, готовность хормейстеров к художественной деятельности

Выводы первого параграфа второй главы:

Проведенный диссертантом анализ, позволил прийти к следующим выводам:

- профессиональная подготовка будущих руководителей военно-музыкальными коллективами вбирает в себя специфические составляющие, связанные с практической работой офицеров-дирижеров по месту прохождения службы;
- процесс профессиональной подготовки военных дирижеров эффективен при осуществлении процесса обучения с позиции системно-

целевого, процессуально-результативного и организационно-коммуникативного аспектов;

- эффективность процесса подготовки будущих военных дирижеров базируется на профессионально-содержательном, личностно-деятельном, дидакто-смысловом принципах;

- логико-содержательную основу авторской методики обеспечивают мотивационно-регулятивный, операциональный и эмоционально-рефлексивный компоненты;

- результатом профессиональной готовности курсанта к организационно-управленческой творческой деятельности является способность управлять всеми этапами служебно-творческой деятельности участников хора (ансамбля) и коллектива в целом; выстраивать вектор профессиональной деятельности согласно государственной стратегии, морально-этическим нормам и национально-культурным традициям; поддерживать мотивацию участников военно-музыкального коллектива к художественно-творческой и служебной деятельности.

2.2. Ключевые аспекты мониторинга педагогических условий формирования организационно-управленческих компетенций курсантов – будущих военных дирижеров в ходе внедрения авторской методики в учебно-воспитательный процесс военного вуза

Опытно-экспериментальная часть исследования была реализована в условиях профессионально-образовательного пространства Военного института (военных дирижеров) военного вуза и обусловлена ключевыми аспектами:

- спецификой реализации образовательной программы профессиональной подготовки курсантов – будущих военных дирижеров в данном военном вузе;

- уникальностью процесса претворения военного музыкального образования, синергетический эффект которого позволяет профессорско-

преподавательскому сообществу сочетать в гармонической целостности процесс формирования комплекса компетенций, соотносимых с требованиями ФГОС 53.05.07 Дирижирование военным духовым оркестром (уровень специалитета), у выпускника – офицера военно-музыкальной службы, в том числе углубленное изучение теоретических и практико-прикладных основ организационно-управленческой деятельности.

Основываясь на представленных в первой главе диссертационного исследования выводах теоретического анализа проблемы, а также для достижения цели теоретико-методического обоснования педагогических условий формирования организационно-управленческих компетенций у курсантов– будущих военных дирижеров, обозначенной во введении настоящей работы, автором была выявлена необходимость в разработке и апробировании авторской методики развития указанных компетенций как научно-методической, технологической базы данных условий.

Реализация намеченной цели потребовала решения ряда задач:

- изучить специфику процесса обучения курсантов – будущих военных дирижеров в военном вузе;
- диагностировать уровень сформированности определенных автором исследования вида компетенций – организационно-управленческих – курсантов – будущих военных дирижеров;
- разработать, внедрить в образовательный процесс военного вуза авторскую методику, выступающей научно-методической, технологической основой педагогических условий формирования организационно-управленческих компетенций у курсантов – будущих военных дирижеров;
- по результатам диагностики вывести количественные и качественные результаты у курсантов экспериментальной группы и сравнить их с исходными данными с целью выявления уровня эффективности разработанной автором исследования методики как ядра педагогических условий формирования организационно-управленческих компетенций у курсантов – будущих военных дирижеров.

В параграфе 2.1. соискателем был описан процесс интегрирования авторской методики (в синтезе аспектов, принципов, компонентов) в учебный процесс, которая способствует формированию комплекса музыкальных и личностных качеств будущих руководителей (дирижеров-хормейстеров), таких как психологические, педагогические, артистические, включая умение выстраивать драматургию музыкально-словесного целого, понимание технологии вокально-хорового звукообразования, владение навыками дирижирования (с развитой мануальной техникой, свободным дирижерским аппаратом), способность передавать эмоции, то есть компетенций, направленных на осуществление дирижерской/хормейстерской деятельности и реализации профессиональных умений музыканта-интерпретатора.

В период 2019-2020 годов, что соответствует подготовке и проведению констатирующего этапа педагогического эксперимента, выявлены характеристики организационно-управленческих компетенций, которые обеспечивают успешность служебной практической послевузовской деятельности молодых специалистов; в рамках специальных дисциплин рассмотрены педагогические условия, обеспечивающие формирование выделенной области компетентности; изучены практические и методические разработки в сфере преподавания дисциплин дирижерско-хорового цикла с целью выявления оптимальных средств, форм и методов образования; разработаны методики диагностики.

Второй этап опытно-экспериментальной работы (2021–2022 годы) заключал в себе практическую деятельность и апробацию в образовательном процессе обновленных педагогических средств формирования компетентности курсантов, подготовленных к руководству творческим вокально–хоровым коллективом.

Третий этап (2023–2024 годы) представлял собой контрольное диагностирование и анализ результативности деятельности курсантов с целью подведения итогов и соотнесения итоговой информации с первым

этапом, а также прогнозируемым уровнем подготовки дирижеров/хормейстеров после применения авторской методологии.

Опытно-экспериментальная работа носила системно-целостный характер и проходила без изменения существующих образовательных условий. Диссертанту удалось при сохранении традиционной формы ведения учебного процесса в рамках проведения занятий по утвержденному расписанию, то есть, не меняя привычного хода образовательного процесса, оптимизировать педагогические условия.

Первый этап экспериментальной работы предполагал анализ педагогических условий, созданных на базе исследования. Педагогические условия подготовки специалистов к профессиональной деятельности создаются на основе утвержденных учебных планов, которые содержат аудиторские дисциплины, индивидуальные занятия, концертные и полевые практикумы базовой и вариативной части образовательной программы. Началом опытно-экспериментальной работы стал анализ ФГОС ВО и рабочих программ дисциплин «Музыкальная самодеятельность воинской части», «Военно-оркестровая служба», «Дирижирование по кафедре военно-оркестровой службы». В указанных дидактических материалах были выделены компетенции, которые коррелировали с критериями, определёнными соискателем с целью выявления уровня готовности курсантов к профессиональной организационно-управленческой деятельности.

Так, например, с деятельностно-поведенческим соотносятся с критерием компетенции: «способность определять главное в работе, определять цели и проявлять настойчивость в их достижении, осуществлять подбор исполнителей и рационально распределять обязанности между ними, контролировать исполнение приказов и распоряжений подчиненными (ПК–12)», «способность обеспечить разучивание строевых песен» (ВП.ПК–9), «умение организовать проведение инструкторско-методических занятий с музыкантами оркестра и научить их общим методическим принципам по

разучиванию строевой песни в подразделениях воинской части» (ИД-3 ВП.ПК-9), «владение навыками хорового дирижирования» (ИД-5 ВП.ПК-9), «владение основами техники дирижирования хоровыми коллективами» (ИД-8 ВП.ПК-9).

С коммуникативным критерием связаны: «способности применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия» (УК-4), «умение проводить занятие по разучиванию строевых песен» (ИД-2 ВП.ПК-9), «владение методикой проведения репетиций с подразделениями воинской части и другими хоровыми коллективами» (ИД-6 ВП.ПК-9).

С аффективным критерием корреспондируется «способность проводить творческую работу, направленную на духовное, культурное, военно-патриотическое воспитание военнослужащих и гражданского населения Российской Федерации» (ПК-16), «способность представить собственную исполнительскую интерпретацию музыкальных произведений различных эпох, жанров, стилей и реализовать исполнительский замысел в звучании военного духового оркестра в ходе репетиции и публичного исполнения» (ПК-23), «владение практическими навыками хорового исполнительства» (ИД-7 ВП. ПК-9).

Для выявления степени владения курсантами организационно-управленческими компетенциями на констатирующем этапе эксперимента соискателем была проведена конкретизация диагностики уровня сформированности указанных компетенций на основе выделенных выше критериев.

Понятие «уровень» диссертант характеризовал с позиции его основополагающего качества – дискретности. То есть уровень позволяет в процессе формирования последовательности обновлений на основе предыдущих достижений обозначить такие качественные изменения, которые являются маркерами следующей ступени движения (по сути эволюционного). Они обуславливают существование уровней как таковых.

Оценка уровней сформированности организационно-управленческих компетенций у курсантов проводилась на основе системы определения степени проявления показателей, выраженной в баллах.

В экспериментальной части исследования участвовало 40 курсантов 4 курса обучения, которые были разделены на 2 группы по 20 человек (контрольную и экспериментальную).

На констатирующем этапе мониторинг уровня сформированности организационно–управленческих компетенций осуществлялся посредством тестирования, интервьюирования, наблюдения и диагностирования.

Представим диагностическую методику по каждому из критериев. Исходя из теоретических представлений об исследуемом феномене и понимании цели опытно-экспериментальной работы, диссертант счел необходимым выявить уровень организационно-управленческого потенциала курсантов.

С этой целью диссертант адаптировал методику «Экспресс–оценки организационно–управленческого потенциала» авторов Н. П. Фетискина, В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова.

Диагностика содержит возможность определить умение устанавливать взаимосвязи и закономерности, собирать и обрабатывать информацию, создавать команду, быстро самоорганизовываться, брать ответственность на себя, а также обладание стрессоустойчивостью, что позволяет определить сильные и слабые стороны уровня компетентностной подготовки курсантов будущих военных дирижеров – организаторов и руководителей музыкальных коллективов и скорректировать работу на формирующем этапе педагогического эксперимента. Тест состоит из 20 вопросов, на которые предлагается ответить «да» или «нет».

Подробные результаты тестирования приведены в Приложении 1.

Отвечая на первый вопрос, 14 человек, что составляет 70% участников контрольной группы и 16 человек, что составляет 80% участников экспериментальной группы ответили положительно и отметили, что

естественнее всего для них ситуация привлечения внимания в момент музыкально–исполнительской деятельности, хотя борьба за лидерство происходит и на репетициях. Так, некоторые респонденты рассказали о своих стремлениях раньше других выучить нотный материал, точнее следовать указаниям дирижера и улавливать вокальную интонацию, что позволяет им выделить себя, привлечь внимание.

Второй вопрос, благодаря направлению размышлений, которые возникли при ответе на первый вопрос, подтвердил искренность респондентов, которые положительно ответили в соотношении 70% (14 человек) в контрольной и 60% (12 человек) в экспериментальной группах.

При ответе на третий вопрос курсанты больше рассуждали об офицерской служебной деятельности и признались, что, понимая профессиональную специфику военного дирижера, стремятся продумывать несколько вариантов решения поставленных задач, формируя свою личную базу стратегий. Оценивая этот процесс, 10 испытуемых (50%) контрольной и 11 испытуемых (55%) экспериментальной групп ответили положительно.

Отвечая на несколько провокационный вопрос (хотите ли вы перенять те приемы военно-музыкального управления хоровым коллективом, которые наблюдали с позиции исполнителя?), требующий осмысления управленческого стиля преподавателя и руководителя хора, курсанты вначале дискутировали о том, какими главными качествами должен обладать дирижер хора, выделяя одаренность, хорошие музыкальные способности и контактность. Ответы выявили позитивную позицию, распределившись следующим образом: 14 курсантов (70%) в контрольной и 13 курсантов (65%) в экспериментальной группах.

На вопрос о том, насколько часто курсанты ощущают нехватку времени для эффективной работы, 5 курсантов из числа испытуемых. То есть 25% контрольной группы и 4 курсантов испытуемых – 20% – из числа экспериментальной групп ответили положительно, так как по их мнению, они

еще недостаточно хорошо распределяют время на решение различных бытовых проблем.

На вопрос (отстаиваете ли вы свое мнение, если обстоятельства (мнение большинства) против вас?) вызвал размышления о значимости разного рода обстоятельств. Курсанты практически единогласно высказались, что творческое решение (в области исполнительской интерпретации) необходимо отстаивать, но только с тем условием, что оно подкрепляется глубокими знаниями композиторского текста. Служебные же обстоятельства зачастую требуют дисциплины, основанной на подчинении уставу, команде, нормативным документам и т. д., что нивелирует личное мнение. 60% контрольной и 55% экспериментальной групп высказались положительно.

Седьмой вопрос вызвал затруднение: 14 обучающихся (70%) контрольной и 12 обучающихся (60%) экспериментальной групп выразили согласие. Однако курсанты начали рассуждение о разных ролевых функциях человека, которые раскрывают личность, усиливая ее разные качества. Так, респонденты сошлись во мнении, что один и тот же человек, выступая в роли дирижера, может быть авторитарен до жесткости, а в личном общении чуток и внимателен.

На вопрос № 8, содержащий информацию о способности принимать критические замечания исполнительской трактовки музыкального произведения, сделанной лично, не вступая в спор и не оправдываясь?) 16 курсантов, то есть 80% из контрольной группы испытуемых и 15 курсантов – 75% – экспериментальной групп ответили положительно, заметив, что даже известные исполнители могут представить разные, но одинаково убедительные, трактовки одного и того же сочинения, и главное – идти по пути углубления в композиторский замысел, воспринимая музыкальный текст как шифр.

Девятый вопрос, исходя из выводов дискуссии, которую вызвал шестой вопрос, подтвердил релевантность результатов опроса. 14 курсантов (70%) контрольной группы и 13 курсантов (65%) экспериментальной группы

достаточно уверенно ответили о необходимости выработки навыка несения ответственности и отстаивания собственной трактовки произведения.

На десятый вопрос (нравится ли вам проявлять инициативу, предлагая что-то новое?) респонденты отвечали, что исполнительская деятельность побуждает к постоянному переосмыслению привычного, творческому поиску, что отражается на инициативности как формируемом качестве личности. Согласились с поставленным вопросом 85% (что составляет количество 17 человек) контрольной группы и 80% (что составляет количество 16 человек) экспериментальной группы.

Отвечая на вопрос: способны ли вы к быстрому самоопределению в ситуации, вызывающей необходимость принятия решения, большинство респондентов склонились к положительному ответу, уточняя, что понимают специфику военной профессии, которая связана с риском, ответственностью и скоростью реакции. Были получены положительные ответы от 18 участников опроса, относимых к контрольной группе, что составляет 90% (девяносто) процентов обследуемых и 16 (шестнадцать) участников опроса, зачисленных соискателем в экспериментальную группу, составляют 80% (восемьдесят) процентов.

Но, наряду с вышеуказанными результатами 10% (десять) процентов из списка участников опроса контрольной группы, то есть 2 (два) субъекта исследования и 20% (двадцать) процентов из числа обследуемых участников экспериментальной группы – 4 (четыре) курсанта были нерешительны в ответе, объясняя это разной степенью ответственности, которую вызывает ситуация при решении личного вопроса или проблемы группового характера.

Отвечая на вопрос: удастся ли вам в разговоре, дискуссии убедить и привлечь на свою сторону тех, кто раньше был с вами не согласен, 65% респондентов (в количестве 13 человек) контрольной и 70% респондентов (в количестве 14 человек) экспериментальной групп ответили «да». В устной беседе курсанты пояснили, что своего рода традицией для них стало обсуждение результатов концертных выступлений хора, в которых нередко

возникают дискуссии, в ходе которых необходимо аргументировать свое мнение, подбирать убедительные доводы.

Следующий вопрос (тринадцатый) вызвал у респондентов оживление. Курсанты рассуждали о том, что в репетиционной и концертной обстановке каждый действительно хотел бы занять положение более зримое, выдвигаясь на первый план, но расстановкой участников хора занимается хормейстер, так как именно он может верно оценить все необходимые параметры (силы голоса, устойчивого владения партией, рост, артистизм и др.). При этом респонденты высказали мысль, что выразительность и артистизм, точность попадания в образ позволяют на сцене привлечь к себе внимание даже при, казалось бы, невыгодном положении в пространстве. Желание быть в центре внимания высказали 17 курсантов - 85% - контрольной и 16 курсантов - 80% - экспериментальной групп.

Четырнадцатый вопрос у респондентов вызвал большое количество положительных эмоций, связанных с рассказами о наставниках, педагогах, которые не только преподносят профессиональные знания, но открывают мир творческой профессии, рассказывают об актуальных возможностях, перспективах, демонстрируют свое трепетное отношение к искусству. В итоге утвердительно ответили на вопрос 20 курсантов (100%) контрольной и 19 курсантов (95%) экспериментальной групп.

При ответе на пятнадцатый вопрос 35% контрольной группы (что составляет 7 человек) и 40% экспериментальной (что составляет 8 человек) согласились с высказыванием. Вместе с тем, в устной беседе курсанты высказались, что нельзя умалять значение каждого человека, который старательно и профессионально, с полной самоотдачей занимается избранным делом, так как прогресс, как явление мирового значения, основан на развитии всего общества, а не отдельных личностей, тем более что не всегда возможно по достоинству оценить вклад каждого человека в устремленном движении всего общества вперед.

Отвечая на шестнадцатый вопрос (случалось ли, что вас называли нерешительным человеком?), респонденты отметили отрицательную динамику, высказывая устно, что случаи, когда они проявляли нерешительность чаще встречались в раннем возрасте. В настоящее время курсанты целенаправленно воспитывают лидерские, командирские личностные качества и укрепляют профессиональные знания, ввиду чего положительно на вопрос ответили 6 респондентов (30%) контрольной и 7 опрашиваемых (35%) экспериментальной групп.

При ответе на семнадцатый вопрос (нравится ли вам заниматься планированием?) 60 % (12 курсантов) контрольной и 70% (14 курсантов) экспериментальной групп ответили утвердительно, заметив, что развернутый план индивидуального обучения в вузе располагает к личностной ответственности, связанной с планированием времени и интенсивности занятий, умением видеть близлежащие цели и понимать поставленные задачи, осуществляя подготовку по намеченному плану.

При ответе на вопрос: случалось ли вам по личной инициативе заниматься организацией военно-музыкальных (курсантских) групп, 90% респондентов (18 обучающихся) контрольной и 95% респондентов (19 обучающихся) экспериментальной групп ответили отрицательно, при этом в устной форме изъявляя потребность опробовать свои силы в роли организатора и управленца.

Ответ на девятнадцатый вопрос, который корреспондируется с девятым и двенадцатым вопросами, подтвердил искренность респондентов, так как 4 курсанта (20%) контрольной группы и 5 курсантов (25%) экспериментальной группы ответили положительно.

Двадцатый вопрос вновь вызвал устные обсуждения. Курсанты сошлись во мнении, что тревога – эмоция деструктивная, связанная с ощущением неопределенности, непредсказуемости, а офицер и руководитель должны уметь прогнозировать результат, предугадывать векторы развития событий, потому в профессиональной деятельности офицера и дирижера

необходимо не допускать данной эмоции. Положительно на вопрос ответили 3 обучающихся, что составляет 15% контрольной и 4 обучающихся, что составляет 20% экспериментальной групп.

По завершении диагностики диссертант провел обработку данных, при которой дифференцированные организационно–управленческие потенциалы расположены в следующих диапазонах, соответствующих уровням: 1-6 – низкий; 7-13 – средний; 14-20 – высокий.

В таблице 3 продемонстрированы результаты диагностирования начального уровня организационно–управленческого потенциала личности двух групп (контрольной и экспериментальной), выделенных для участия в начальной стадии опытно-экспериментального исследования, а именно его констатирующего этапа.

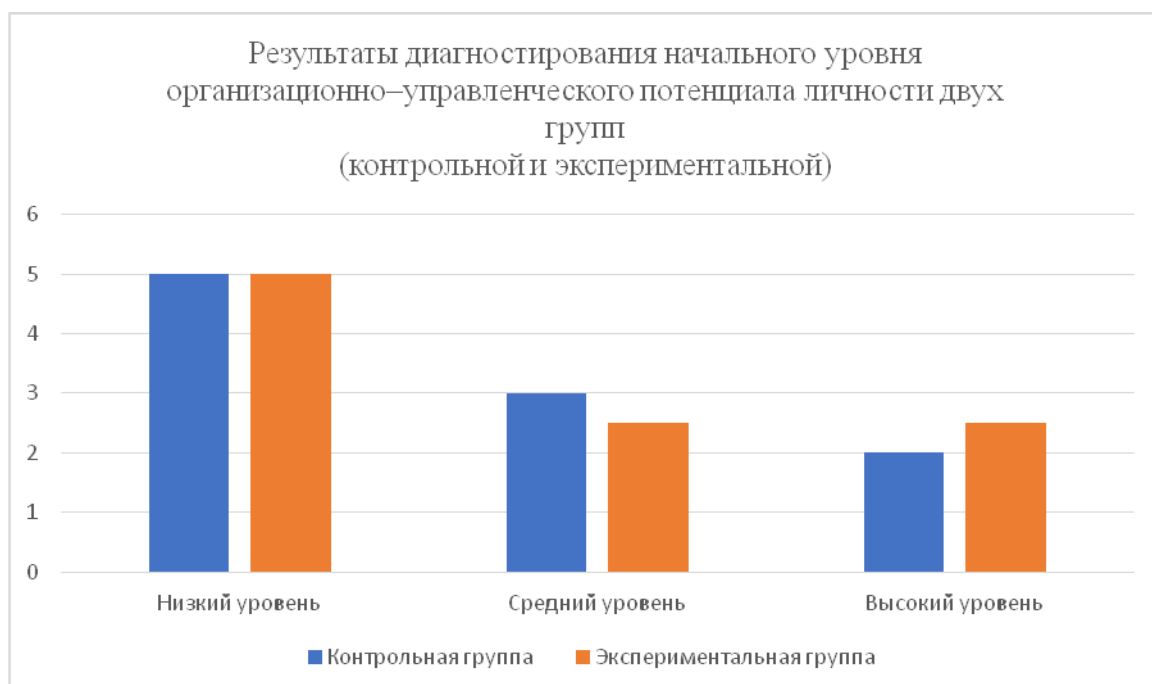
Таблица 3

Результаты диагностирования начального уровня организационно–управленческого потенциала личности двух групп
(контрольной и экспериментальной)

Название группы	Уровень		
	Низкий чел./%	Средний чел./%	Высокий чел./%
Контрольная	10/50%	6/30%	4/20%
Экспериментальная	10/50%	5/25%	5/25%

В итоге, данные таблицы демонстрируют преобладание низкого уровня показателей по диагностике уровня организационно-управленческого потенциала у субъектов исследования обеих групп, но при этом показатели среднего и высокого уровня различаются весьма незначительным в процентном отношении уровне – 5% (пять) процентов, что более наглядно выражено в диаграмме, созданной на основе фиксирования уровня исходного организационно–управленческого потенциала участников педагогического эксперимента на первом (констатирующем) этапе.

Диаграмма 1



Анализ результатов показал, что 10 курсантов - 50% - респондентов, психологически не готовы к организационной деятельности, не стремятся к лидерству, проявляют неуверенность, ужимают свои интересы, хотя осознают необходимость формирования управленческих качеств и уважительно относятся к сокурсникам, обладающих исследуемыми качествами в большей степени.

Респонденты, показавшие средний уровень развития качеств, в большей степени стремятся к лидерству, умеют формулировать свое мнение, хотя продвигают его не настойчиво, понимают важность планирования, но не обладают системностью мышления.

Курсанты, у которых при опросе выявили высокий уровень организационно–управленческого потенциала любят занимать ведущие позиции, способны вести дискуссии, отстаивая собственное мнение, стрессоустойчивы, понимают систему планирования.

Полученные первоначальные представления, относящиеся к деятельностно-поведенческому критерию организационно-управленческой

функции курсантов, необходимо дополнить сведениями, которые диссертант выявил при обследовании уровней сформированности невербальной коммуникации, так как дирижерская деятельность строится на основе владения техникой мануальной и мимической передачи образно-эмоциональной основы музыкального произведения.

Для исследования способностей считывать эмоции других людей, воспринимая невербальные средства, воспроизводить коммуникативно значимые движения, автор настоящей работы разработал адаптированный к деятельности дирижера-хормейстера вариант «Методики экспертной оценки невербальной коммуникации» (автор – А. М. Кузнецов) (Приложение 2). Диагностика состоит из 10 вопросов, на которые предлагались два варианта ответа «да» и «нет».

Отвечая на первый вопрос, 16 респондентов (80%) контрольной и 15 респондентов (75%) экспериментальной групп ответили положительно. При этом, курсанты устно пояснили, что в процессе обучения они приучаются особенно внимательно относиться к способам невербальной коммуникации, так как офицеру и командиру важно научиться сдерживать яркие мимические и мануальные выражения эмоций, а дирижерская деятельность напротив требует их детальной выразительности. Поэтому наибольшее внимание уделяется самоконтролю.

На второй вопрос 10 курсантов (50%) контрольной и 8 курсантов (40%) экспериментальной групп ответили «да». В устной беседе будущие дирижеры объяснили, что в процессе творческой работы, когда образно-эмоциональный строй музыки постигается всем коллективом с применением словесных описаний, размышлений им легко понимать и использовать различные мимические средства. Однако в иных обстоятельствах не всегда, даже с помощью искусства (средств музыкальной выразительности), удастся понять исполнителя, уловить его настрой.

При этом третий вопрос оказался более результативен. 70% респондентов обеих групп (по 14 человек в каждой) посчитали свои

невербальные средства ясными и выразительными, проговорив в устной форме, что в быту арсенал невербальных средств общения ограничен, а следовательно, более доступен к восприятию, учитывая, что осваивается он с момента рождения.

Четвертый вопрос (считаете ли, что у вас бывают «лишние» жесты и движения, когда стараетесь выразить свои мысли и чувства?) продемонстрировал высокую степень самокритичности. Так, 15 респондентов (75%) контрольной и 14 респондентов (70%) опрашиваемых экспериментальной групп ответили на него «да» и подчеркнули, что в основном излишняя жестикуляция проявляется в бытовых стрессовых и волнительных ситуациях. Напротив, в исполнительской деятельности курсанты отметили устойчивость и способность к самоконтролю.

Прежде чем ответить на пятый вопрос (часто ли артисты хора верно реагируют на изменения вашей мимики?), курсанты с явным интересом обсудили совместные выходы на сцену и открытые показы по дирижированию. Они отметили, что в концертной ситуации взаимосвязь дирижера и хора становится более тесной, а все нюансы эмоционального невербального контакта и становятся точнее, и, соответственно, воспринимаются более точно. 10 курсантов (50%) контрольной и 11 курсантов (55%) экспериментальной групп ответили на вопрос положительно.

Следующий вопрос (как вы считаете, можете ли управлять своей мимикой во время стрессовой сценической ситуации?) являлся своего рода проверочным в отношении искренности и правдивости респондентов. 11 человек (55%) в каждой группе опрашиваемых ответили положительно, что подтвердило высокую релевантность проводимой диагностики.

На седьмой вопрос (умеете ли вы по изменению походки, позы определить самочувствие, настроение других артистов хора, дирижера?) респонденты в устной беседе высказали мысль, что по языку тела скорее могут определить уровень комфортности, уверенности в себе. Хотя

положительные состояния, такие как радость, удовольствие наглядно проявляются в походке, другие же чувства человека можно определить в зависимости от их интенсивности. В итоге 16 диагностируемых курсантов (80%) контрольной и 15 диагностируемых курсантов (75%) экспериментальной групп ответили на вопрос утвердительно.

Отвечая на восьмой вопрос (считаете ли вы, что ваш арсенал мимических и мануальных средств многообразен и характеристичен?), респонденты обеих групп ответили, что находятся в процессе обучения и накопления технических дирижерских средств и потому понимают, что большим объемом дирижерских выразительных жестов еще не обладают. При этом все без исключения опрашиваемые выразили желание обучаться приемам мануальной техники и высоко оценили дирижерские способности своих преподавателей. 70% респондентов (14 человек) контрольной и 65% респондентов (13 человек) экспериментальной групп ответили на вопрос «да».

Следующий вопрос (можете ли вы понять по невербальным средствам демонстрируются ли чувства специально?) всколыхнул волну обсуждений. Общим выводом стала мысль, что для понимания по средствам невербальной коммуникации искренности, либо ее противоположности, желательно знать человека и его «невербальную лексику». Утвердительно на вопрос ответили 65% контрольной группы (13 курсантов) и 60% экспериментальной группы (12 курсантов).

Последний вопрос (обладаете ли вы способностью быстрого переключения характера мимики и жестов?) вызвал у респондентов повышенный интерес и желание практически проверить «адекватность» своих представлений. 75% (15 курсантов) контрольной группы и 70% (14 курсантов) экспериментальной группы ответили на вопрос положительно.

Особенностью проведенной диагностики было то, что в содержании вопросов и ожидаемых ответов главным признаком исследуемого феномена был невербальный характер взаимодействия, который лежит в основе

художественно-творческой деятельности дирижера и исполнителей (хорового коллектива).

По завершении экспертной оценки соискатель провел обработку данных, при которой дифференцированные средства невербальной коммуникации расположены в следующих диапазонах, соответствующих уровням: 1-3 – низкий; 4-7 – средний; 8-10 – высокий.

В таблице 4 приведены результаты экспертной оценки начального уровня использования и понимания курсантами средств невербального военно-музыкального и личностного взаимодействия в контрольной и экспериментальной группах.

Таблица 4

Результаты экспертной оценки начального уровня использования и понимания курсантами средств невербального военно-музыкального и личностного взаимодействия (контрольной и экспериментальной)

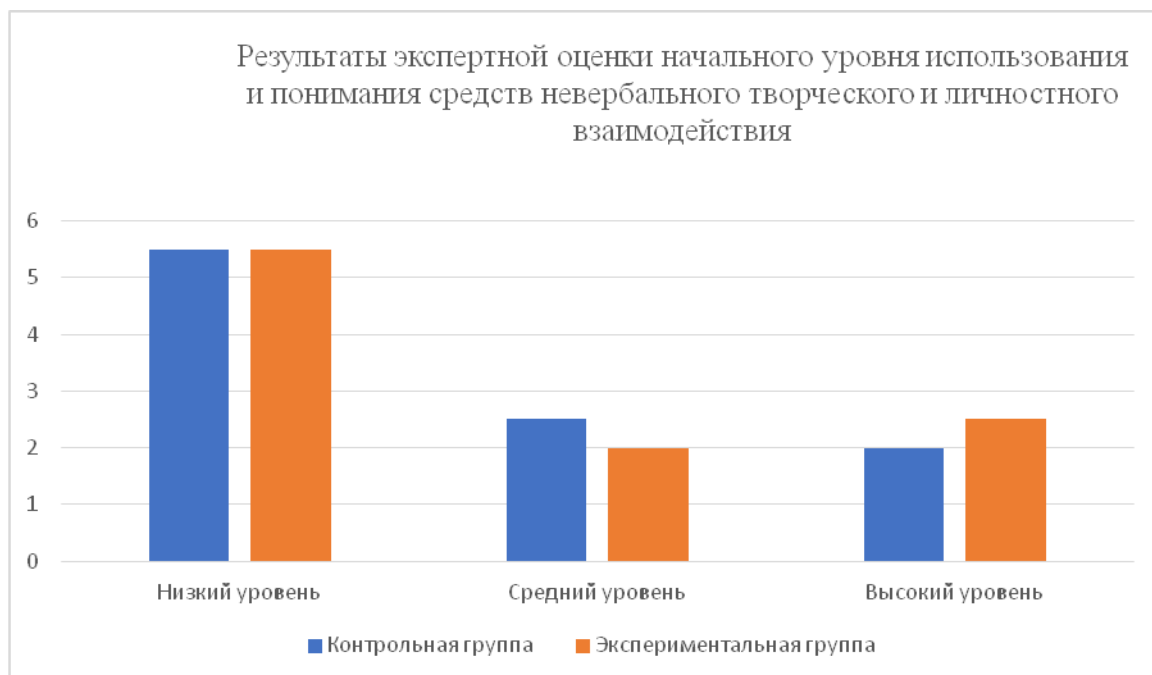
Название группы	Уровень		
	Низкий чел./%	Средний чел./%	Высокий чел./%
Контрольная	11/55%	5/25%	4/20%
Экспериментальная	11/55%	4/20%	5/25%

В результате анализа данных экспертной оценки было выявлено, что 55% респондентов (11 человек) не в достаточной мере обладают разнообразием невербального репертуара средств творческой коммуникации, не способны транслировать богатый спектр эмоций, хотя осознают необходимость развивать выразительный потенциал дирижерской техники.

Курсанты, продемонстрировавшие средний уровень развития качеств (25% контрольной группы – 5 курсантов и 20% экспериментальной группы – 4 курсанта), в большей степени способны считывать образно-эмоциональные невербальные характеристики, понимают важность для дирижера владения техническими мануальными и мимическими средствами, но личностный арсенал их средств не отличается разнообразием.

Респонденты, показавшие высокий уровень (20% контрольной группы – 4 курсанта и 25% экспериментальной группы – 5 курсантов) в достаточной степени владеют невербальными средствами, обеспечивающими творческое взаимодействие дирижера и хорового коллектива, в значительной степени способны к невербальной коммуникации, обладают гибкостью и скоростью невербального ситуативного реагирования.

Диаграмма 2



Наглядная демонстрация результатов, представленная в диаграмме 2, демонстрирует преобладание низкого уровня субъектов исследования, которые находятся на равных значениях. Средний и высокий уровень владения средствами невербального общения в малом соотношении с высоким, что на констатирующем этапе педагогического эксперимента вызывает необходимость проработки и накопления мимических и мануальных средств творческой коммуникации в границах следующего (формирующего) этапа.

Представленные диагностические данные об уровне невербальной коммуникации, на основе которых складываются первоначальные представления о сформированности организационно–управленческой компетентности курсантов – будущих дирижеров/хормейстеров – в

соотнесении с деятельностно-поведенческим критерием, отчасти показательны для оценивания подготовки специалистов с позиции коммуникативного критерия. Однако эти данные не дают полноценного представления об исследуемом феномене в русле проявления коммуникативности, так как уровень общительности не определяется исключительно владением невербальными средствами.

Понимая, что исходный уровень коммуникативности есть у каждого курсанта и представляет собой отражение накопленного жизненного опыта, диссертант сосредоточился на определении критерия коммуникативности, связанной с компетентностью будущего дирижера/хормейстера как руководителя вокально–хорового коллектива. С этой целью соискателем использована адаптированная «Методика по определения коммуникативных и организаторских склонностей» (авторы Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов), в которой респондентам было предложено ответить «да» или «нет» на 15 вопросов (Приложение 3).

При ответе на первый вопрос (считаете ли вы, что творческая работа интенсивнее реализуется в коллективе с различными по темпераменту и характеру людьми?), связанный с показателем готовности к совместному творчеству с исполнителями многообразных личностных характеристик (возможно даже не близких респонденту), испытуемые курсанты ответили положительно в 50% случаев контрольной и 45% случаев экспериментальной групп.

При этом респонденты в силу особенностей условий обучения, в которых курсанты имеют совместный быт и видят проявление личности сокурсников в достаточно полной мере, выразили понимание, что творческий процесс объединяет и подтвердили готовность к совместному исполнительству.

Отвечая на второй вопрос (вызовет ли у вас чувство обиды замечание о вашей недостаточной включенности в коллективную деятельность?), 75% респондентов контрольной и 75% экспериментальной групп (по 15 человек в

каждой из них) высказались положительно, заметив, что в их исполнительских коллективах уже складывается своего рода братство, в котором каждый осознает степень личной ответственности и готов максимально прикладывать свои усилия для достижения общего результата.

Третий вопрос (всегда ли вам трудно ориентироваться в создавшейся нетипичной концертной ситуации?) вызвал волну обсуждений. Вспоминая о различных сценических «сюрпризах» из своей концертной жизни, а также известную театральную байку Г. Товстоногова о кошке на сцене - 9 курсантов, включенных в контрольную группу, что составляет 45% и 50% участников экспериментальной группы (10 курсантов), согласились с высказыванием.

Важными в изучении коммуникативных качеств будущих дирижеров/хормейстеров стали вопросы 4, 12, на которые 14 респондентов (70%) контрольной и 13 участников (65%) экспериментальной группы ответили утвердительно. В устной форме курсанты подтвердили, что спокойно и без неприятных переживаний идут на встречу с незнакомыми людьми, любят принимать участие в дискуссиях, всегда с радостью обсуждают концертные выступления, предпочитают коллективный отдых, поскольку в этих условиях раскрывают свои новые качества и лучше узнают своих сокурсников.

На пятый вопрос (часто ли ваше оценочное мнение о творческой работе коллектива совпадает с мнением большинства артистов хора?) 45 % опрошиваемых контрольной и 40% опрошиваемых экспериментальной групп ответили положительно. При этом в устном рассуждении прозвучало мнение, которое было одобрено большинством респондентов, что важно найти весомые аргументы в подтверждение своего мнения, а также постараться в процессе формирования точки зрения быть объективным, снижая воздействие эмоций, отстаивая ее без вспыльчивости.

На шестой вопрос (легко ли вам удастся понимать творческие/организационные задачи, которые ставятся новым

дирижером/хормейстером?), 70% респондентов (14 курсантов) контрольной и 60% респондентов (12 курсантов) экспериментальной групп ответили утвердительно.

Седьмой вопрос (предпочтителен ли для вас коллективный вид музыкального исполнительства (участие в хоре, ансамбле по сравнению с сольным пением?)) показал наибольший процент в обеих группах. 95% респондентов (по 19 человек из каждой группы) подтвердили желание играть в ансамбле и петь в хоре, а также стать руководителем исполнительского коллектива, отмечая такие положительные черты коллективного творчества, как сила воздействия, зрелищность, масштабность, открытые возможности военно-музыкального взаимодействия и др.

Отвечая на восьмой вопрос (правда ли, что вы плохо ориентируетесь в незнакомом для вас зале?), респонденты отметили, что пока не имеют большого концертного опыта на различных площадках, но при этом понимают необходимость военного музыканта быстро ориентироваться и в нестандартной ситуации, и в новых сценических условиях. 50% респондентов контрольной (в количестве 10 человек) группы и 40% респондентов экспериментальной группы (в количестве 8 человек) ответили на вопрос положительно.

В центр внимания следующего вопроса (важен ли для вас контакт со слушателем во время исполнения музыкального произведения?) была поставлена проблема основы коммуникативной природы исполнительской деятельности. Осознают ли будущие дирижеры многообразие и сложность взаимодействия триады «композитор-исполнитель-слушатель», стремятся ли к своего рода посредничеству, готовы ли решать художественно-коммуникативные задачи? Утвердительно ответили на вопрос 8 респондентов контрольной группы (40%) и 6 респондентов экспериментальной группы (30%).

Десятый вопрос (испытываете ли вы затруднение, если вас просят публично высказать свое мнение о концерте, выступлении какого-либо

исполнителя?) вновь заставил задуматься опрашиваемых о том, как формируется мнение, на чем основываются выводы, какими аргументами они подкрепляются? В процессе размышлений респонденты определились с ответом. 55 % респондентов (соответственно – 11 курсантов) контрольной и 65% респондентов (соответственно – 13 курсантов) экспериментальной групп ответили утвердительно.

Вопрос, связанный с технической стороной работы коллектива (правда ли, что вы утомляетесь на сводных репетициях больше, чем на разводных по партиям?), вызвал оживление. Так, курсанты признали, что сводные репетиции могут потребовать больше физических сил, однако утомления они не вызывают, так как больше связаны с художественной стороной рабочего процесса и, соответственно, вызывают заинтересованность, увлеченность участников, что компенсирует их физические затраты. 35% опрашиваемых контрольной и 40% опрашиваемых экспериментальной групп ответили на вопрос «да».

На тринадцатый вопрос (насколько энергично вы проявляете свою активность при обсуждении достижения результативности в решении проблем, которые затрагивают интересы коллектива?) 40% диагностируемых участников контрольной группы и 35% диагностируемых участников экспериментальной группы ответили положительно, в частной беседе обратив внимание, что скорее инициатива связана с решением организаторских вопросов, так как художественная часть процесса определена руководителем коллектива.

На четырнадцатый вопрос (правда ли, что вы чувствуете себя корифеем хоровой партии, который всегда может подсказать другим исполнительские нюансы?) 70% респондентов контрольной и экспериментальной групп (соответственно по 14 человек в каждой) ответили положительно.

Пятнадцатый вопрос (смогли бы вы собрать внимание хорового коллектива к началу репетиции без участия руководителя?) связан с определением степени психологической и технической готовности к

организаторской деятельности. 11 курсантов, составляющих 55% контрольной группы и 10 курсантов, составляющих 50% экспериментальной группы, выразили уверенность, ответив «да».

После завершения диагностики диссертант обработал полученные данные, выявляя следующие уровни оценки: 1-7 – низкий; 8 -14 – средний; 15 - 20 – высокий.

Результаты свода данных представлены в таблице 5.

Таблица 5

Результаты диагностирования начального уровня коммуникативных и организаторских склонностей двух групп (контрольной и экспериментальной).

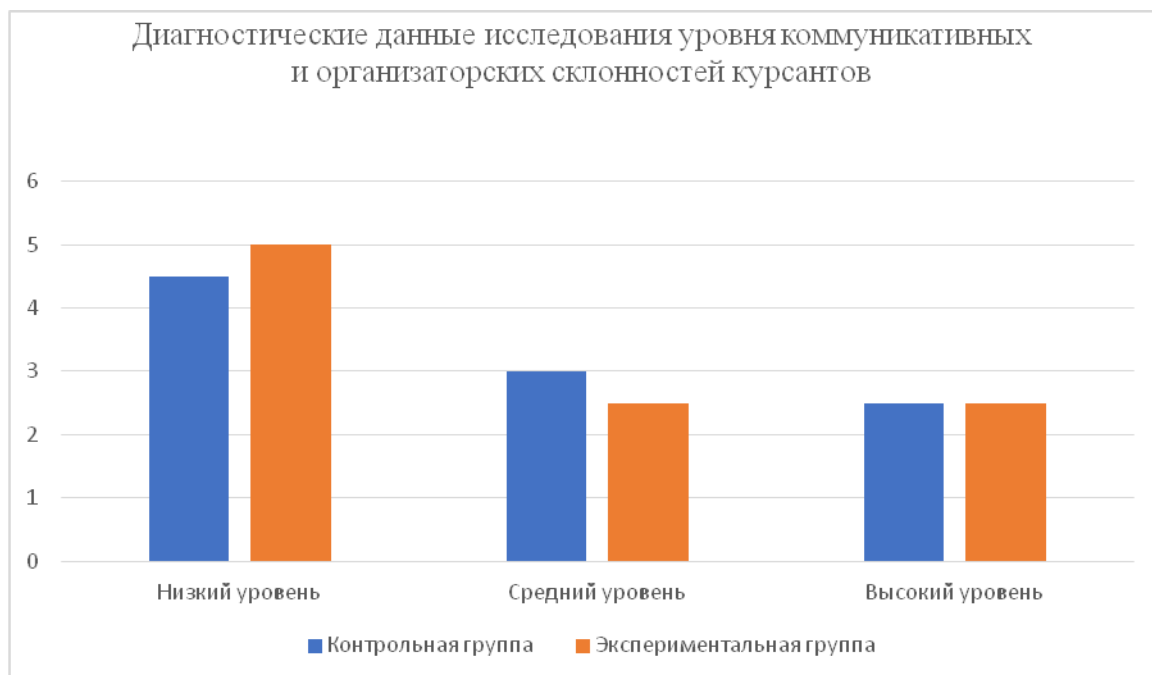
Название группы	Уровень		
	Низкий чел./%	Средний чел./%	Высокий чел./%
Контрольная	9/45%	6/30%	5/25%
Экспериментальная	10/50%	5/25%	5/25%

Испытуемые, получившие оценку 1-7 баллов, имеют коммуникативные и организаторские склонности низкого уровня. Они не стремятся к коллективным видам деятельности, ощущают скованность в новой обстановке, долго устанавливают контакт с другими исполнителями, избегают публичности в высказываниях, но при сильной увлеченности раскрывают коммуникационный резерв, тем более осознавая такую необходимость ввиду будущей профессиональной деятельности.

Для курсантов, показавших средний уровень (набравших 8-14 баллов) проявления коммуникативных и организаторских склонностей, характерна контактность, стремление к расширению круга общения, инициативность и способность взаимодействовать в нестандартных условиях. Однако использование потенциала не всегда осознанно, либо не отличается устойчивостью.

Высокий уровень исследуемых показателей (набранные 15-20 баллов) свидетельствует о сформированной активной деятельной позиции, потребности в общении, инициативности, открытости, готовности к принятию самостоятельных решений. Курсанты, показавшие высокий уровень, настойчивы в действиях и стремятся к ситуативной организационной деятельности в различных сферах жизни.

Диаграмма 3



На диаграмме 3 с незначительным разрывом в 5% (45% контрольная группа и 50% экспериментальная группа) очевидно преобладание низкого уровня развития коммуникативных и организаторских склонностей респондентов. Курсанты, показавшие высокий уровень, представляют меньшинство в одинаковом процентном соотношении двух исследуемых групп, средний уровень незначительно различается и выявлен также у меньшинства опрашиваемых, что вызывает необходимость работы над устранением выявленного дефицита в ходе формирующего этапа педагогического эксперимента.

Таким образом, диагностические данные об уровне коммуникативных и организаторских склонностей вкупе с исследованием уровня невербальной коммуникации курсантов формируют первоначальные представления об

уровне организационно-управленческих навыков у курсантов – будущих военных дирижеров в контексте с содержательной составляющих коммуникативных критериев.

По итогам анализа заявленной соискателем проблематики было принято решение выявить у курсантов – будущих военных дирижеров (субъектов исследования), руководителей творческими коллективами уровень проявления аффективного начала, что позволит получить представление о вовлеченности курсантов в творческий процесс, способности к художественному переживанию музыкальных образов. С этой целью был использован тест «Опросник на выявление эмоционального интеллекта» (автор Д. В. Люсин).

Это диагностика способности понимать свои эмоции, управлять ими, а также считывать эмоции других людей и регулировать эмоциональное взаимодействие. В опроснике 46 вопросов, на которые предлагалось ответить, выражая разную степень согласия: «совсем не согласен», «скорее не согласен», «скорее согласен», «полностью согласен» (утверждения в зависимости от направленности оценивались прямым (от 0 до 3 баллов) или обратным (от 3 до 0 баллов) ключом).

Вопросы распределены таким образом, что дают возможность разносторонне оценить степень развития «межличностного и внутриличностного эмоционального интеллекта» (Д. В. Люсин) в двух векторах: способности понимать эмоции и способности управлять ими. Для сохранения структуры работы (во избежание излишнего разрастания текста) данную диагностику диссертант представит в обработанном виде.

Так, отвечая на вопросы, которые связаны с определением степени развития «способностей понимать эмоциональное состояние человека», респонденты двух групп показали следующие результаты. См. таблицу 6.

Таблица 6

Результаты диагностирования начального уровня
развития эмоционального интеллекта
(субшкала МП) двух групп
(контрольной и экспериментальной)

Название группы	Уровень		
	Низкий чел./%	Средний чел./%	Высокий чел./%
Контрольная	11/55%	4/20%	5/25%
Экспериментальная	10/50%	5/25%	5/25%

Кроме того, большая часть респондентов в недостаточной степени определила личное понимание «без слов» душевного состояния людей, не скрывая, что испытывают сложность в распознавании эмоций по выражению лица, жестам и мимике. Также курсанты практически единогласно согласились с утверждениями: «можно определить, что чувствует человек, просто прислушиваясь к звучанию его голоса» и «если собеседник пытается скрыть свои эмоции, я сразу чувствую это», что свидетельствует о слуховой и психоэмоциональной чувствительности респондентов. В устной беседе будущие дирижеры высказали желание понимать собеседника, чувствовать его внутреннее состояние, уметь устанавливать эмоциональный контакт, то есть проявлять эмпатию.

Анализ вопросов, связанных с диагностикой уровней навыков по выявлению у респондентов способности вызывать у участников коллектива определенное эмоциональное состояние, регулировать нежелательную эмоциональную реакцию. См таблицу 7.

Таблица 7

Результаты диагностирования начального уровня
развития эмоционального интеллекта (субшкала МУ) двух групп
(контрольной и экспериментальной)

Название группы	Уровень		
	Низкий чел./%	Средний чел./%	Высокий чел./%
Контрольная	10/50%	5/25%	5/25%
Экспериментальная	10/50%	6/30%	4/20%

Респонденты, отвечая на вопросы субшкалы «межличностного управления эмоциями», выразили согласие, что «умеют улучшить настроение окружающих» и «способны успокоить близких, когда они находятся в напряженном состоянии». Однако затруднение вызывает ситуация, когда нужно ободрить человека в тяжелых жизненных моментах. Также большинство опрашиваемых выразили несогласие с выражением «если надо, я могу разозлить человека», рассуждая о разной силе позитивных и негативных эмоций, и о желании (или нежелании) погружаться в ту или другую энергетическую среду.

Полученные с помощью диагностики данные о способности распознавать свои чувства, понимать причины их возникновения, а также вербально характеризовать их, распределились следующим образом. См. таблицу 8.

Таблица 8

Результаты диагностирования начального уровня развития эмоционального интеллекта (субшкала ВП) двух групп (контрольной и экспериментальной)

Название группы	Уровень		
	Низкий чел./%	Средний чел./%	Высокий чел./%
Контрольная	11/55%	6/30%	3/15%
Экспериментальная	11/55%	5/25%	4/20%

Курсанты, отвечая на вопросы субшкалы «внутриличностной области эмоционального интеллекта, связанной с пониманием эмоций», в устной форме выразили мнение, что в процессе познания своего внутреннего мира не всегда могут выявить истинную причину возникновения чувств, а также нередко испытывают сложности в случаях, когда требуется словесно их описать.

Анализ результатов опроса, связанного с выявлением «способности управлять своими чувствами, держать под контролем нежелательные аффекты» показал следующее распределение. См. таблицу 9.

Таблица 9

Результаты диагностирования начального уровня развития эмоционального интеллекта (субшкала ВУ) двух групп (контрольной и экспериментальной)

Название группы	Уровень		
	Низкий чел./%	Средний чел./%	Высокий чел./%
Контрольная	11/55%	5/25%	4/20%
Экспериментальная	12/60%	4/20%	4/20%

В то же время, будущие дирижеры в устной беседе раскрыли интересные наблюдения, что в репетиционной и концертной деятельности они обучаются управлять своими эмоциями, настраиваться на коллективное творчество, погружаться в эмоционально-образный мир музыкальных произведений, и порой забывают о тех чувствах, которые охватывали их в бытовой жизни. Также курсанты отметили большую степень эмоционального самоконтроля в процессе музыкального исполнительства, хотя признались, что в жизни, напротив, являются яркими в выражении чувств.

Результаты оценки выявления «способности контролировать внешние проявления своих эмоций» оказались следующими. См. таблицу 10.

Таблица 10

Результаты диагностирования начального уровня развития эмоционального интеллекта (субшкала ВЭ) двух групп (контрольной и экспериментальной)

Название группы	Уровень		
	Низкий чел./%	Средний чел./%	Высокий чел./%
Контрольная	11/55%	5/25%	4/20%
Экспериментальная	10/50%	6/30%	4/20%

В итоге, на основе диагностических данных об уровне развития эмоционального интеллекта получен следующий результат. См. таблицу 11.

Таблица 11.

Результаты диагностирования начального уровня развития эмоционального интеллекта (сводные данные всех субшкал) двух групп (контрольной и экспериментальной), %

Название группы	Уровень		
	Низкий %	Средний %	Высокий %
Контрольная	54%	25%	21%
Экспериментальная	53%	26%	21%

Результаты тестирования на выявление эмоционального интеллекта визуализированы в Диаграмме 4.

Диаграмма 4



Курсанты, показавшие низкий уровень эмоционального интеллекта, ощущают трудность в общении с людьми, мало способны к сдерживанию эмоций, не обращают внимание на чувства других людей, не способны интерпретировать эмоциональный тон.

Респонденты, показавшие средний уровень эмоционального интеллекта, стремятся к взаимодействию с людьми, способны понимать и распознавать диапазон базовых эмоций, но не обладают устойчивостью чувственного фона, реагируют на непредсказуемые ситуации эмоциональными всплесками, нуждаются в эмоциональной поддержке и одобрении.

Высокий уровень исследуемых характеризуется способностью различать тонкие грани настроений, степень интенсивности эмоций, понимать их источники, регулировать и прогнозировать состояния.

Сводные данные всех диагностик различных качеств, определяющих формирование организационно-управленческих компетенций на начальном уровне, наглядно представлены в Диаграмме 5.

Диаграмма 5



Результаты, представленные в диаграмме, показывают, что низкий уровень преобладает в двух группах и различается незначительно (на 1%). Высокий уровень, представленный в обеих группах, является меньшинством, отличаясь более чем в два раза от высокого, что на констатирующем этапе педагогического эксперимента доказывает необходимость работы над всеми составляющими механизма эмоционального взаимодействия в границах следующего (формирующего) этапа.

Выводы второго параграфа второй главы

Разработанная и апробированная автором исследования методика, как ядра педагогических условий формирования организационно-управленческих компетенций у курсантов военных вузов – будущих военных дирижеров включает: получение теоретических и практических знаний о профессиональной деятельности дирижера-хормейстера, управляющего полным циклом жизнедеятельности коллектива; обучение целеполаганию, планированию, расстановке приоритетов; изучение закономерностей и типов взаимодействия с артистами хора, ансамбля, включая эмоциональный уровень; изучение основ процесса творческой интерпретации, воспитание стремления к постижению художественных закономерностей музыкально-словесного целого; формирование умения осуществлять дирижерское управление при помощи мануальной техники и средств невербальной коммуникации, основанных на информационно-содержательной природе дирижерского жеста; активизацию мотивационных процессов, способствующих саморазвитию.

ГЛАВА 3. ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ КУРСАНТОВ – БУДУЩИХ ВОЕННЫХ ДИРИЖЕРОВ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ЭКСПЕРИМЕНТА

3.1. Оптимизация педагогических условий формирования организационно-управленческих компетенций у курсантов – будущих военных дирижеров на основе внедренной авторской методики в военном вузе

Основу процесса создания оптимальных педагогических условий формирования организационно-управленческих компетенций у курсантов военном вузе – будущих военных дирижеров составили требования Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 53.05.07 Дирижирование военным духовым оркестром (уровень специалитета), а также основной профессиональной образовательной программы (ОПОП). Органичной составляющей данной ОПОП выступили дисциплины учебного плана, содержание которых составляли материалы по подготовке курсантов к будущей профессиональной деятельности по месту несения службы в качестве руководителя военного творческого коллектива, в том числе хорового, вокально-хорового и др., то есть к хормейстерской работе.

Так, в модуль «Военно-профессиональная подготовка» (вариативная часть учебного плана) включена, например, учебная дисциплина «Музыкальная самодеятельность воинской части», в ходе которой курсанты 4 -5 курсов овладевают искусством хорового пения, постигают навыки управления хором, изучают специфику хормейстерской работы, основанной на знаниях теории хороведения и методики работы с хоровыми (вокальными) коллективами различных составов, а также методических принципов по разучиванию строевых песен с подразделениями части.

Проведенный диссертантом анализ материалов образовательной программы показал, что содержание и предполагаемые формы работы

дисциплины «Музыкальная самодеятельность воинской части» открывают значительные возможности реализации педагогической работы по формированию организационно-управленческих компетенций курсантов. Однако обязательным условием, при этом, диссертант выделяет использование этого потенциала в постановке учебных задачи дисциплины в приоритетную позицию, так как ее особенность состоит в том, что материалы курса предполагают наряду с проведением лекционных, семинарских форм занятий также практические часы работы с хоровым коллективом, что непосредственно связано с моделированием ситуации профессиональной деятельности курсантов (будущих руководителей коллективов военной музыкальной самодеятельности) и формированием комплекса умений и навыков, составляющих основу организационно-управленческой компетенции обучающихся.

В период с 2021 по 2022 годы в рамках названной дисциплины диссертантом осуществлялась практическая педагогическая деятельность, в ходе которой был проведен формирующий этап экспериментальной методики развития организационно-управленческих компетенций будущих военных дирижеров, составляющих экспериментальную группу в количестве 20 человек.

Целью формирующего этапа авторской методики стало создание оптимальных педагогических условий, способствующих естественному и продуктивному течению процесса формирования важной части профессиональной компетентности будущих руководителей военных военно-музыкальных коллективов в целом.

Поставленная цель обусловила последовательность задач экспериментальной работы:

- модифицировать полученные ранее теоретические выводы в область их практического применения;
- определить характерные качества организатора и управленца, которые требуют корректирующей педагогической работы;

– найти эффективные педагогические решения (отвечающие вузовскому уровню обучения) развития управленческих и организаторских качеств будущих руководителей военно-музыкальных коллективов;

– использовать в музыкально-профильной среде вуза методический инструментарий, направленный на организацию процесса формирования организационно-управленческих компетенций курсантов – будущих военных дирижеров.

Следует отметить, что практическое решение задач, требующих при проведении формирующего этапа эксперимента взаимодействия «преподаватель - курсант», будет результативным только при условии индивидуального подхода, предполагающего изучение личностных и военно-музыкальных способностей курсантов. Осознавая все специфические профессиональные черты дирижера-хормейстера, в практике работы над формированием важной части компетентности целесообразным видится использование *практического и моделирующего* методов обучения, а также подключение метода *сензитивности*, который ориентирован на тренировку межличностной чувствительности.

Ранее прописано, что уровень формирования организационно-управленческих компетенций соотносится с деятельностно-поведенческим, коммуникативным и аффективным критериями. Также, изучаемая область профессиональной компетентности соотносится с такими показателями, как теоретическая готовность, практические навыки и творческая активность. Выделенные позиции определили основные векторы формирующего этапа педагогического эксперимента.

Во второй главе исследования было обосновано, что эффективность созданных автором педагогических условий формирования организационно-управленческих компетенций будущих руководителей военно-музыкальных коллективов в профессионально-образовательной среде Военного института (военных дирижеров), будет выявляться в соотнесении с *мотивационно-*

регулятивным, операциональным и эмоционально-рефлексивными компонентами.

Соответственно, представляя какие специфические профессиональные черты военного дирижера-хормейстера необходимы курсантам для успешного осуществления дальнейшей практической деятельности по месту службы, диссертант выбрал формы, методы, средства и технологии, направленные на формирование социально-профессиональной позиции, отражающей отношение курсантов в хоровому искусству как ценностному культурному наследию (проявление первого из перечисленных компонентов), развитие практических дирижерских навыков (проявление второго компонента) и умение передавать эмоционально-содержательный контекст музыкального произведения (проявление третьего компонента).

В ходе первого (теоретического) этапа исследования было определено, что с целью создания оптимальных педагогических условий для формирования организационно-управленческих компетенций курсантов – будущих руководителей военных музыкальных коллективов – будут использованы также предложенные диссертантом формы и методы развития и воспитания личности военного дирижера на основе взаимосвязанных *профессионально-содержательного, личностно-деятельного и дидакто-смыслового* принципов обучения.

Как отмечалось ранее, стратегическим объектом применения ***профессионально-содержательного*** принципа является воспитание идейно-концептуального мышления, а именно способности определять цель творческой деятельности, намечая ближайшие задачи, направлять вектор военно-музыкального развития и формировать индивидуальный творческий облик коллектива. Практическая реализация профессионально-содержательного принципа обучения проходит на основе метода моделирования посредством представленного далее комплекса заданий и упражнений.

В ходе формирующего этапа экспериментальной работы диссертант акцентировал внимание курсантов на том, что организационно-управленческая деятельность дирижера в первую очередь связана с организацией деятельности коллектива, то есть умением определить стратегию развития хора, поставить ближайшую цель, понимать поэтапный характер решения задач. Несомненно, в этом процессе формирование репертуара военно-музыкального коллектива имеет определяющую роль, ведь репертуар - лицо хора, его визитная карточка. Еще не слыша хора, но зная его репертуар, можно в определенной мере точно судить о творческом лице коллектива, его эстетических и нравственных позициях, его исполнительских возможностях.

Выбор репертуара становится краеугольным камнем в деятельности военных дирижеров: «При подборе репертуара следует руководствоваться некоторыми базовыми принципами, связанными со спецификой военного коллектива. Во-первых, репертуар должен способствовать воинскому, патриотическому и культурному воспитанию участников хора.

Во-вторых, сочинения должны соответствовать исполнительскому уровню коллектива и не содержать непреодолимых для него трудностей, как в техническом, так и содержательном отношении. В-третьих, руководитель должен ставить перед хором задачи развивающего плана, то есть, посредством правильного выбора репертуара, развивать музыкально-слуховые и технические навыки участников хора, постепенно усложняя исполнительские задачи.

Основу репертуара военных хоров традиционно составляют патриотические песни, выполняющие важную функцию в воинской жизни. Песни эти удобны для исполнения, для них характерны яркие и запоминающиеся мелодии, четкий маршевый ритм, короткие фразы. Помимо подобных песен, репертуар должен включать песни других жанров: героические, лирические, народные. Все они представляют собой неотъемлемую часть жизни будущих военных дирижеров. Когда хор

достигает определенного уровня мастерства, с ним можно разучивать произведения из русской и зарубежной классики. В подборе хорового репертуара руководителям следует опираться на традиции военной хоровой музыки, сложившиеся в России на протяжении веков» [188, с. 39-40].

Соискателем было принято решение по определению курсантами одного курса репертуара хорового, вокально-хорового коллективов из 10 произведений. Эта форма работы, основанная на методе моделирования, позволяющая курсантам проявить творческую активность и оценить личную теоретическую готовность к управленческой деятельности.

Так, формируя репертуар, курсант должен решить, какие функции будет выполнять его воображаемый коллектив (для этого нужно знать весь функционал военных музыкальных коллективов), в каких традициях коллектив будет развиваться (для определения данного направления необходимы знания истории военно-музыкального искусства).

Также необходимо учитывать возможности исполнителей (для определения степени сложности партитуры потребуются знания диапазонов хоровых голосов, тесситуры, умение анализировать интонационно-ритмические и дикционные сложности и др.), предположить динамику профессионального роста (предполагая постепенное усложнение исполнительской техники), а также уметь оценить художественную ценность произведений, понимая воспитательные и просветительские задачи исполнительской деятельности.

В итоге, вынося на обсуждение свой репертуарный список, у курсанта формируются навыки обоснования позиции, восприятия критики, анализа просчетов и принятых удачных решений, анализа причин их появления.

По окончании обсуждения репертуара участникам эксперимента было предложено в письменном виде зафиксировать результаты обсуждений. Это стимулирует развитие личностных качеств руководителя, таких как умение признавать собственные ошибки, нести ответственность за принятые

решения (что является седьмым из 12 правил лидеров, сформулированных известными психологами Хосе Стивенсом и Майком Вудоком).

Метод моделирования в единстве с практическим также стал основополагающим в предложенной курсантам проектной деятельности, которая направлена на выявление уровня профессиональной компетентности курсантов – будущих военных дирижеров и практическое применение ими приобретенных знаний на практике.

Так, в 7 семестре, параллельно с изучением теоретических основ хороведения, курсантам было дано задание спроецировать несколько этапов создания хорового коллектива в военном подразделении. На первом этапе перед экспериментальной группой была поставлена задача написать письменное обращение к командованию с просьбой разрешить организацию военно-музыкального самостоятельного коллектива. При этом обращение (согласно заданию) должно содержать сформулированные цель и задачи коллектива, основанные на понимании функций, возложенных на военно-музыкальный самостоятельный коллектив. В ходе данного этапа проекта курсанты развивают логическое мышление, учатся ставить цель и соотносить ее с задачами, прогнозировать результат, осознавать степень ответственности, стоящей перед руководителем.

На следующем этапе проекта перед курсантами была поставлена задача разработать годовой перспективный план работы хорового коллектива, опираясь на календарь памятных дат 2021-2022 (учебных) годов. Курсанты должны были продемонстрировать способность сбалансирования количественных (число мероприятий) и временных факторов, намечая концерты, мероприятия, участие в фестивалях и конкурсах. На данном этапе проекта курсанты проявляют умение планировать, что является важной составляющей личности руководителя, владеющего техникой организации, прогностическими способностями, умением видеть альтернативные варианты развития будущего, делать выбор в пользу определения оптимальных путей достижения поставленных целей.

Новый этап проекта – разработка календарного плана – основан на ранее выполненной курсантами работе по составлению годового репертуара хорового коллектива. Однако в рамках проектной деятельности хоровой репертуар анализируется курсантами с точки зрения сложности освоения с целью распределения репетиционного времени на его подготовку к концертному показу. Таким образом, курсанты, выполняя поэтапно задачи проекта, на практическом уровне применяют комплекс знаний из области хороведения, освоенный в теории, реализуют творческий потенциал, проявляя свои деятельностные качества.

Учитывая специфику дирижерской деятельности, которая в сфере военно-музыкального управления связана с понятием «интерпретация», в разработанную практическую методологию формирования организационно-управленческих компетенций у курсантов-дирижеров автор исследования включил задания, нацеленные на выявление знаний о выразительных средствах «музыкального языка», что также относится к области применения в образовательном процессе «профессионально-содержательного» принципа.

Беседуя о сущности дирижерского искусства, обсуждая основополагающие профессиональные черты руководителя военно-музыкального процесса, диссертант сосредоточил внимание курсантов на том, что исполнительская трактовка музыкального образа, а точнее - его звуковое воплощение - формируется на основе использования средств музыкальной выразительности. Поэтому участникам эксперимента было предложено обратиться к средствам музыкальной выразительности и разделить их на композиторские (то есть те, которые «диктуются» автором и остаются неизменными при исполнении произведения) и исполнительские (те, которые допускают «соавторство» и становятся основой интерпретации), осознавая при этом, что подобная классификация все же относительна.

Определяя средства подвластные дирижеру, курсанты выделили темп, агогику, фразировку, артикуляцию, но не обозначили средства, связанные с хоровым исполнением, такие как тембр, характер звуковедения, атаки звука и

певческого дыхания. Выявленный дисбаланс определил целесообразность проведения следующей работы.

Для наглядного представления значимости вокально-хорового тембра в создании музыкального образа курсантам было предложено исполнить небольшой фрагмент знакомого произведения в различных характерных тембрах (пронзительно-блестяще, заунывно, тускло, ярко и т. д.), а затем обсудить результат с позиции восприятия музыкального образа и его деформации в зависимости от смены окраски звучания. Вывод о необычайно важном значении певческого тембра в процессе создания исполнительской трактовки диссертант подкрепил размышлениями о понятии «эталон звучания».

Так, изначально зафиксировав характеристики академической манеры пения (высокая позиция, объемное округлое звучание, единство произнесения гласных, выравненность регистров), преподаватель продемонстрировал несколько вариантов звучания песни А. Александрова «Там вдали, за рекой» (текст Н. Кооля) в исполнении разных военных ансамблей. После прослушивания курсантам было предложено описать оттенки звуковой краски, отличные в каждом исполнении.

Подобным образом – основываясь на исполнении одного фрагмента с различными вариантами звуковедения, атаки звука и певческого дыхания – выстраивались и другие упражнения, проведенные с курсантами на формирующем этапе педагогического эксперимента. Этот практический комплекс оказался полезным и продуктивным, поскольку курсанты проявляли устойчивую заинтересованность к упражнениям и уже в обсуждении итогов данных занятий констатировали появление нового ракурса в личном понимании работы руководителя-интерпретатора.

Авторская разработка практического комплекса, направленного на развитие дирижерской техники с использованием *лично-деятельного* принципа включает:

1. Упражнения по развитию способностей к художественной невербальной коммуникации (работа с хоровым звучанием с применением контрастного сопоставления «обезличенного» тактирующего и выразительного жеста, эмоционально отражающего внутрислуховые представления).

2. «Пластические этюды» (мануальные показы при помощи жестов, используемых вне художественной среды, отдельных характерных средств музыкальной выразительности).

3. Упражнения в формате тренингов (в том числе нацеленные на формирование навыков из области физиогномики).

Представим их подробнее. Организационно-управленческая деятельность дирижера-хормейстера основывается на профессиональных компетентностных умениях, включая практическое управление музыкальным звучанием. Поэтому в профессиональной подготовке курсантов военного вуза – будущих военных дирижеров особое внимание уделяется работе над техникой дирижирования. Несмотря на то, что в содержание учебной дисциплины «Музыкальная самодеятельность воинской части» не включены индивидуальные занятия по дирижированию, на которых отрабатывается техника начинающего дирижера, курсанты в рамках названного предмета постигают навыки управления хором, то есть практически «испытывают» личный опыт в области мануального управления хоровым звучанием.

Соответственно каждый из курсантов военного вуза должен уметь свободно пользоваться дирижерским жестом, что в свою очередь означает способность посредством мануальных движений передавать информацию о разнообразных характеристиках звучания (тембре, звуковой наполненности, характере артикуляции, темпе, динамике и др.) в их неразрывном единстве с эмоционально-выразительным наполнением. В итоге, информативность дирижерского жеста влияет на степень взаимодействия дирижера и артистов хора.

Концертный показ лично аранжированной партитуры (когда курсант, работая с хоровым составом, выступает в роли хормейстера и дирижера) предполагает высокую экспрессивность мануального воздействия. Экспрессивными, как известно, считаются движения, отображающие чувства и эмоции человека. Являясь естественным в бытовой ситуации, в художественном процессе эмоциональное содержание дирижерского жеста контролируется и находится в прямой зависимости от художественно-образного мира произведения. Для понимания способов взаимодействия диссертант предложил участником формирующего этапа педагогического эксперимента следующее упражнение: сравнить выразительное чтение литературного текста и эмоциональное дирижирование.

Так, каждый из курсантов, представляя произведение, подготовленное им для работы с хором, прочитывал часть текста безлико-монотонно (не соблюдая знаки препинания, не обособляя фразы, не выстраивая драматургии) и задавал вопрос по его содержанию; затем выразительно интонировал тот же фрагмент, и предлагал продолжить беседу по осмысливанию текста. Стало очевидным, что литературный текст, озвученный формально, остается для слушателя не понятым во всей глубине заложенных смыслов и воспринимается как информация, то есть охватывается лишь событийный и фактологический ряд.

Совершенно иначе текст раскрывается при его выразительном произнесении. Теперь эмоция раскрашивает подтексты, выделяет фонетику, выявляя не услышанное ранее. В результате, упражнение сделало очевидным прямую зависимость восприятия и даже степени понимания текста от преподнесения и эмоциональной подачи образов, заложенных в нем.

Вторым этапом упражнения стало подобное сравнение мануальной выразительности. Артистам хора было предложено озвучить фрагмент музыкального текста хоровой партитуры на слог (при этом намеренно исключены смысловые характеристики словесного текста), а задачей дирижера стало формальное тактирование (с соблюдением техники показа

дыхания, темпа и др.). Второе пропевание регулировалось максимально возможными выразительными дирижерскими движениями (с показом интонирования, фразировки, звуковедения и т. д.). Результат сравнения исполненных фрагментов обсуждался в устной беседе, в которой курсанты отметили, как сложно понимать и «откликаться» на технически точный, но обезличенный, лишенный эмоционального окрашивания жест дирижера, в который не вложены личные переживания. Так, равнодушный, «опустошенный» дирижерский жест не имеет содержательно-эмоциональной наполненности и не несет художественной ценности для артистов хора, а следовательно – коммуникация дирижера и участников исполнительского коллектива нарушена, теряется увлеченность процессом, внимание, желание подчиняться воле управленца.

Впоследствии преподаватель предложил курсантам – будущим военным дирижерам упражнение, направленное на развитие мануальной выразительности. В качестве самостоятельной работы курсантам было задано создать индивидуальный комплекс «пластических этюдов». Их основа – ассоциации и качественно-динамические характеристики.

Каждый этюд – это мануальный показ одного избранного средства выразительности (например, штриха, певческого звуковедения, атаки звука, динамики и т. д.) при помощи жестов, используемых вне художественной среды (таких как игра с мячом, шлепанье ладонью по водной глади, раздвигание дверей шкафа, вытирание пыли, вымешивание теста и многие другие). Демонстрируя этюды, курсанты показали высокую степень свободы, раскрепощенности жестов, научились понимать взаимосвязь характера движения и его визуальной выразительности, значительно обогатили багаж элементов дирижерской техники.

Следующее упражнение позволило курсантам продолжить работу над выразительностью жеста в ракурсе взаимодействия с исполнителями. Экспериментатор предложил следующие условия: представить себя в роли «инопланетянина», выразить жестами и мимикой аффект. Другие участники

должны повторить визуализацию и угадать изображаемое. С этим заданием курсанты справились легко, так как уже неоднократно в формате тренинга развивали выразительную составляющую дирижерской техники. Однако усложнение задания продемонстрировало еще оставшиеся психофизические зажимы и недоработки. Так, адаптируя упражнение психолога А. Г. Грецова «Покажи движениями», участникам педагогического эксперимента было предложено объединиться в группы, каждая из которых получала свое задание. Движениями организованной группы и озвучиванием шумовыми звуками нужно было показать: время суток (утро, день, вечер, ночь), время года (зима, весна, лето, осень), стихии (вода, земля, огонь, воздух), возраст (ребенок, юноша, зрелый человек, пожилой человек). Причем движения необходимо выполнять руками, то есть представляя специфику образа в контексте мануальной техники.

В обсуждении результатов упражнения преподаватель интересовался: какие образы дались легче или сложнее других? Спросил у курсантов: кто больше являлся генератором идеи, а кто предпочитал исполнять ее? Случались ли спорные ситуации и каким был выход из них? По прошествии времени, участники экспериментальной группы отметили, что решительно продвинулась в области физиогномики. Они высказали свои наблюдения, что стали лучше понимать невербальные сигналы своих сокурсников даже в бытовых и жизненных ситуациях, научились точнее определять настроение человека и распознавать обман.

Для формирования дирижерского аппарата физические ощущения необычайно важны, а потому автор диссертационного исследования применил в процессе осуществления формирующего этапа педагогического эксперимента кинестетический метод. Его суть заключается в следующем: «главный инструмент восприятия информации – тело, а способы – движение и действие. Кинестетический, или тактильный метод обучения – вид учебно-творческой деятельности, в которой студенты выполняют физические упражнения, заменяющие собой слушание лекции или просмотр

презентаций. Кинестетики обладают преимущественно пространственно-предметным мышлением, поэтому осваивают знания и особенно навыки и умения путем координации сознания и тела.

<...> В ходе обучения у кинестетиков задействуются перцепционно-моторные навыки – навыки, усвоенные преимущественно в процессе движения, которое играет роль сенсорного фактора. Они относятся к категории «открытых навыков», которые требуют гибкости в обучении и коллективно-творческой деятельности (например, командных видах спорта, проектировании, оркестровом исполнительстве, театральном искусстве и т.д.).

<...> Именно поэтому обучающиеся XXI века, в том числе будущие хоровики, более активно включаются в обучение в ходе ролевых и тематических игр, решения проблемных заданий и головоломок, использования компьютерных и интерактивных технологий, которые подразумевают определенные движения и действия во время занятий» [179, с. 25-29].

По мнению диссертанта, при работе с курсантами – будущими военными дирижерами над формированием организационно-управленческих компетенций необходимо соблюдать *дидакто-смысловой* принцип как важной составляющей педагогической стратегии. Его предметом выступает уникальность личности, а целью – развитие личностных возможностей. Этот принцип распространяется и на работу с группой в том случае, когда складывается ситуация принятия, которая вынуждает участников эксперимента чувствовать эмпатическое взаимопонимание и проявлять активность.

Применение дидакто-смыслового принципа в разработанной диссертантом методике было прослежено в упражнениях и тренингах. Так, в профессиональной деятельности будущего военного дирижера задействовано многообразие психофизических механизмов, работа которых определяет

степень ее успешности. Так, например, быстрота реакции необходима как военному дирижеру-интерпретатору, так и руководителю-организатору.

Следующее упражнение, представляющее интеллектуальную разминку, нацелено на тренировку скорости реакции. Из числа самых распространенных букв алфавита преподаватель называет одну, после чего участники экспериментальной группы начинают по цепочке задавать друг другу вопросы. Ответив на вопрос, курсант сразу должен задать свой вопрос, не прерывая цепочки. Обязательным условием выступает ответ на вопрос, который должен быть связан с музыкальным искусством и начинаться с названной буквы. Упражнение проводится в быстром темпе, в нем вырабатывается оперативность реакции и умение задавать направление мысли, сохраняя логику в цепочке. К примеру, названа буква «М». Проведенное упражнение было следующим: Кто? – Музыкант. Где? – В Международном доме музыки. Что делает? – Музыцирует с хором. Как? – Мечтательно. Для чего? – Для повышения мастерства.

Если участник задерживается с ответом или вопросом на 2-3 секунды, он задает новую букву и начинает другую цепочку. Завершая упражнение, курсантам было предложено обсудить его результаты. В ходе беседы будущие руководители военно-музыкальных военных коллективов выделили наиболее запомнившиеся цепочки, оценили скорость личного реагирования.

Триада «композитор-исполнитель-слушатель», в которой дирижер занимает центральное место подразумевает готовность к активной коммуникации, в выстраивании которой важную роль играет эмоциональное самовыражение. В связи с этим, диссертантом было адаптировано упражнение психолога, автора развивающих тренингов А. Г. Грецова «Стоп-кадр», нацеленное на развитие экспрессии.

Свободно располагаясь в аудитории, участники по знаку преподавателя (озвученному на музыкальном инструменте аккорду) останавливаются и демонстрируют посредством мимики, пантомимики и мануальных выражений эмоцию, названную ведущим. «Стоп-кадры» фиксируются

посредством фото или видеосъемки и показываются участникам на втором этапе упражнения – обсуждении.

Второй этап оказался наиболее интересен курсантам, так как позволил им увидеть, критически оценить диапазон и выразительность личных невербальных средств. При этом, если положительные эмоции (как наиболее часто используемые в жизни) были отражены естественно, то транслирование негативных чувств потребовало большего времени для проработки. В итоге, участники экспериментальной группы отметили значимость осознанного использования экспрессии и выразили понимание необходимости расширения спектра личных невербальных реакций.

Так, курсанты акцентировали, что дирижеру нужно уметь выражать чувства ярко и открыто, улучшая как сценическую коммуникацию, так и способность убеждать и вдохновлять, важную в репетиционной работе. С другой стороны, гибкое владение невербальными средствами коммуникации позволяет в нужный момент регулировать степень эмоционального выражения, а эта способность в деятельности руководителя (которому требуется сдержанность в стрессовых и нестандартных ситуациях) становится ключевой.

Очередное упражнение было предложено соискателем с целью активизации аналитического мышления, основанного на наработанной интеллектуальной базе профессиональных знаний. Участники формирующего этапа эксперимента получили для работы 2-3 фотографии дирижеров, хора, оркестра или других исполнительских групп. Все снимки представляют собой «застывший» момент концертного исполнения.

В устной беседе соискатель направил внимание курсантов на то, что процесс вживания в образ военного дирижера-хормейстера являет собой синтез эмоционального и интеллектуального начал. То есть саморегуляция яркости транслирования эмоций вызвана не только образностью, но и пониманием стиля, драматургического момента, исполнительского ресурса и многих других составляющих.

Итак, курсантам было дано задание «угадать» сочинение, композитора, стиль или жанр произведения, которое исполнялось в момент фотосъемки. При этом важно не только предположить, но и обосновать свою версию, анализируя контекст на основе знаний из области истории и теории исполнительства, включая умение воспринимать невербальные знаки.

На следующем этапе задания преподаватель озвучивал сочинение в записи и предлагал устную дискуссию, в которой сравнивались личные выводы с реальной данностью. Следует отметить, что курсанты находили точки смыслового соприкосновения, изучая объект с необычного ракурса. Так, традиционно воспринимая произведение из зрительного зала, информация, донесенная конференсье, задает определенный настрой (на композиторский стиль, жанровые приметы, исполнительский состав).

В ситуации «загадки» все смыслы исходят из аналитических размышлений на основе интеллектуальной базы курсанта, без предварительного настраивания, что позволяет освободиться от некоторых условностей и интерпретировать информацию нестандартно. В итоге, участники экспериментальной группы не только испытали свои аналитические способности, но и пришли к важному выводу, что восприятие любого явления (включая результат творчества) индивидуально и обуславливается многими факторами, как личностного уровня, так и внешнего характера.

Развивая навыки эмпатии, интерес к поиску альтернативного взгляда, способность взглянуть на ситуацию, выходя за рамки личной позиции, диссертант предложил курсантам следующее упражнение. Участникам эксперимента было предложено продумать описание ситуативного факта с позиции разных лиц: дирижера-хормейстера, исполнителя (артиста хора), слушателя, представителя СМИ.

К примеру, курсантам была приведена следующая ситуация: на концертном исполнении во время звучания произведения один из артистов падает в обморок. Задание описать чувства и действия всех перечисленных

выше участников события. После озвучивания всех вариантов преподаватель предложил обсудить самые неординарные из них.

В ходе беседы, диссертант предложил участникам формирующего этапа педагогического эксперимента осмыслить проблему уточнения жизненных ситуаций, которые предполагают наличие способности посмотреть на события с иного ракурса. Помимо прочих, темой дискуссии стал вопрос: с какой позиции верно трактовать событие – обращая внимание на личность участника или оценивая влияние ситуации?

В итоге, преподаватель назвал факт, выявленный в результате психологических исследований, что поведение человека в конкретном случае на 70% предопределяется особенностями ситуации, а на 30% - качествами его личности. Поэтому будущему военному дирижеру для понимания причин поведения участников коллектива нужно обладать умением анализировать внешние условия, соответственно – при необходимости регулировать поведение исполнителей (артистов хора, ансамбля, оркестра), трансформировать окружающее ситуативное пространство.

Представленные выше упражнения вызвали к обсуждению иную тему беседы, специальным вопросом которой стало изучение взаимодействия «дирижер-слушатель». В этом двуединстве дирижер выступает как посредник, контролируя смысловые потоки «композиторский текст-исполнитель» и «исполнитель-слушатель». Курсанты утвердились во мнении, что эмоциональное состояние и сила аффекта дирижера-хормейстера во многом характеризуют ход данной коммуникации, а детерминантной изучаемого музыкально-исполнительского процесса выступает умение военного дирижера проникать в эмоциональную сферу музыки, увлеченность образами исполняемой композиции, желание передать свое эмоциональное восприятие и понимание генеральной идеи хорового опуса. Все перечисленное в значительной степени определяет уровень сформированности организационно-управленческих компетенций будущего военного дирижера в соотнесении их с коммуникативным компонентом.

Не оставляя интерес к вопросу управления эмоционально-экспрессивным состоянием в ходе музыкально-исполнительского процесса, диссертант сосредоточил внимание курсантов также на проблеме взаимодействия с участниками хорового коллектива. В ходе занятий курсантам предлагалось на основе собственных аранжировок, в процессе разучивания их с хором выполнить творческие задачи, связанные с передачей эмоционального переживания образного мира произведения посредством невербального общения.

Основная задача этих практических занятий состояла не в появлении результата удачной или менее удачной коммуникации дирижера и участников хора, а в осознании курсантами, управляющими звучанием, что дирижерское общение – это особый вид воздействия на артистов хора, в основе которого – волевое начало.

В ходе обсуждений курсанты пришли к выводу, что все запрограммированные в музыкальном тексте микросмыслы стимулируют восприятие художественного мира произведения и направляют взаимодействие дирижера и исполнителей, исполнителей и слушателей. Это заключение подтвердило убеждение диссертанта в том, что хормейстерская деятельность неосуществима без проведения интерпретатором детального анализа художественного текста.

Известно, что анализ партитуры – традиционный вид подготовки дирижера к работе с коллективом. Однако проводимая диссертантом работа укрепила его мнение о том, что нацеленность анализа предопределяет успешность организационно-управленческой деятельности руководителя хорового коллектива. Так, соискатель предложил курсантам экспериментальной группы в процессе анализа музыкального текста хорового произведения уйти от простой констатации, занимая поисковую позицию выяснения роли каждого средства музыкальной выразительности в смыслово-содержательном контексте целого.

Например, анализируя форму хорового сочинения, курсанты на начальном этапе больше сосредоточились на определении границ, кадансов, выявлении репризности. Преподаватель предложил не ограничиваться характеристикой формообразования и рассмотреть расстановку драматургических сил. В итоге оказалось, что одинаковые по типологии формы могут быть наполнены разными драматургическими событиями. Так, реприза, возвращая первый образ, подчеркивает его главенство.

Иначе происходит в динамизированной репризе, когда первоначальная тема деформируется. В этом случае нужно понять причину преобразований, что, несомненно, отразится на исполнительской интерпретации музыкального текста. Вопросы (почему так, а не иначе? С какой целью? Что это дает музыкальному звучанию?) направляли аналитические размышления обучающихся, заставляя их задуматься о выразительности, а иногда и семантике элементов музыки.

С целью практического закрепления методологии содержательного анализа, преподаватель задал курсантам интерпретировать произведение куплетной формы, что весьма непросто, так как в куплетной форме композиторские средства выразительности остаются практически в неизменном виде, в то время, когда события развиваются в пределах вербального текста. Курсантам необходимо было понять содержание, выстроить драматурию и, изменяя исполнительские средства музыкальной выразительности (тембр, динамику, штрих, агогику и др.), представить собственное прочтение текста.

Курсанты пришли к выводу, что художественный результат достигается не единично воздействующими средствами, а комплексом элементов, согласованно направленных на единую цель. Поэтому методика анализа музыкально-литературного композиторского текста строится на принципе целостного анализа, в котором при определении главенствующих средств охватываются вниманием все элементы художественного целого во взаимосвязи.

Такое глубокое понимание всей многосоставности содержательного мира хорового опуса дает теоретическое обоснование собственной концепции дирижера-интерпретатора и укрепляет ее. В результате чего художественная позиция дирижера-управленца становится убедительной, а, следовательно, общение дирижера с коллективом проходит естественно, логично, на высоком профессиональном уровне.

Используя базовые методы тренинга, такие как дискуссия, ситуативные игры, и в то же время выстраивая групповое взаимодействие, важно ориентироваться на следующие основы: акцентирование на настоящем (призывать участников сосредоточиться на глубокой рефлексии, сиюминутных своих мыслях и чувствах), искренность и открытость (говорить и действовать согласно своим истинным чувствам с целью получения адекватной обратной связи), принцип «Я» (высказывание только собственных возникающих мыслей и чувств, не полагаясь на общественное мнение), активность (индивидуальная работа в рамках заданий), конфиденциальность (соблюдение этики, способствующее самораскрытию).

Выводы первого параграфа третьей главы

В основу работы с курсантами – будущими руководителями военно-музыкальных коллективов – с целью создания оптимальных педагогических условий для формирования их организационно-управленческих компетенций, были заложены взаимосвязанные профессионально-содержательный, личностно-деятельный и дидакто-смысловой принципы воспитания музыканта-интерпретатора, способного расшифровывать смыслы авторского текста, интерпретировать их, находя неординарные творческие решения, подкрепляя свое мнение теоретически обоснованными доводами.

Реализуя авторскую методику, диссертант выбрал формы, методы, средства и технологии формирования, соотнося их с мотивационно-регулятивным, операциональным и эмоционально-рефлексивными компонентами.

Развивая также коммуникативные способности обучающихся, включая различные виды вербальных и невербальных средств передачи информации, автор работы сосредоточился на художественной эмоционально-образной составляющей военно-музыкального процесса, которая пронизывает триединство «композитор-исполнитель-слушатель» и способствует единению всех его участников.

3.2. Результаты опытно-экспериментальной работы по апробации авторской методики как научно-методического, технологического основания педагогических условий формирования организационно-управленческих компетенций у курсантов военного вуза

Соотнося данные с деятельностно-поведенческим, коммуникативным и аффективным критериями и такими показателями, как теоретическая готовность, практические навыки, творческая активность обучающихся, на третьем (контрольном) этапе соискателем проведено итоговое диагностирование с последующим анализом результативности деятельности курсантов – будущих военных дирижеров.

Целью третьего этапа стало подведение итогов и сравнение полученной информации с первым этапом педагогического эксперимента. Реализация намеченной цели потребовала решения ряда задач:

- провести итоговую диагностику;
- в соотнесении с выделенными критериями сформировать итоговые показатели развития организационно-управленческих компетенций у курсантов, как субъектов исследования – участников экспериментальной группы;
- определить итоговый уровень сформированности организационно-управленческих компетенций курсантов на базе исследования;
- проанализировать результаты в сравнении с исходными данными, определяя степень эффективности разработанной методики;
- проверить достоверность гипотезы исследования, оценивая эффективность авторской методики формирования организационно-

управленческих компетенций у курсантов в их качественном и количественном значении.

Итоговая диагностика позволила автору оценить уровень сформированности организационно-управленческих компетенций курсантов в соотнесении с деятельностно-поведенческим, коммуникативным и аффективным критериями.

Контрольный срез был проведен на основе адаптированных вариантов методик, лежащих в основе диагностики первого (констатирующего) этапа экспериментальной работы. Каждая из двух групп (экспериментальная и контрольная) были опрошены отдельно, что позволило объективно оценить эффективность процесса обучения курсантов с применением выстроенной авторской методики.

Основным обобщенным показателем деятельностно-поведенческого критерия организационно-управленческой функции курсантов – будущих дирижеров-хормейстеров следует считать совокупность умений и способностей применять компетентностные знания в практическом руководстве вокально-хоровым коллективом в условиях несения военной службы, осуществлять целеполагание, планирование, оценку и корректировку действий как военно-музыкального коллектива в целом, так и каждого участника (артиста хора) отдельно. На этой основе уровень проявления организационно–управленческих компетенций в соотнесении с деятельностно-поведенческим критерием может быть:

– *высоким*, если курсант – будущий военный дирижер в полном объеме владеет способами управления коллективом, способен осуществлять функции руководителя, проявляет осознанное стремление к естественному установлению авторитета руководителя, основанное на творческой увлеченности и гуманных отношений с артистами хора;

– *средним*, означающим, что курсант – будущий военный дирижер не в полном объеме способен к организационной деятельности, с меньшей

уверенностью осуществляет перспективное планирование, не стремится проявлять лидерские качества;

– *низким*, если теоретическая готовность курсанта – будущего военного дирижера не позволяет определить направление деятельности, создать индивидуальный облик коллектива, умения избирать и применять способы художественного руководства не приносят результата, стремление к управленческой деятельности слабое или отсутствует совсем.

Диагностика сформированности личностно-деятельных качеств курсантов – будущих военных дирижёров на констатирующем этапе экспериментальной работы проводилась с применением адаптированной методики «Экспресс-оценки организационно-управленческого потенциала» авторов Н. П. Фетискина, В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова.

Отвечая на вопрос нравится ли вам оказываться в центре внимания окружающих, 14 субъектов исследования из числа курсантов контрольной группы в 70% (семидесяти) процентах, в то же время и 19 обследуемых из числа курсантов экспериментальной группы 95% (девяносто пять) процентов ответили утвердительно. Респонденты экспериментальной группы отметили, что теперь они больше стремятся презентовать себя, проявляя активность на репетициях.

Отвечая на вопрос, связанный с выражением личной позиции по отношению к использованию военно-музыкального потенциала, 15 респондентов (75%) контрольной группы и 17 респондентов (85%) экспериментальной группы ответили, что не сомневаются в необходимости максимально использовать творческие способности, стремясь не только к самореализации, но и осуществлению общественного прогресса.

Вопрос о проявлении смелости при принятии нестандартных решений на итоговом тестировании показал готовность респондентов экспериментальной группы к ответственности и желанию проявить управленческие способности. На итоговом тестировании 17 человек (85%) из состава названной группы ответили утвердительно, в то время как 10 человек

(50%) контрольной группы показали сохранившийся (в сравнении с исходным) уровень.

При ответе на четвертый вопрос (хотите ли вы перенять те приемы военно-музыкального управления хоровым коллективом, которые наблюдали с позиции исполнителя?) курсанты экспериментальной группы теперь без сомнения ответили утвердительно (100% группы), высказывая свое понимание цели и задач выстраивания репетиционного процесса. Контрольная группа незначительно (на 5%, то есть 1 человек) изменила позицию по сравнению с начальным тестированием (теперь утвердительно ответили 15 человек, что составляет 75% группы).

Существенно изменился результат в ответах, курсантов на пятый вопрос. Если на констатирующем этапе обе группы в большинстве состава участников ответили, что времени на эффективную работу не хватает, то контрольный опрос показал положительную динамику в экспериментальной группе. Ответы выявили позитивную тенденцию, распределившись следующим образом: лишь 20 % (4 респондента) контрольной и 5% (1 респондент) экспериментальной групп ответили утвердительно.

При ответе на следующий вопрос испытуемые экспериментальной группы высказались, что теперь обладают разными способами воздействия на группу, и чувствуют, что способны отстаивать свое мнение вне зависимости от распределения конфронтационных сил. Положительно на вопрос ответили 16 человек (80%) экспериментальной и 13 человек (65%) контрольной групп.

При ответе на седьмой вопрос, 17 респондентов (85%) экспериментальной и 15 респондентов (75%) контрольной групп высказались положительно. Участники формирующего этапа педагогического эксперимента отметили, что теперь замечают за собой способность считывать невербальные знаки, распознавать содержание жестов и мимики людей.

Интересной оказалась позиция респондентов, отвечающих на восьмой вопрос. Так, участники экспериментальной группы отметили, что с одной

стороны всегда открыты для обсуждения исполнительской трактовки музыкального опуса и готовы слышать любое мнение, даже критическое. Однако изучив законы строения музыкального языка, зная его выразительные свойства, у курсантов экспериментальной группы появилось желание отстаивать свои творческие решения и даже спорить. На вопрос утвердительно ответили 18 человек (90%) экспериментальной и 16 человек (80%) контрольной групп.

Следующий вопрос был воспринят респондентами как естественное продолжение начатой беседы. Он подтвердил искренность опрашиваемых и релевантность результатов диагностики. Ответ «да» прозвучал у 17 человек (что составляет 85%) экспериментальной группы и 15 человек (что составляет 75%) контрольной группы.

Отвечая на десятый вопрос (нравится ли вам проявлять инициативу, предлагая что-то новое?), курсанты экспериментальной группы были едины во мнении. 20 опрашиваемых (100%) ответили положительно, вспоминая тренинги, на которых были созданы непредсказуемые ситуации. Контрольная группа осталась на прежней позиции – 17 курсантов (85%) ответили утвердительно.

При ответе на вопрос, связанный со скоростью принятия решения, 90% респондентов контрольной группы и 100% респондентов экспериментальной группы высказались утвердительно. При этом участники формирующего этапа педагогического эксперимента сообщили, что тренинг на скорость реакции, предложенный диссертантом, стал любимым в проведении совместного досуга.

Положительную реакцию вызвал вопрос, связанный со способностью вступать в дискуссии, убеждать, отстаивать свое мнение. 14 участников (70%) контрольной группы и 19 участников (95%) экспериментальной группы ответили на него утвердительно.

Желание во всех обстоятельствах занять центральные позиции, быть «на виду», контролировать ситуацию высказали 17 респондентов (85%) контрольной группы и 20 респондентов (100%) экспериментальной группы.

На вопрос, связанный с пониманием значимой роли педагогов и наставников в формировании личности будущих военных дирижеров, 100% респондентов контрольной группы и 100% респондентов экспериментальной группы ответили утвердительно. В беседе курсанты рассуждали о призвании педагога, способного не только передать профессиональные знания, но и воспитывать обучающегося как творческую личность, высказывая мнения, что наставники вуза выполняют свою миссию с полной самоотдачей.

Ответы на пятнадцатый вопрос подтвердили устойчивость убеждений респондентов в том, что вклад каждого человека в общий мировой прогресс может быть не заметен, но это не умаляет его ценности. 7 респондентов (35%) контрольной и 7 респондентов (35%) экспериментальной групп ответили положительно, что в незначительной степени (на 5% у экспериментальной группы) отличается от исходных показателей констатирующего этапа педагогического эксперимента.

Вопрос о присущей человеку нерешительности показал положительную динамику (в сравнении с данными констатирующего этапа) в группах опрашиваемых. Так респонденты укрепились во мнении, что нерешительность становится помехой в профессиональной деятельности военного дирижёра как офицера и руководителя военным творческим коллективом: 4 человека (20%) контрольной группы и 1 человек (5%) экспериментальной группы пока еще признали редкие случаи проявления сомнений и нерешительности.

Ответ на семнадцатый вопрос (нравится ли вам заниматься планированием?) вновь стал доказательным в подтверждении эффективности разработанной диссертантом методики. Курсанты экспериментальной группы, основываясь на проделанной в ходе формирующего этапа практической работе, пришли к общему мнению, что погружение в процесс

разработки планов репетиций позволило понять принципы такого рода деятельности. 13 человек (65 %) контрольной и 16 человек (80%) экспериментальной групп ответили на вопрос утвердительно.

При сохраняющемся желании курсантов выступить в качестве организатора военно-музыкального коллектива и применить сформированные компетенции в профессионально-практической деятельности, курсанты еще не имели возможности применить свои компетенции в организации хорового коллектива, состоящего из числа рядовых солдат воинских частей. Поэтому на восемнадцатый вопрос 18 опрошиваемых (90%) контрольной и 18 опрошиваемых (90%) экспериментальной групп ответили отрицательно.

Ответы на следующий вопрос, который соотносится с девятым и двенадцатым, подтвердили правдивость тестирования. 15 курсантов (75%) контрольной группы и 18 курсантов (90%) экспериментальной группы ответили утвердительно.

При ответе на двадцатый вопрос курсанты в беседе высказались, что психологически готовы к выполнению заданий, требующих ответственности, обязательности, четкости выполнения инструкций. Респонденты экспериментальной группы резюмировали, что в процессе прохождения тренингов почувствовали уверенность в своих силах. Положительно на вопрос ответили 3 курсанта (15%) контрольной группы и 1 человек (5%) экспериментальной группы.

В таблице 10 продемонстрированы результаты диагностирования итогового уровня организационно-управленческого потенциала личности двух групп (контрольной и экспериментальной), выделенных для участия в финальной стадии опытно-экспериментального исследования, а именно его контрольного этапа. См. таблицу 12.

**Результаты диагностирования итогового уровня организационно-управленческого потенциала личности двух групп
(контрольной и экспериментальной)**

Название группы	Уровень		
	Низкий чел./%	Средний чел./%	Высокий чел./%
Контрольная	9/45%	7/35%	4/20%
Экспериментальная	1/5%	2/10%	17/85%

В итоге, данные таблицы демонстрируют значительное различие уровней организационно-управленческого потенциала у респондентов двух групп. В контрольной группе низкий уровень уменьшился на 5% (1 человек), а в экспериментальной группе динамика значительная – низкий уровень уменьшился на 45% (9 человек), а средний на 15% (3 человека) в связи с увеличением высокого уровня на 60%. То есть 12 человек экспериментальной группы значительно повысили показатели, в то время как при допустимой «погрешности» в 5% (1 человек) показатели контрольной группы остались неизменными. Представим наглядно итоговые данные в Диаграмме 6.

Диаграмма 6



Таким образом, диаграмма демонстрирует положительную динамику изменений в состоянии накопленного участниками экспериментальной группы организационно-управленческого потенциала. Следовательно, формирующий этап опытно-экспериментальной части исследования определил оптимальный вектор развития в области профессиональной компетентности будущих военных дирижеров. Это, в свою очередь, подтверждает гипотезу исследования, в которой было сформулировано предположение, что педагогические условия, нацеленные на формирование организационно-управленческих компетенций курсантов в профильной образовательной среде военного вуза в процессе изучения хоровых дисциплин будут эффективными благодаря внедрению авторской методики как научно-методической, технологической основы данных условий.

Главным показателем коммуникативного критерия оценки подготовленности курсантов к организационно-управленческой деятельности, с точки зрения диссертанта, является способность к диалогичности на различных уровнях процесса – личностном, социальном, художественном, исполнительском и др. Уровень проявления организационно-управленческих компетенций в соотнесении с коммуникативным критерием может быть:

– *высоким*, когда курсанты проявляют инициативу в общении (включая творческую ситуацию), помогают в поиске решений, стремятся расширить круг художественно-эстетического военно-музыкальной коммуникации, сохраняют непринужденность в диалоге даже в остроэмоциональных ситуациях;

– *средним*, если потенциал коммуникативных способностей курсантов не отличается устойчивостью, средства коммуникации несколько однообразны, в конфликтной ситуации наблюдается отстранение, замыкание, не стабильны сценические концертные или экзаменационные показы;

– *низким*, когда курсант в ситуации коммуникации с участниками хорового коллектива с не может подобрать вербальные характеристики и

предпочитает не высказывать мнение в ходе репетиционного процесса, испытывает трудности в установлении контакта, испытывает стресс в концертной ситуации (определяется синдром «боязни сцены»).

Для исследования коммуникативных способностей на первом (констатирующем) и итоговом (контрольном) этапах автор настоящей работы применил диагностику на основе адаптированного к деятельности дирижера-хормейстера варианта «Методики экспертной оценки невербальной коммуникации» (автор – А. М. Кузнецов).

Отвечая на вопрос о способности дополнять свою речь невербальными содержательными знаками, 16 респондентов (80%) контрольной и 19 респондентов (95%) экспериментальной групп ответили положительно. При этом, участники экспериментальной группы отметили, что упражнение психолога А. Г. Грецова «Покажи движениями», использованное диссертантом в практической части формирующего этапа эксперимента, посредством которого развиваются навыки невербального общения, стало излюбленным способом проведения досуга.

На следующий вопрос: «понимаете ли вы эмоции по выражению лиц исполнителей?», - в ходе итогового тестирования 10 респондентов (50%) контрольной и 20 респондентов (100%) экспериментальной групп ответили «да», поясняя, что изучение средств мимической мануальной выразительности (осуществленное в ходе формирующего этапа педагогического эксперимента) значительно облегчило не только творческое общение, но и бытовую коммуникацию.

Продолжением беседы стало обсуждение третьего вопроса, который гармонично сочетается с предыдущим. 15 человек (70%) контрольной группы и 19 человек (95%) экспериментальной группы ответили на него утвердительно.

Отвечая на четвертый вопрос, связанный с самокритичным оцениванием чистоты мануальной речи, 14 опрошиваемых (70%) контрольной группы и 2 опрошиваемых (10%) экспериментальной группы

ответили «да», подтверждая, что еще не смогли избавиться от «лишних», «засоряющих» жестов, поясняя, что используют их неосознанно в моменты эмоционального перевозбуждения.

Пятый вопрос, связанный с дирижерской практикой военно-музыкального общения с артистами хора, вызвал интерес и воспоминания о практическом опыте работы с хоровым коллективом. 11 курсантов (55%) контрольной и 18 курсантов (90%) экспериментальной групп ответили на вопрос утвердительно.

Отвечая на шестой вопрос, перекликающийся с третьим, респонденты подтвердили свою искренность в ответах и заинтересованность в диагностике. 15 курсантов (75%) контрольной группы и 19 курсантов (95%) экспериментальной группы ответили, что способны контролировать мимику даже в стрессовых ситуациях.

Те же показатели в обеих группах зафиксированы при ответе опрашиваемых на вопрос об умении считывать знаки языка тела, то есть по изменению походки, позы определять самочувствие, настроение других артистов хора, дирижера.

Отвечая на вопрос о богатстве и разнообразии арсенала мимических и мануальных средств, курсанты выразили мысль, что практика оттачивает дирижерскую технику и заставляет работать над информативностью жеста. Положительно ответили на заданный вопрос 14 человек (70%) контрольной группы и 17 человек (85%) экспериментальной группы.

Способность понимать по невербальным средствам искренность или ложность демонстрации чувств все же еще не сформирована у курсантов на высоком уровне. Усомнившись в своем умении оценить степень правдивости, на вопрос положительно ответили 65% контрольной группы (13 курсантов) и 70% экспериментальной группы (14 курсантов), что демонстрирует незначительное повышение показателя – 10% (десять) процентов – у субъектов обследования экспериментальной группы (в сравнении с исходными результатами).

Ответы курсантов на вопрос № 10 дал автору возможность убедиться в видимых динамически устойчивых изменениях в сравнении с результатами диагностики на констатирующем этапе. То есть 75% – 15 курсантов контрольной группы и 85% – 17 курсантов экспериментальной группы посчитали, что умеют гибко реагировать на смену образно-эмоциональной составляющей музыкального произведения, обладая способностью быстрого переключения характера мимики и жестов.

В таблице 11 приведены результаты экспертной оценки итогового уровня использования и понимания курсантами средств невербального военно-музыкального и личностного взаимодействия в контрольной и экспериментальной группах, выделенных для участия в финальной стадии опытно-экспериментального исследования, а именно его контрольного этапа. См. таблицу 13.

Таблица 13

Результаты экспертной оценки итогового уровня использования и понимания курсантами средств невербального военно-музыкального и личностного взаимодействия
(контрольной и экспериментальной)
на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы, %

Название группы	Уровень		
	Низкий чел./%	Средний чел./%	Высокий чел./%
Контрольная	10/50%	6/30%	4/20%
Экспериментальная	0/0%	3/15%	17/85%

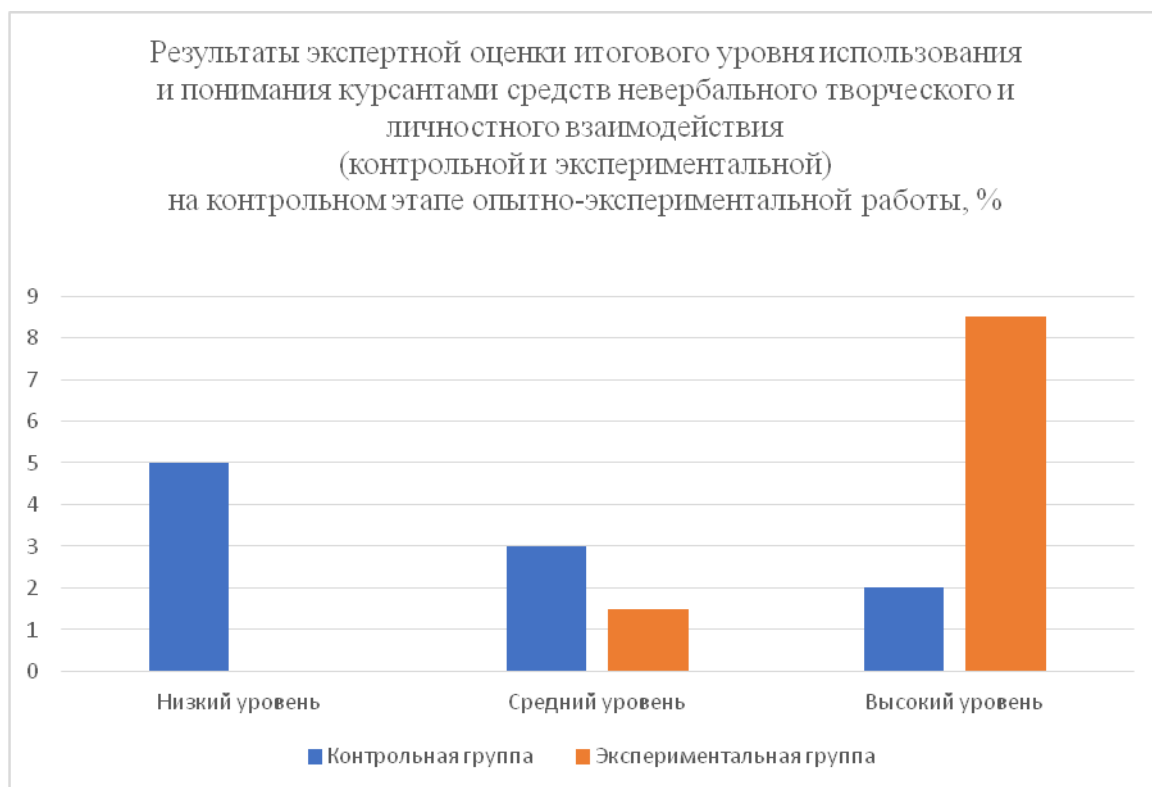
Диагностирование уровня использования и понимания курсантами средств невербального и личностного взаимодействия на контрольном этапе работы выявило положительную динамику в экспериментальной группе. Если на констатирующем этапе педагогического эксперимента низкий уровень был определен у 11 участников (55%) экспериментальной группы, то итоговое тестирование показало отсутствие респондентов экспериментальной группы с данным уровнем, в то время как изменения в

контрольной группе незначительны (1 человек, что соответствует 5% группы улучшили результат).

Средний уровень в экспериментальной группе показали 3 человека, что соответствует 15%, однако резко увеличился процент респондентов данной группы с высоким уровнем – 17 человек (85% группы). В контрольной группе итоговые показатели исследования уровня готовности к невербальному творческому и личностному взаимодействию по сравнению с исходной диагностикой изменились на 5% в сторону улучшения, что можно отнести к погрешности.

Представим наглядно итоговые данные в Диаграмме 7.

Диаграмма 7



В итоге, можно констатировать, что проведение формирующего этапа опытно-экспериментальной части исследования, значительно повлияло на формирование невербального репертуара участников экспериментальной группы, их сензитивность к невербальным знакам взаимодействия во время проведения репетиций с хоровым коллективом, способность к управлению и сознательному использованию личных мимических и мануальных средств.

Это, в свою очередь, подтверждает верность предположения, что внедрение авторской методики в профильное образовательное пространство военного вуза обеспечит повышение уровня коммуникативного взаимодействия курсантов, которое лежит в основе взаимодействия участников триады «композитор-исполнитель-слушатель».

Ведущим обобщенным показателем аффективного критерия организационно-управленческой функции курсантов – будущих военных дирижеров является их вовлеченность в творческий процесс, проявление эмоциональной активности, стремление к эмоциональному сопереживанию музыкальных образов, глубина эмоционального взаимодействия дирижера и участников певческого коллектива, а также умение регулировать эмоции и способы их выражения. По мнению соискателя, уровень проявления выделенного критерия различен:

- *высоким*, в случае, когда военный дирижер ярко эмоционально и осознанно руководит исполнением, умеет передавать и контролировать эмоциональный накал в гармонии с участниками военно-музыкального коллектива, обладает богатым арсеналом невербальных средств коммуникативного взаимодействия, свободой дирижерского аппарата;

- *средним*, подтверждающим менее яркое и глубокое эмоциональное взаимодействие «руководитель-коллектив», сниженная способность к самоконтролю проявления эмоциональности, некоторая скованность в мимике и дирижерских жестах;

- *низким*, свидетельствующим о слабом проявлении эмоционально-личностного отношения к художественно-творческой деятельности, сниженной способности к эмоциональному контакту, сохранении психологических зажимов, отражающихся в мимике и жестах.

С целью определения уровня формирования организационно-управленческих компетенций курсантов – будущих военных дирижеров в соотнесении с аффективным критерием был вновь (как и на первом –

констатирующем – этапе педагогического эксперимента) использован тест «Опросник на выявление эмоционального интеллекта» (автор Д. В. Люсин).

В таблице 14 представлены результаты диагностирования способностей курсантов понимать эмоциональное состояние человека итогового уровня.

Таблица 14

Результаты диагностирования итогового уровня
развития эмоционального интеллекта
(субшкала МП) двух групп (контрольной и экспериментальной)

Название группы	Уровень		
	Низкий чел./%	Средний чел./%	Высокий чел./%
Контрольная	10/50%	5/25%	5/25%
Экспериментальная	1/5%	8/40%	11/55%

Как видно по представленным в таблице результатам диагностики развития эмоционального интеллекта курсантов – будущих военных диржеров в области эмпатии респондентов к внутреннему эмоциональному состоянию других людей: низкий уровень был выявлен у 1 (одного) субъекта исследования экспериментальной группы и 10 (десяти) субъектов исследования в контрольной группе.

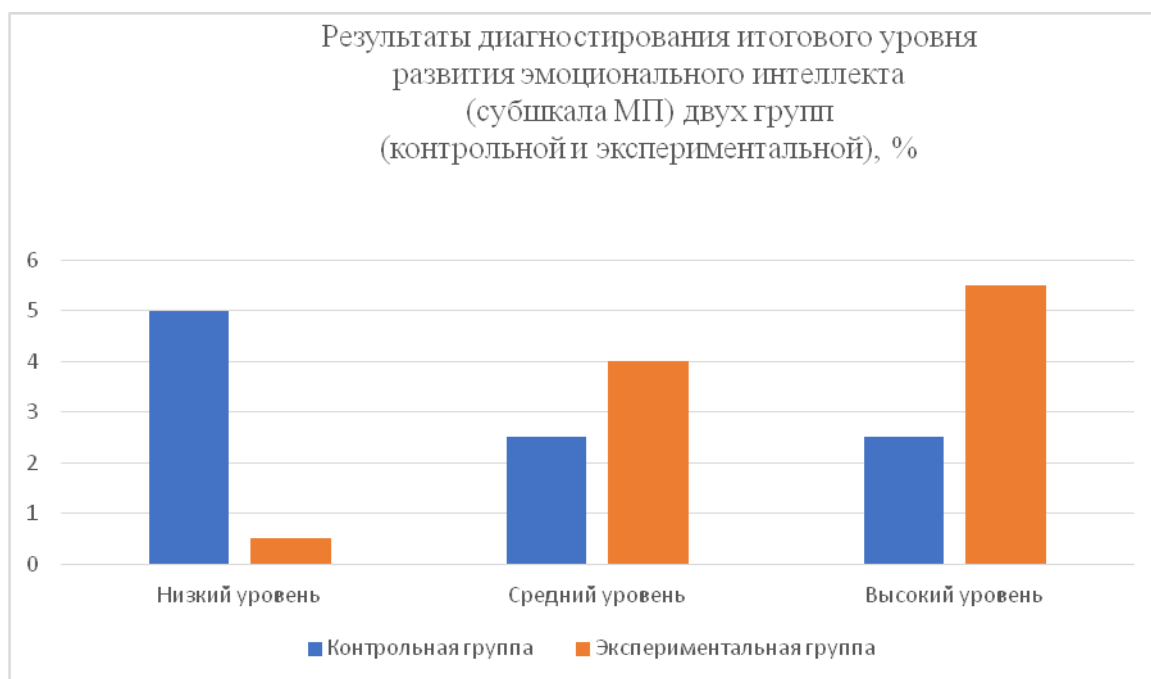
Показатели, соотносимые со средним уровнем сформированности исследуемых компетенций, коррелируют с числом 8, то есть 40% субъектов исследования из экспериментальной группы и 5 курсантов, то есть 25% субъектов исследования контрольной группы; высокий уровень сформированности организационно-управленческих компетенций показали 11 курсантов – 55% (пятьдесят пять) процентов обследуемых курсантов экспериментальной группы и соответственно 5 курсантов – 25% (двадцать пять) процентов – обследуемых курсантов контрольной группы эксперимента.

В то же время автором была отмечена положительная динамика роста показателей у субъектов исследования из числа экспериментальной группы. То есть 9 обследуемых курсантов, которые продемонстрировали низкий

уровень сформированности вышеуказанных компетенций и 3 (три) обследуемых курсанта со средним уровнем показали более высокие результаты, повышение этого уровня составило в процентном соотношении 30%.

В диаграмме 8 представлены полученные результаты.

Диаграмма 8



В таблице 15 представлены диагностические данные итогового уровня способности вызывать различные чувства у окружающих, снижать интенсивность нежелательных, негативных эмоций.

Таблица 15

Результаты диагностирования итогового уровня развития эмоционального интеллекта (субшкала МУ) двух групп (контрольной и экспериментальной)

Название группы	Уровень		
	Низкий чел./%	Средний чел./%	Высокий чел./%
Контрольная	10/50%	4/20%	6/30%
Экспериментальная	1/5%	3/15%	16/80%

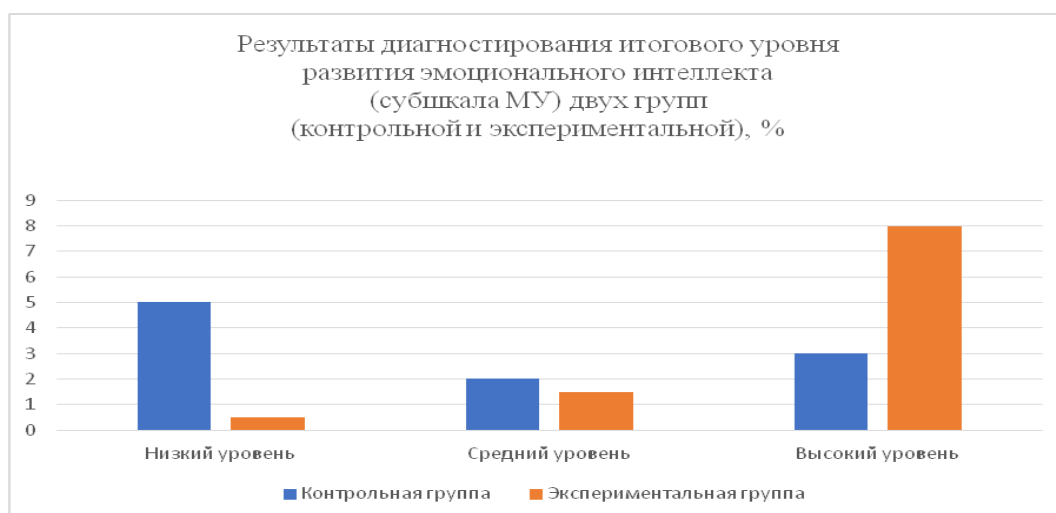
Данные таблицы демонстрируют следующие результаты: низкий уровень выявлен у 1 обследуемого курсанта – 5% (пять) процентов субъектов

исследования курсантов экспериментальной группы; у 10 (десяти) обследуемых курсантов – 50% (пятьдесят) процентов из числа субъектов исследования контрольной группы; показатели, равные среднему уровню были зафиксированы у 3-х курсантов – 15 % (пятнадцать) процентов из числа субъектов исследования – курсантов экспериментальной группы; у 4-х курсантов – 20% (двадцати) процентов из числа субъектов исследования – курсантов контрольной группы. В то же время высокий уровень сформированности вышеуказанных компетенций был отмечен у 16 (шестнадцати) обследуемых курсантов – 80% (восемьдесят) процентов из числа субъектов исследования – курсантов экспериментальной группы; 6 (шесть) обследуемых курсантов – 30% (тридцать) процентов из числа субъектов исследования – курсантов контрольной группы.

Положительная динамика изменений была отмечена при подведении результатов при проверке повышения уровней способностей испытуемых к «межличностному управлению эмоциями» у обследуемых курсантов экспериментальной группы. Так, например показатель низкого уровня на контрольном этапе эксперимента продемонстрировал 1 (один) курсант – 5% (пять) процентов из числа субъектов исследования – курсантов контрольной группы.

Значительно возрос высокий уровень с 20% (двадцати) процентов до 80% (восемьдесят процентов (что соответствует 16 (шестнадцати) обследуемым курсантам); средний уровень уменьшился на 15 % (пятнадцать) процентов, то есть 3 (три) обследуемых курсанта за счет перехода опрашиваемых на высокий уровень. Результаты итоговых показателей представлены в диаграмме 9.

Диаграмма 9



В таблице 16 представлены итоговые данные диагностики «внутриличностной области эмоционального интеллекта», то есть способности распознавать свои чувства, понимать причины их возникновения.

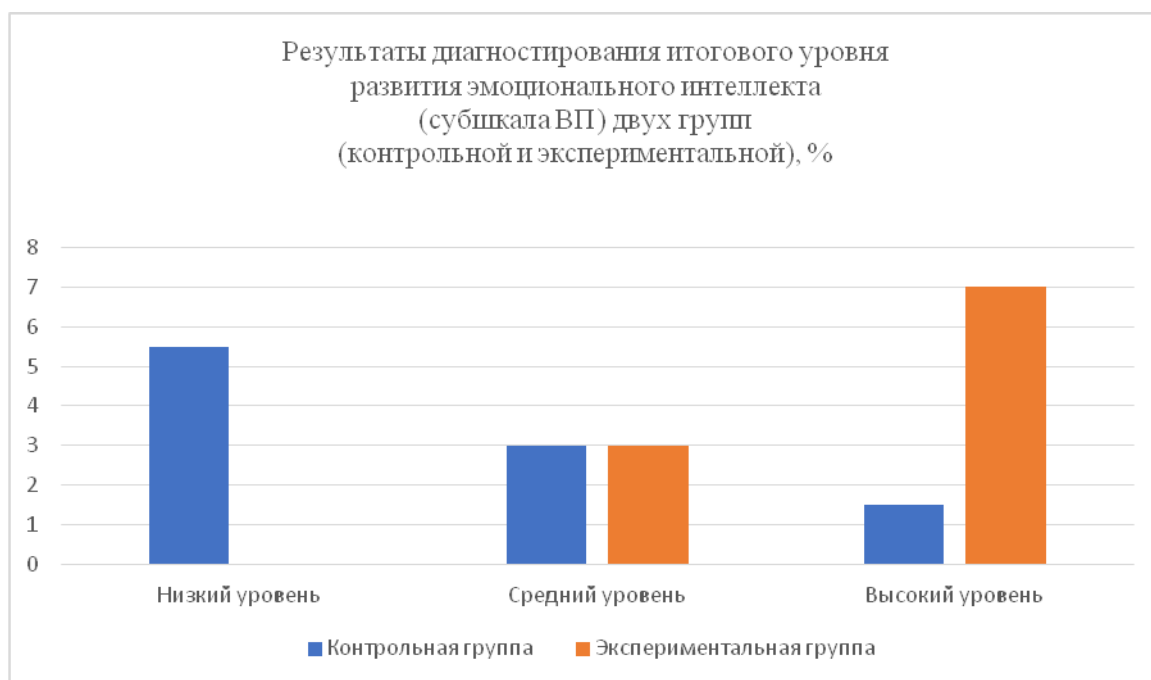
Таблица 16

Результаты диагностирования итогового уровня развития эмоционального интеллекта (субшкала ВП) двух групп (контрольной и экспериментальной)

Название группы	Уровень		
	Низкий чел./%	Средний чел./%	Высокий чел./%
Контрольная	11/55%	6/30%	3/15%
Экспериментальная	0/0%	6/30%	14/70%

Показатели, приведенные в таблице 16, демонстрируют динамику развития способности самопознания внутреннего чувственного мира у курсантов экспериментальной группы: низкий уровень в этой группе не выявлен, что в сравнении с показателями констатирующего этапа обозначает положительную динамику на 55% (11 человек); высокий уровень показали 14 человек, что составляет 70% группы и является значимым положительным результатом. Показатели контрольной группы не изменились. Итоговые показатели наглядно представлены в диаграмме 10.

Диаграмма 10



Анализ результатов диагностирования, направленного на определение итогового уровня сформированной способности к эмоциональному самоконтролю и блокированию нежелательных аффектов показал следующее распределение. См. таблицу 17.

Таблица 17

Результаты диагностирования итогового уровня развития эмоционального интеллекта (субшкала ВУ) двух групп (контрольной и экспериментальной)

Название группы	Уровень		
	Низкий чел./%	Средний чел./%	Высокий чел./%
Контрольная	9/45%	6/30%	5/25%
Экспериментальная	2/10%	3/15%	15/75%

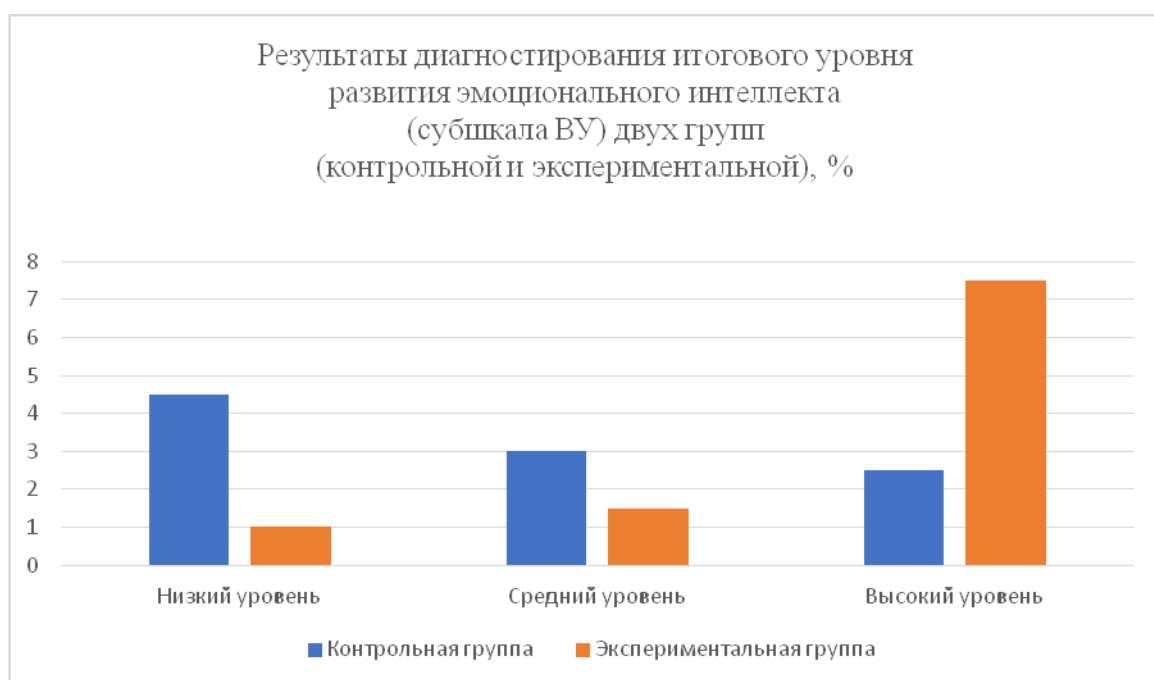
В итоге, показатели, приведенные в таблице 15, свидетельствуют о положительном росте в экспериментальной группе уровня способностей к саморегулированию личностной эмоциональной сферы: низкий уровень снизился на 50% (пятьдесят) процентов (10 курсантов), высокий уровень

возрос на 55% (пятьдесят пять) процентов (11 курсантов), средний изменился незначительно – уменьшился на 1 курсанта 5% (пять) процентов за счет перехода респондента на более высокий уровень.

Результаты контрольной группы изменились незначительно – 2 респондента повысили уровень (с низкого – на средний и из среднего – в высокий).

В диаграмме 11 диссертант представит полученные результаты наглядно.

Диаграмма 11



В таблице 18 представлены результаты диагностики итогового уровня сформированности способностей самоконтроля внешних проявлений чувств и эмоций.

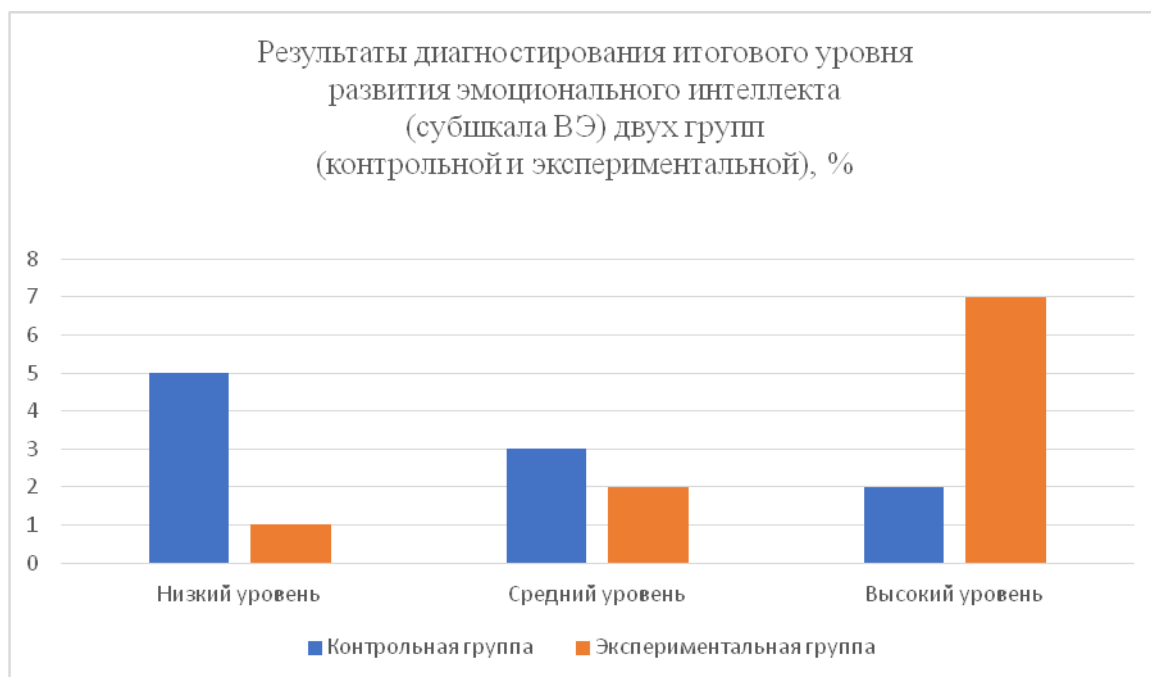
Таблица 18

Результаты диагностирования итогового уровня развития эмоционального интеллекта (субшкала ВЭ) двух групп (контрольной и экспериментальной)

Название группы	Уровень		
	Низкий чел./%	Средний чел./%	Высокий чел./%
Контрольная	10/50%	6/30%	4/20%
Экспериментальная	2/10%	4/20%	14/70%

Данные таблицы демонстрируют следующие результаты: низкий уровень выявлен у 2 курсантов 10% (десять) процентов экспериментальной группы, что демонстрирует положительную динамику в сравнении с исходными показателями в 50% (пятьдесят) процентов, средний уровень показали 4 респондента – 20% (двадцать) процентов обследуемых курсантов экспериментальной группы (данное изменение в сторону уменьшения на 2 человека – 10% (десять) процентов испытуемых имеет положительное значение в связи с переходом респондентов на высокий уровень, высокий уровень диагностирован у 14 обучающихся – 70% (семьдесят) процентов обследуемых курсантов экспериментальной группы, что положительно в сравнении не только с показателями контрольной группы (в которой лишь 4 обучающихся – 20% (двадцать) процентов обследуемых курсантов достигли высокого уровня), но и с результатами начального диагностирования, на котором лишь 4 человека – 20% (двадцать) процентов обследуемых курсантов экспериментальной группы показали высокий уровень. Полученные результаты наглядно представлены в диаграмме 12.

Диаграмма 12



В таблице 19 представлены сводные данные всех субшкал диагностирования итогового уровня развития эмоционального интеллекта в двух группах (контрольной и экспериментальной).

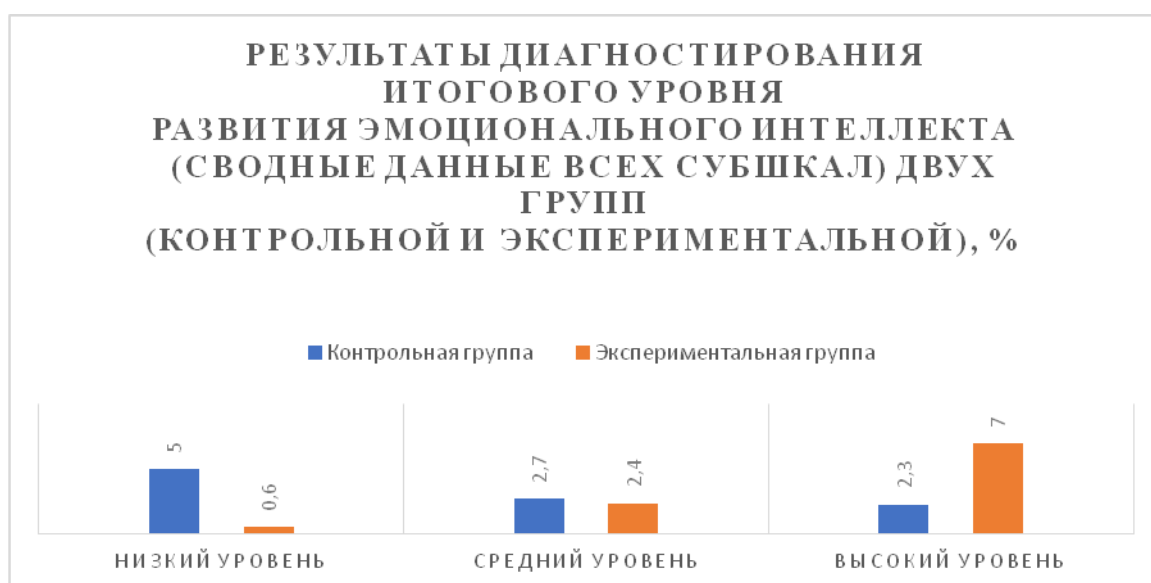
Таблица 19

**Результаты диагностирования итогового уровня
развития эмоционального интеллекта
(сводные данные всех субшкал) двух групп
(контрольной и экспериментальной)**

Название группы	Уровень		
	Низкий %	Средний %	Высокий %
Контрольная	50%	27%	23%
Экспериментальная	6%	24%	70%

Благодаря итоговому срезу выявлен положительный рост уровня развития эмоционального интеллекта у курсантов экспериментальной группы: низкий уровень уменьшился с 53 до 6% (шести) процентов; средний уровень изменился с 26 до 24% (двадцати четырех) за счет изменившихся (улучшенных) показателей низкого уровня обследуемых курсантов; высокий уровень возрос с 21 до 70% (семидесяти) процентов. Наглядно результаты представлены в диаграмме 13.

Диаграмма 13



Сводные данные диагностирования итогового уровня сформированности различных составляющих организационно-управленческих компетенций представлены в диаграмме 14.

Диаграмма 14



Благодаря итоговому срезу выявлен положительный рост уровня сформированности организационно-управленческих компетенций у курсантов экспериментальной группы: низкий уровень уменьшился с 52 до 3,7%; средний уровень уменьшился с 24 до 16,3%; высокий уровень возрос с 24 до 80%, что стало показательным для оценки результатов проведенной педагогической работы в рамках формирующего этапа эксперимента и подтвердило эффективность авторской методики, разработанной с целью оптимизации педагогических условий формирования организационно-управленческих компетенций у курсантов – будущих военных дирижеров

Выводы третьей главы

Необходимость оптимизации педагогических условий формирования организационно-управленческих компетенций у курсантов – будущих военных дирижеров в военном вузе, способных самостоятельно решать служебные и творческие задачи по месту прохождения службы сегодня выступает актуальной проблемой. Это обусловлено необходимостью повышения эффективности изучаемого процесса подготовки специалистов и возможно при:

- своевременном диагностировании исходного уровня сформированности различных составляющих организационно-управленческих компетенций у курсантов военного вуза;
- разработке перспективного плана компенсации имеющихся дефицитов;
- оптимизации педагогических условий формирования организационно-управленческих компетенций у курсантов – будущих военных дирижеров в профессионально-образовательной среде военного вуза и др.

Исходя из понимания главенствующей позиции компетентностной парадигмы, которая определяет содержательно-смысловое направление, цель и критериальную основу образовательного процесса, коррелирующего с современными условиями рынка труда, диссертант разработал дидактический инструментарий, используя индивидуальный подход, применения практический и моделирующий методы обучения, а также метод сензитивности, направленный на тренировку межличностной коммуникации.

Первый – констатирующий этап – стал показательным в определении уровня сформированности организационно-управленческих компетенций курсантов – будущих военных дирижеров. Исходя из требований ФГОС ВО к качественному уровню профессиональной подготовки курсантов – будущих военных дирижеров в вузе, диссертант посредством применения четырех видов диагностик определил уровни (низкий, средний, высокий)

выраженности показателей теоретической готовности, практических навыков, творческой активности курсантов на основе деятельностно-поведенческого, коммуникативного, аффективного критериев.

В результате соискателем было зафиксировано преобладание низкого уровня сформированности организационно-управленческих компетенций у курсантов – субъектов исследования как в контрольной, так и в экспериментальной группах. Высокий уровень сформированности организационно-управленческих компетенций продемонстрировали 25% (двадцать пять) процентов обследуемых курсантов во всех проведенных этапах диагностических исследований.

В ходе второго (формирующего этапа) педагогического эксперимента диссертант реализовал практическое апробирование авторской методики, преобразуя образовательно-воспитательную среду подготовки курсантов – будущих военных дирижеров в рамках дисциплины «Музыкальная самодеятельность воинской части». Сохраняя естественный процесс реализации программы данной дисциплины, соискателем были модифицированы полученные в ходе теоретической части исследования выводы в область практического применения, находя эффективные педагогические решения развития управленческих и организаторских качеств будущих военных дирижеров.

Благодаря осуществленной работе на заключительном этапе педагогического эксперимента (контрольном), показатели итогового диагностирования демонстрируют значительную положительную динамику в экспериментальной группе. Низкий уровень по всем диагностикам не превышает 10% (десять) процентов из числа обследуемых курсантов, а высокий уровень не опускается ниже 70% (семидесяти) процентов обследуемых курсантов. При этом показатели сформированности различных составляющих организационно-управленческой компетентности курсантов контрольной группы относительно начального среза сохранились с

небольшими погрешностями (не превышая 5 % (пяти) процентов обследуемых курсантов).

Таким образом, можно резюмировать, что разработанная и апробированная авторская методика, в основе которой были заложены профессионально-содержательный, личностно-деятельный, дидактико-смысловой принципы обучения будущих военных дирижеров обеспечила высокий уровень сформированности профессиональной компетентности выпускника военного вуза, а следовательно – доказала свою эффективность.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В диссертационном исследовании представлены теоретико-методологическое обоснование и практическая разработка педагогических условий формирования организационно-управленческих компетенций у курсантов военного вуза – будущих военных дирижеров.

В первой главе представлены материалы по научно-теоретическому осмыслению процесса формирования организационно-управленческих компетенций у курсантов – будущих военных дирижеров в профессиональной практической деятельности по месту несения военной службы.

Решая задачи диссертационного исследования, автором были проанализированы исторические этапы становления военно-музыкальных исполнительских и педагогических традиций и сформулированы выводы о том, что политическое, экономическое и социокультурное развитие государства оказывает значительное влияние на процессы развития военно-музыкальной культуры и определяет вектор профессиональной подготовки военных музыкантов. Автор пришел к выводу, что система обучения военных музыкантов сложилась как четкая организация средней и высшей ступеней образования с разработанными едиными стандартами учебных планов, программ, отвечающих требованиям профессиональной подготовки специалистов – будущих военных дирижеров.

Следовательно, преобразования в государственной системе современной России вызывают потребность актуализации и оптимизации системы военного образования и подготовки специалистов военно-оркестровой службы как ее части.

Анализ объемного массива научной, научно-методической, музыковедческой литературы по специфике дирижерской и, в частности, хормейстерской деятельности в историческом и практико-методологическом ракурсах, позволил диссертанту сделать вывод о том, что к обозначенной

области научный интерес устойчив, профессионально-образовательная среда военного вуза содержательна и мобильна в актуализации сложившихся педагогических направлений, в частности, оптимизации педагогических условий формирования организационно-управленческих компетенций курсантов военного вуза – будущих военных дирижеров в контексте требований современной высшей школы.

В ходе выполнения поставленных задач диссертантом была проведена работа по уточнению сущностной характеристики дефиниции ««организационно-управленческие компетенции курсантов – будущих военных дирижеров» как базовой структурной составляющей профессиональной компетентности выпускника военного вуза и охватывающей комплекс компетенций, направленный на осуществление управленческих, организационно-воспитательных, созидательно-мотивационных функций музыканта-интерпретатора оркестрового и хорового репертуара по месту службы.

Основой успешной профессиональной деятельности военного дирижера являются сформированные на высоком уровне организационно-управленческие компетенции, основанные на:

- знании: законов Российской Федерации, регламентирующих действия военных музыкантов Вооруженных Сил страны, правил внутреннего трудового распорядка, функций военно-музыкальной культуры, основ управления, истории и теории военного музыкального искусства и др.;

- умении: сформировать цель деятельности, разрабатывать планы, осуществлять репетиционную и концертную работу, обучать навыкам пения и сценического мастерства, коммуницировать, мотивировать исполнителей и др.;

- навыках: техники дирижирования, владения голосом, выразительного декламирования, координирования звучания и внутреннего эталонного представления.

В процессе системно-организованной подготовки курсантов военного вуза – будущих военных дирижеров приоритетным направлением выступает процесс формирования творческой личности выпускника-офицера – управленца, способного к самостоятельному решению служебных и военно-музыкальных задач по месту несения службы, реализуемых посредством практико-ориентированных видов деятельности, базирующихся на традиционных нравственных, профессиональных идеалах и ценностном отношении к традициям военно-музыкальной культуры.

Автором установлено, что полисубъектное взаимодействие «военный дирижер – хоровой коллектив» является определяющим в достижении высокохудожественного исполнительского уровня, который, в свою очередь, обеспечивает эффективность функционирования триады «композитор-исполнитель-слушатель».

Таким образом, возведение данного полисубъектного взаимодействия в статус фундаментальной составляющей понятия «организационно-управленческие компетенции курсантов – будущих военных дирижеров», изучающих хоровые дисциплины, позволил осуществить теоретическое и практико-методическое раскрытие темы в соотнесении с мотивационно-регулятивным, операциональным, эмоционально-рефлексивными компонентами, выраженными в способности ориентироваться в технологиях вокально-хорового звукообразования, умении выстраивать драматургию музыкально-словесного целого, владении навыками эмоционально-экспрессивного воздействия.

В диссертации выявлено, что эффективность образовательного процесса в Военном институте (военных дирижеров) военного вуза обеспечивается совокупностью следующих педагогических условий формирования организационно-управленческих компетенций будущих руководителей военных творческих коллективов армейских подразделений:

- значительное количество научно-методических, музыкально-педагогических новаций (индивидуальный учет личностных качеств

курсантов, диагностика ключевых показателей уровней сформированности компетенций, принцип полисубъектного взаимодействия «военный дирижер – хоровой коллектив») и др.;

- разработанные и актуализированные дидактические материалы (рабочие программы дисциплин «Музыкальная самодеятельность воинской части», «Военно-оркестровая служба», «Дирижирование по кафедре военно-оркестровой службы», определенные целями обучения и воспитания курсантов военного вуза;

- концертные и полевые практикумы базовой и вариативной части учебного плана, а также внеаудиторные формы работы с курсантами, в том числе, организация и проведение мастер-классов ведущих специалистов в области военно-музыкальной культуры (художественных руководителей и главных дирижёров военных оркестров, военных ансамблей песни и пляски, руководителей известных хоровых коллективов);

- участие курсантов в фестивалях, конкурсах, концертных программах, благотворительных акциях и др.).

С целью проверки итогов и выводов теоретической части исследования была осуществлена опытно-экспериментальная работа, направленная на апробирование авторской методики, базирующейся на научно-методических, технологических идеях и выступающая основой педагогических условий формирования организационно-управленческих компетенций курсантов, ориентированных на высокий уровень результативности процесса профессиональной подготовки будущих военных дирижеров в военных подразделениях армии РФ.

Принимая во внимание главенствующую позицию компетентностной парадигмы, диссертант определил содержание, разработал критериальную основу, диагностический инструментарий, направленный на выявление уровней сформированности заявленных автором исследования компетенций. Мониторинг степени сформированности организационно-управленческих

компетенций осуществлялся посредством тестирования, интервьюирования, наблюдения и диагностирования.

Педагогический эксперимент включал три этапа (констатирующий, формирующий, контрольный), в процессе проведения которых были проведены два диагностических среза (исходный и итоговый). На основе полученных данных первого этапа эксперимента (констатирующего) были выявлены дефициты составляющих организационно-управленческих компетенций, на основе чего определилась потребность в оптимизации педагогических условий в условиях профессионально-образовательной среды военного вуза.

На формирующем этапе решены задачи экспериментальной работы: модифицировать полученные ранее теоретические выводы в область их практического применения; выявить характерные черты организатора и управленца, которые требуют корректирующей педагогической работы; найти эффективные педагогические решения формирования управленческих и организаторских качеств будущих военных дирижеров; использовать в музыкально-профильной среде военного вуза методический инструментарий, направленный на организацию процесса формирования организационно-управленческой компетенций у курсантов.

Апробированная автором исследования методика формирования организационно-управленческих компетенций у курсантов военных вузов – будущих военных дирижеров включает: получение теоретических и практических знаний о специфике профессиональной деятельности дирижера; обучение целеполаганию, планированию, расстановке приоритетов; изучение закономерностей и типов взаимодействия с участниками военно-музыкального хорового коллектива; изучение основ процесса творческой интерпретации, формирование умения осуществлять дирижерское управление при помощи мануальной техники и средств невербальной коммуникации и др.

Формирующий этап носил гармоничный характер, так как проведение опытно-экспериментальной работы не потребовало изменения образовательных условий. В рамках дисциплины «Музыкальная самодеятельность воинской части», сохраняя традиционные формы занятий по утвержденному расписанию, диссертант актуализировал дидактический инструментарий, используя базовые методы тренинга, такие как дискуссия, ситуативные игры, и, в то же время, выстраивая групповое взаимодействие.

В процессе внедрения в учебно-воспитательный процесс военного вуза авторской методики как научно-методической, технологической базовой основы педагогических условий формирования организационно-управленческих компетенций курсантов – будущих военных дирижеров диссертант делал акцент на настоящем (призывая участников сосредоточиться на глубокой рефлексии, сиюминутных своих мыслях и чувствах), искренности и открытости (побуждая говорить и действовать согласно своим истинным чувствам с целью получения адекватной обратной связи), принципа «Я» (поощряя высказывание только собственных возникающих мыслей и чувств), активности (ориентируя на индивидуальную работу в рамках заданий), конфиденциальности (соблюдая этику).

Проведенная итоговая диагностика позволила зафиксировать результаты, которые показали положительную динамику в состоянии сформированности организационно-управленческих компетенций у курсантов экспериментальной группы. Низкий уровень уменьшился с 52 до 3,7%; средний уровень уменьшился с 24 до 16,3%; высокий уровень возрос с 24 до 80%.

В итоге, обнаруживая положительные результаты апробации авторской экспериментальной методики – основы педагогических условий формирования организационно-управленческих компетенций у курсантов – будущих военных дирижеров на основе профессионально-содержательного личностно-деятельного, дидакто-смыслового принципов обучения, диссертант пришел к следующим выводам:

– современная профессионально-образовательная среда военного вуза, реализующего образовательную программу по подготовке офицеров – будущих военных дирижеров в военных подразделениях армии РФ, носит открытый характер для актуализации процесса решения задач по переходу на профильно-ориентированное обучение курсантов.

Ориентируясь на эффективные педагогические и исполнительские традиции военно-музыкальной культуры и, в то же время отвечая на современные запросы государства, музыкально-педагогическое сообщество военного вуза ведет активный поиск оптимальных педагогических условий по формированию высокого уровня комплекса компетенций курсантов, включая организационно-управленческие компетенции, выступающих важной составляющей профессиональной компетентности военных специалистов в области музыкально-исполнительского искусства, а также успешной социализации и адаптации к условиям практико-прикладной деятельности по месту несения военной службы.

Разработанная, апробированная и внедренная диссертантом в образовательный процесс военного вуза авторская методика, подтвердила эффективность педагогических условий формирования организационно-управленческих компетенций курсантов – будущих военных дирижеров. В Военном институте создана образовательная среда, наполненная значительным количеством новаций. Уточненное содержание понятия «организационно-управленческие компетенции курсантов – будущих военных дирижеров» обогатило тезаурус педагогического знания.

Таким образом, цель диссертационного исследования достигнута, поставленные задачи решены, гипотеза исследования подтверждена, основные положения доказательны.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Конституция Российской Федерации, принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 года с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 1 июля 2020 года [Электронный ресурс] / Официальный сайт Президента России. – URL: <http://kremlin.ru/acts/constitution> (дата обращения 16.03.2025).
2. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 30.04.2021) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.06.2021) [Электронный ресурс].– URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 16.03.2025).
3. Федеральный закон от 30 декабря 2020 г. № 489–ФЗ «О молодежной политике в Российской Федерации» [Электронный ресурс].- URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_372649/ (дата обращения 16.03.2025).
4. Указ Президента РФ от 10.11.2007 № 1495 (ред. от 01.03.2024) «Об утверждении общевоинских уставов Вооруженных Сил Российской Федерации» (вместе с «Уставом внутренней службы Вооруженных Сил Российской Федерации», «Дисциплинарным уставом Вооруженных Сил Российской Федерации», «Уставом гарнизонной и караульной служб Вооруженных Сил Российской Федерации») [Электронный ресурс].– URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_72806 (дата обращения 16.03.2025).
5. Указ Президента Российской Федерации от 07 мая 2024 г. № 309 «О Национальных целях развития Российской Федерации до 2030 года и на перспективу до 2036 года» [Электронный ресурс].– URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_475991/ (дата обращения 16.03.2025).

6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 53.05.07 Дирижирование военным духовым оркестром (уровень специалитета): Приказ Минобрнауки России от 23.08.2017 №825 (ред. от 08.02.2021) [Электронный ресурс].– URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-53-05-07-dirizhирование-voennym-duhovym-orkestrom-825/> (дата обращения 31.01.2024).
7. Аврамкова, И.С. Формирование этики ответственности в процессе профессиональной подготовки педагога-музыканта: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / И.С. Аврамкова. – СПб., 2013. – 54 с.
8. Агладина, Н.С. Формирование управленческой компетентности бакалавра в процессе самообразовательной деятельности / Н.С. Агладина, Т.Н. Шабалкова, О.Л. Карпова // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 4. – С. 76-80.
9. Аксенов, Е.С. Военная музыка России: история и современность / Е.С. Аксенов, В.Г. Иванов. – М.: Воениздат, 2007. - 247 с.
10. Акт об инспектировании оркестров Морских Сил Дальнего Востока // РГА ВМФ. Ф. р - 1012. Оп. 2. д. 20. л. 253.
11. Александр Юрлов: статьи и воспоминания. Материалы / ред.-сост. И. Марисова. - М.: Сов. композитор, 1983. – 200 с.
12. Алимов, Б.Т. Хоровой дирижер как управляющий хоровым коллективом / Б.Т. Алимов // [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/horovoy-dirizhyor-kak-upravlyayuschiy-kollektivom/viewer?ysclid=lryoh2tmbn684006001> (дата обращения 07.01.2022).
13. Андреева, Л.П. Методика преподавания хорового дирижирования: учебное пособие для дирижерско-хоровых факультетов (отделений) музыкальных вузов / Л. П. Андреева. – М.: Москва, 1969. – 120 с.
14. Анисимов, А.И. Дирижер-хормейстер: Творческо-методические записки / А. И. Анисамов. – Ленинград: Музыка, Ленинградское отделение. – 1976. - 160 с.

15. Ануфриев, Е.А., Ануфриева, Н.И., Корсакова, И.А., Щербакова, А.И. Современные художественно-педагогические технологии: учебное пособие / отв. ред. Корсакова И.А. – М.: РГСУ, 2015. – 446 с.
16. Ануфриева, Н.И. Феномен народной художественной культуры в профессиональной подготовке современного музыканта: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Н.И. Ануфриева. – М., 2012. – 512 с.
17. Арчажникова, Л.Г. Проблема взаимосвязи музыкально-слуховых представлений и музыкально-двигательных навыков: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Л. Г. Арчажникова. – М., 1971. – 22 с.
18. Ахметшин, М.М. Перспективные методы проведения занятий с курсантами военно-дирижёрской специальности на основе индивидуального подхода / М.М. Ахметшин // Проблемы современного педагогического образования. сер. педагогика и психология. – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 54. – Ч.5. – С. 385.
19. Ахметшин, М.М. Формирование у курсантов профессиональной компетентности будущего дирижера военного оркестра военных дирижеров / М.М. Ахметшин. – М.: Военный университет Министерства обороны РФ, 2018. – 136 с.
20. Ахметшин, М.М. Формирование у курсантов профессиональной компетентности военных дирижеров: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / М. М. Ахметшин. – М., 2018. – 199 с.
21. Баганова, Т.С. Основы хороведения: учебное пособие / Т. С. Баганова. – Минск: БГПУ, 2009. – 132 с.
22. Багриновский, М.М. Дирижёрская техника рук: практ. руководство к изучению основ мануал. техники дирижирования / М. М. Багриновский. – М.: Высш. уч-ще воен. дирижёров Совет. Армии, 1947. – 296 с.
23. Байденко, В.И. Компетенции в профессиональном образовании / В.И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3-13.

24. Балобанова, Т. Н. Развитие творческой активности личности в системе высшего образования: автореф. дис. ... канд. социологических наук: 22.00.06 / Т.Н. Балобанова. – Курск, 1999. – 24 с.
25. Баранов, Б. В. Курс хороведения: учебник / Б. В. Баранов. - М.: Российский учебно-методический кабинет по высшему, среднему специальному и начальному образованию в области искусств и культуры, 1991. – 214 с.
26. Батищев, И.В. Особенности служебной деятельности военного оркестра при выполнении специальных задач за пределами Российской Федерации / И.В. Батищев, А.М. Халилов // Научно-методический бюллетень военного университета МО РФ. – 2021. – №2 (16). – С. 203-212.
27. Батищев, Г. С. Философско-педагогические произведения: собрание сочинений / Г. С. Батищев. - Бийск: ФГБОУ ВПО «АГАО», 2015 . – Т. 1. – 599 с.
28. Бахтин, М.М. Собрание сочинений: [в 7 т.]. Т.1 / М. М. Бахтин. – М.: Русское слово, 1996. – 512 с.
29. Безбородова, Л.А. Дирижирование: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений и музыкальных колледжей / Л. А. Безбородова. – М.: Просвещение, 1990. – 155 с.
30. Белбин, Р.М. Команды менеджеров. Как объяснить их успех или неудачу / Р.М. Белбин, перевод с англ. Елена Смолина. - Лондон: Кивитс, 2009. – 238 с.
31. Белов, В.Г. Управление и общественные отношения / В.Г. Белов. - М.: Мысль, 1985. – 173 с.
32. Беляева, А.Н. Семен Абрамович Казачков и казанская школа хорового дирижирования: дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02. / А. Н. Беляева. – М., 2015. – 301 с.
33. Берберов, Р.Н. Специфика структуры хорового произведения / Р. Н. Берберов. – М.: ГМПИ им. Гнесиных, 1981. – 26 с.

34. Бердяев, Н.А. Смысл творчества [опыт оправдания человека] / Н. А. Бердяев. – М.: Изд-во АСТ: Фолио, 2004. – 678 с.
35. Бережная, М.С. Психолого-педагогические механизмы креативного развития личности в художественной деятельности: моногр. / М.С. Бережная. – М.: ИХО РАО, 2013. – 383 с.
36. Бережнова, Л.Н. Теоретические позиции полифункционального педагогического сопровождения курсантов военного образовательного учреждения высшего образования / Л.Н. Бережнова, Д.Ю. Тарасов // Russian Journal of Education and Psychology. – 2018. – Т.9. – №3. – С.52-73.
37. Бернштейн, Н.А. Физиология движений и активность / Н. А. Бернштейн. – М.: Наука, 1990. – 494 с.
38. Бобухин, М.А. Формирование готовности курсантов военного вуза к исследовательской деятельности: дис. ...канд. пед. наук / М.А. Бобухин. - Нижний Новгород, 2022. – 235 с.
39. Болотин, А.Э. Психолого-педагогические условия, необходимые для формирования организационно-управленческой компетентности у курсантов вузов МЧС России / А.Э. Болотин, Т.В. Данилова // Ученые записки университета Лесгафта. – 2014. – №7 (113). – С.34-38.
40. Борис Тевлин. Хоровые пути: Статьи. Воспоминания. Материалы / Ред.-сост. В.С. Ценова. – М.: Музыка, 2001. – 379 с.
41. Борисова, Е.Н., Тарасова, Д.В. Квалификационные характеристики главного дирижера военно-музыкального коллектива в контексте организационно-управленческой деятельности / Е. Н. Борисова // Теория и практика современной науки. – 2017. – № 1 (19). – С. 1185-1191.
42. Бочкарев, Л.Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарев. – М.: ИПРАН, 1997. – 350 с.
43. Боулт, А. Мысли о дирижировании / Пер. с англ. А. Афониной // Исполнительское искусство зарубежных стран / Сост. Г.Я.Эдельман. – М.: Музгиз, 1975. – Вып. 7. – С. 134-188.

44. Букреев, И.С. Психолого-педагогические проблемы профессионального становления дирижера: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / И. С. Букреев. – Екатеринбург, 1998. – 329 с.
45. Булгаков, В.Д. Развитие хорового образования в России второй половины XIX – XX вв.: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / В.Д. Булгаков. – Казань, 2002. – 35 с.
46. Бухарова, Г.Д., Старикова, Л.Д. Компетентность и компетенции – фундаментальные понятия компетентностного подхода / Г. Д. Бухарова, Л. Д. Старикова // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. – Екатеринбург: СВ-96, 2012. – Вып. 7. – С. 87-95.
47. В помощь военному дирижеру: [сб. ст.] / Воен.-оркестровая служба М-ва обороны СССР. – М.: Воен.-дирижер. фак. при Моск. гос. консерватории, 1980. – Вып. 19. – 171 с.
48. Васильев, В.А. Очерки о дирижерско-хоровом образовании / В. А. Васильев. - Л.: Музыка, 1991. – 117 с.
49. Вахрушев, А. В. Основы хоровой педагогики: учебное пособие для студентов-заочников дир.-хор. отделения / А. В. Вахрушев. – М.: МГУК, 1997. – 166 с.
50. Вашкевич, Н.Н. Сущность понятия «педагогические условия» в специальной научной литературе / Н.Н. Вашкевич, Н.В. Бычкова // Эстетическое образование: традиции и современность: материалы V Международной студенческой научно-практической конференции. - Минск: БГПУ, 2017. – С. 231-234.
51. Венгрус, Л.А. Начальное интенсивное хоровое пение / Л. А. Венгрус. – СПб.: Музыка, 2000. – 276 с.
52. Венедиктова, Н.В. Проблема адаптации к дирижерско-хоровой деятельности студентов младших курсов музыкально-педагогического факультета педвуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. В. Венедиктова. – М., 1987. – 168 с.

53. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции: монография / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2009. – 336 с.
54. Вербицкий, А.А. Проблемные точки реализации компетентностного подхода / А. А. Вербицкий // Педагогика и психология образования. – М.: МГГУ, 2012. – №2. – С. 52 - 60.
55. Веселовский, Я.В. Подготовка военных капельмейстеров для духовых оркестров в России в конце XIX – первой половине XX веков / Я.В. Веселовский, В.П. Матвейчук // Современные проблемы сольного и оркестрового духового исполнительского искусства: сборник материалов Международной научно-практической конференции. – М.: МГИК, 2020. – С. 188-194.
56. Веницкий, М.Г. Роль и место музыкального искусства в формировании духовного мира советского воина: дис. ... канд. философских наук. – М., 1984. – 169 с.
57. Владислав Соколов. Жизнь в хоровом искусстве: статьи, воспоминания, беседы / И. Ю. Мякишев. – Рыбинск: Рыбинский дом печати, 2011. – 498 с.
58. Военная культура: учебник / Б.В. Воробьев, Л.Н. Беленькая, Г.В. Бондаренко [и др.]; Военный университет. – Москва: Военный университет, 2015. – 462 с.
59. Военная музыка России: история и современность / Е. С. Аксенов. – М.: Воениздат, 2007. – 247 с.
60. Военная педагогика: учебник для курсантов высших военно-учебных заведений / [Ефремов О. Ю. и др.]; под ред. О. Ю. Ефремова. – Санкт-Петербург: Питер, 2014. – 638 с.: табл.
61. Военный институт (военных дирижеров) военного университета: учебное пособие / под ред. Б. Г. Гнилова. – М.: ВИ (ВД) ВУ, 2007. – 215 с.

62. Волоотовский, А.А. Роль прогрессивных традиций офицеров Российской армии в воспитании современных кадров: дис. ... канд. философских наук: 09.00.10 / А. А. Волоотовский. – М., 1993. – 171 с.
63. Вопросы хороведения и дирижирования хором: сб. тр. / Гос. муз.-педагог. ин-т им. Гнесиных, Горьков. гос. консерватория им. М. И. Глинки. – Горький: Волго-Вятское кн. изд-во, 1982. – Вып. 58. – 188 с.
64. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 480 с.
65. Ганичева, Ю.В. Развивающий потенциал учебно-методических комплексов в профессиональной подготовке педагога-музыканта: дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.08 / Ю. В. Ганичева. - М., 2011. - 207 с.
66. Гарбазей, И.Н. Военно-музыкальное искусство в жанровой системе массовых представлений: дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02. / И.Н. Гарбазей. – М., 2005. – 278 с.
67. Гвардина, И.В. Дидактические основы методики подготовки и проведения военно-музыкальных выступлений военных дирижеров / И. В. Гвардина // Педагогические науки. – 2021. – № 4 (109). – С. 36–38.
68. Гегель, В. Ф. Сочинения / Гегель. – М.; Л.: ГИЗ, 1929. – 411 с.
69. Герасимов, А. П. Патриотическое воспитание суворовцев на основе военно-музыкальных традиций: автореф. дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.05 / А. П. Герасимов. – Тамбов, 2015. – 24 с.
70. Герасимова, Т.Н. Военно-музыкальное образование: история, современность и перспективы развития / Т.Н. Герасимова // Мир образования – образование в мире. – 2011. – No 3 (43). – С. 39-47.
71. Герасимова, Т.Н. Сообщество военных музыкантов и их профессиональная субкультура / Т.Н. Герасимова // Мир образования – образование в мире. – 2011. – No 4 (44). – С. 15-20.
72. Герасимова, Т.Н. Формирование профессионального мастерства концертмейстеров военно-музыкальных учебных заведений: дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.08 / Т.Н. Герасимова. - М., 2010. - 268 с.

73. Гинсбург, В.Г. Традиции хорового обучения в России // Современная культура: проблемы истории и технологии развития: материалы Всероссийской конференции с международным участием в рамках Всероссийского фестиваля науки «НАУКА 0+». - Смоленск, 2021. - С. 50–54.
74. Гладкая, И.В. Организационно-педагогические условия становления профессиональной компетентности студента / И.В. Гладкая // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2011. – №142. – С.126-134.
75. Гнилов, Б.Г. Образовательная деятельность в Институте военных дирижеров / Б.Г. Гнилов // Мир образования – образование в мире. – 2007. – № 4 (28). - С. 313-319.
76. Гогунский, В.Е. Подготовка музыкантов для военных оркестров в условиях вуза культуры и искусств / В.Е. Гогунский // Новая наука: Стратегии и векторы развития. – 2016. – №6-2 (88). – С. 64-66.
77. Грибкова, О.В. Воспитательный аспект хорового искусства как фактор эффективности развития профессионализма студентов в процессе обучения в вузе / Байкова Е.Н., Грибкова О.В., Ушакова О.Б. // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – №3. – С. 107-109.
78. Григорьян, Г.Э. Развитие военно-музыкальных способностей курсантов в образовательном процессе военно-музыкальных учебных заведений: дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.08 / Г. Э. Григорьян. - М., 2018. - 220 с.
79. Гринченко, И.В. Хоровая музыка в русской культуре / И.В. Гринченко. - Ростов н/Д: Изд-во Ростовской гос. консерватории им. С. В. Рахманинова, 2015. - 235 с.
80. Гулевич, С.А. История Лейб-гвардии Финляндского полка, 1806-1906 гг. / С. А. Гулевич. – СПб.: Экономическая типо-литогр., 1906-1909. - Т. 1. – 458 с.
81. Давидович, В. Е. Теория идеала / В. Е. Давыдович. - Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 1983. – 184 с.

82. Деркач, А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека: Методолого-прикладные основы акмеологических исследований / А. А. Деркач. - М., 2000. – 391 с.

83. Джигоев, С.Л. К вопросу о специфике подготовки военного дирижера [Электронный ресурс] / С.Л. Джигоев // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – №2. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30608> (дата обращения: 13.02.2022).

84. Диев, Б.А. Музыкальное оформление военных парадов Советской Армии: дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.00 / Б.А. Диев. – М., 1955. - 243 с.

85. Дмитриевский, Г.А. Хороведение и управление хором. Элементарный курс: учебное пособие / Г. А. Дмитриевский – СПб.: Лань, 2013. – 110 с.

86. Дулинец, Т.Г. Педагогические условия формирования управленческой компетентности будущих педагогов профессионального обучения / Т.Г. Дулинец, В.В. Трофимова // [Электронный ресурс] / Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 5. Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=6966> Дата обращения 08.01.2022

87. Егоров, А.А. Очерки по методике преподавания хоровых дисциплин: пособие для педагогов консерваторий / А. А. Егоров. -Л.: Музгиз, - 1958. -187 с.

88. Егоров, А.А. Теория и практика работы с хором / А. А. Егоров. - Л.; М.: Музгиз, 1951. – 239 с.

89. Ержемский, Г.Л. Дирижеру XXI века: психолингвистика профессии / Г.Л. Ержемский. – СПб.: ДЕАН, 2007. – 239 с.

90. Ержемский, Г.Л. Психология дирижирования: Некоторые вопросы исполнительства и военно-музыкального взаимодействия дирижера с музыкальным коллективом / Г. Л. Ержемский. – М.: Музыка, 1988. – 96 с.

91. Живов, В.Л. О некоторых закономерностях дирижерской выразительности /Вопросы профессиональной подготовки студентов на

музыкально-педагогическом факультете: сб. науч. тр. - М.: МГПИ, 1985. - С. 18–27.

92. Живов, В. Л. Хоровое исполнительство: Теория. Методика. Практика: учебное пособие для студентов вузов / В. Л. Живов. – М.: ВЛАДОС, 2003. - 270 с.

93. Зазыкин, В.Г. Корпоративная культура организации: психолого-акмеологический подход / В.Г. Зазыкин, И.А. Смирнова. - М.: Независимый ин-т гражд. о-ва, 2005. - 127 с.

94. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. - 216 с.

95. Зеер, Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности / Э. Ф. Зеер. - Екатеринбург: РГППУ, 2002. - 126 с.

96. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И.А. Зимняя // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.

97. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // [Электронный ресурс] / Эксперимент и инновации в школе. - 2009. - №2. <http://www.orenipk.ru/seminar/simnja.htm> - (дата обращения 25.02.2022).

98. Золотенко, В.А. Совершенствование профессионально-прикладной физической подготовки курсантов в образовательных учреждениях МВД России: дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.08 / В.А. Золотенко. – СПб., 2011. – 199 с.

99. Иванов-Радкевич, А.П. О воспитании дирижера / А.П. Иванов-Радкевич. – М.: Музыка, 1973. – 75 с.

100. Исаева, Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя/ Т.Е. Исаева // Педагогика. – Ростов н/Д: РГПУПС, 2006. – №9. – С.55-60.
101. Казанцева, Л.П. Основы теории музыкального содержания: учебное пособие / Л. П. Казанцева. – Астрахань: ИПЦ «Факел», 2001. – 386 с.
102. Казачков, С.А. Дирижерский аппарат и его постановка: учебное пособие для муз. вузов / С.А. Казачков. – М.: Музыка, 1967. – 111с.
103. Казачков, С.А. От урока к концерту / С. А. Казачков. – Казань: Изд-во Казан. Ун-та, 1990. - 343с.
104. Кант, И. Сочинения [в 6 томах] / И. Кант. - М.: Мысль, 1963-1966.
105. Кастальский, А.Д. Статьи, воспоминания, материалы / Д. В. Житомирский. – М.: Музгиз, 1960. – 291 с.
106. Катценбах, Дж. Командный подход: создание высокоэффективной организации / Джон Катценбах, Дуглас Смит; пер. с англ. И. Евстигнеева. – М.: Альпина Паблишер, 2013. – 374 с.
107. Качалов, Д.В. Формирование организационно-управленческой компетенции студентов вуза – будущих менеджеров / Д.В. Качалов // [Электронный ресурс] / Интернет журнал «Мир науки». - 2017. - Том 5. - № 2. <http://mir-nauki.com/PDF/24PDMN217.pdf> (дата обращения 04.03.2022).
108. Кеериг, О. П. Хороведение: учебное пособие / О. П. Кеериг. – СПб.: СПбГУКИ, 2004. – 188 с.
109. Кириллов, С.В. Особенности и перспективы внедрения в учебный процесс кафедры инструментов военных оркестров инновационной образовательной технологии обучения / С.В. Кириллов // Актуальные вопросы исполнительства и методики обучения игре на духовых и ударных инструментах: традиции и инновации. Материалы Всероссийской межвузовской научно-методической конференции. К 140-летию со дня рождения основоположника военно-дирижерского образования, профессора Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского Владислава Михайловича Блажевича. – М.: Военный университет, 2021. – С. 66-69.

110. Кирнарская, Д. К. Музыкальное восприятие: проблема адекватности: автореф. дис. ... д-ра искусствоведения: 17.00.02. – М., 1997. – 36 с.
111. Климов, Е.А. Психология профессионала: избранные психологические труды / Е. А. Климов. - Воронеж: МОДЭК, 2003. - 454 с.
112. Ковальский, В.Б. Формирование основ профессионального мастерства обучающихся военно-музыкальных учебных заведений: дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.08 / В.Б. Ковальский. - М., 2019. -252 с.
113. Коган, Л. Н. Социология культуры: учебное пособие / Л. Н. Коган. - Екатеринбург: УрГУ, 1992.- 117 с.
114. Кожевников, Б. Т. Материалы по истории русской военной музыки в первой половине XIX века / Б. Т. Кожевников, Х. М. Хаханян // Хрестоматия по истории отечественной военной музыки. - М.: Военно-дирижерский факультет, 1981. – Часть 1. Русская военная музыка до 1917 г. – С. 37-57.
115. Кожевников, Б.Т., Хаханян, Х.М. Материалы по истории русской военной музыки в первой половине XIX века / Б. Т. Кожевников, Х. М. Хаханян // Труды факультета. - М.: ВДФ, - 1961. - Вып. V. С. 82 – 138.
116. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Родионовой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 392 с.
117. Кондрашин, К.П. Мир дирижера: (Технология вдохновения): Беседы с канд. психол. наук В. Ражниковым / В.Г. Ражников. – Л.: Музыка, 1976. - 190 с.
118. Кондрашин, К.П. О дирижерском искусстве / ред. С. М. Хентова - Л.-М.: Советский композитор, 1970. – 151 с.
119. Коробейникова, И.А. Формирование управленческой компетентности студентов в педагогическом вузе: дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.08 / И. А. Коробейникова – Новокузнецк, 2010 – 218 с.

120. Котельникова, И.М. Формирование профессиональных компетенций как проблема повышения качества образования / И.М. Котельникова, О.А. Еремеева // [Электронный ресурс] / Успехи современного естествознания. – 2009. – № 5. – Режим доступа: <http://www.rae.ru> (дата обращения 10.09.2022).

121. Кочерова, О.В. Значение профессиональных компетенций в деятельности будущих дирижеров-хормейстеров / О.В. Кочерова // [Электронный ресурс] / General and Professional Education. – 2011. №2. – С. 19-23. – Режим доступа: http://genproedu.com/paper/2011-02/full_019-023.pdf (дата обращения 18.04.2021).

122. Кравчук, П. Ф. Формирование военно-музыкального потенциала личности в системе высшего образования: автореф. дис. ... д-ра философских наук: 22.00.06 / П.Ф. Кравчук. - М., 1992. -32 с.

123. Краснощеков, В.И. Вопросы хороведения: учебник / В. И. Краснощеков. – М.: Музыка, 1969. – 299 с.

124. Краснощеков, В.И. Технические и художественные приемы работы с самодеятельными хорами: учебное пособие / В.И. Краснощеков. М.: Заочн. нар. ун-т искусств, 1980. - 85 с.

125. Кричевский, Р.Л. Психология лидерства: учебное пособие / Р.Л. Кричевский. - М.: Статут, 2007. - 541 с.

126. Кузнецов, Ю.М. Эмоциональная выразительность хора: автореф. дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02 / Ю. М. Кузнецов. – М., 1996. 22 с.

127. Кузнецова, Е.О. Музыкально-педагогическая подготовка учащихся в условиях профильного обучения: дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.02 / Е.О. Кузнецова. - СПб., 2009. - 165 с.

128. Кузьмина, Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н. В. Кузьмина. - М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. - 144 с.

129. Кулиш, А.В. Военные оркестры Красной Армии в годы Великой Отечественной войны / А.В. Кулиш, Е.Ю. Шакирова // Вестник Академии военных наук. – 2020. – №1 (70). – С. 152-159.
130. Лихачев, С.С. Собрание сочинений / С.С. Лихачев. - Самара: Арт-Лайт, 2023. - Т. 6. - 375с.
131. Логвиненко, Д.В. Профессиональная педагогическая подготовка курсантов военного вуза в процессе производственной практики: автореф. дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.08 / Д.В. Логвиненко. - Омск, 2021. - 24 с.
132. Локшин, Д.Л. Замечательные русские хоры и их дирижеры (краткие очерки) / Д.Л. Локшин. - М.: Музгиз, 1963. - 213 с.
133. Лотман, Ю. М. Собрание сочинений / Ю. М. Лотман. М.: ОГИ, 2000. - 530 с.
134. Майковская, Л.С. Музыкальное образование как путь к толерантному восприятию мира / Л. С. Майковская. - Germany, Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing GhhH & Co.KG, 2012. – 250 с.
135. Маклаков, А.Г. Общая психология: учебник для вузов / А.Г. Маклаков. - СПб.: Питер, 2005. - 583 с.
136. Малько, Н.А. Основы техники дирижирования / Н.А. Малько. - М.-Л.: Музыка, 1965.- 219 с.
137. Малютин, А.С. Формирование служебно-строевого репертуара отечественных военных оркестров (1918-1980-е годы): дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02 / А. С. Малютин. – М., 2019. - 273 с.
138. Малютин, А.С. Эволюция служебно-строевого репертуара отечественных военных оркестров в послевоенный период в СССР (1945–1985 гг.) / А.С. Малютин // Человек и культура. – 2018. – № 3. – С. 7–15.
139. Мануйлов, В.Н. Педагогические условия формирования исполнительских компетенций у курсантов – будущих военных дирижеров, обучающихся на медных духовых инструментах в военном вузе: дис. ... канд. педагогических наук / В.Н. Мануйлов. – СПб. – 2023. 215 с.

140. Манько, Т.В. Русская школа хорового исполнительства: традиции и современность: дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02 / Т.В. Манько. – Ростов н/Д, 2006. - 203 с.
141. Маркарян, Н.А. Портреты современных дирижеров / Н. А. Маркарян. – М.: Аграф, 2003. 301 с.
142. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. - М.: Междунар. гуманитар. фонд "Знание", 1996. - 308 с.
143. Мартинович, Н.В. Развитие военно-музыкального потенциала личности в системе высшего образования: автореф. дис. ... канд. социологических наук: 22.00.06 / Н. В. Мартинович. - Курск, 2005. - 24 с.
144. Маякин, Т.К. Военно-музыкальная культура России (историко-культурологический анализ): дис. ... канд. философских наук: 24.00.01 / Т.К. Маякин. – Нижний Новгород, 2010. - 149 с.
145. Маякин, Т.К. Организация хорового пения в частях и соединениях Красной Армии и Флота в 1918-1941 гг. / Т.К. Маякин // Сборник научных статей адъюнктов и соискателей. - М.: Военный университет, 2009. - С. 39-50.
146. Маякин, Т.К. Становление и развитие музыкальной художественной самодеятельности в частях и соединениях Красной Армии и Флота в 1918-1941 гг. // Вестник военного университета. – 2009. – № 4(20). – С. 62-67.
147. Медынь, Я.Г. Методика преподавания дирижерско-хоровых дисциплин: учебное пособие для дирижерско-хоровых отделений муз. вузов и училищ. - М.: Музыка, 1978. - 132 с.
148. Минин, В.Н. К проблеме подготовки дирижеров хора // Проблемы высшего музыкального образования: сб. тр. ГМПИ им. Гнесиных. М., 1975. – Вып. 19. – С. 16-20.
149. Мусин, И.А. О воспитании дирижера: Очерки / И. А. Мусин. – Л.: Музыка, 1987. – 246 с.

150. Мусин, И.А. Язык дирижерского жеста / И. А. Мусин. – М.: Москва, 2007. – 231 с.
151. Назайкинский, Е.В. О психологии музыкального восприятия / Е.В. Назайкинский. – М.: Музыка, 1972. – 383 с.
152. Немирский, А.М. Педагогическая модель профессионального образования военных дирижеров на современном этапе / А.М. Немирский // Интеграция – основа продуктивных моделей современного гуманитарно-художественного образования: сб. науч. тр. – М.: Спутник +, 2010. - С. 215-219.
153. Немирский, А.М. Профессиональное военно-музыкальное образование: историко-педагогический аспект / А.М. Немирский // Педагогика искусства. – 2010. – №1. – С. 60-66.
154. Немирский, А.М. Содержание и методика преподавания Отечественной военно-музыкальной культуры в системе высшего образования: дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.08 / А. М. Немирский. – М., 2011. – 214 с.
155. Немцева, О.А. Военные духовые оркестры: история развития и особенности репертуара / О.А. Немцева // Культура. Наука. Творчество. XIV Международная научно-практическая конференция, посвященная 75-летию Великой Победы и 45-летию Белорусского государственного университета культуры и искусств. – Минск: БГАИ, 2020. – С. 318-322.
156. Никитина, Е.Н. Рефлексивный подход в системе хормейстерской подготовки педагога-музыканта: дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.02 / Е. Н. Никитина. - М., 2003. - 156 с.
157. Николай Голованов / автор-сост. Г.П. Чинякова. – М.: Изд-во Московской Патриархии РПЦ, 2019. -125 с.
158. Новикова, Т.Н. Военные оркестры как феномен музыкальной культуры Кронштадта второй половины XIX века / Т.Н. Новикова // Научные итоги года: достижения, проекты, гипотезы. – 2011. – №1. – С.19-26.

159. О сформировании при Московской государственной консерватории Военного факультета: приказ НКО СССР от 28 ноября 1935 года № 183 // РГВА. Ф. 4. Оп. 15а. Д. 414. Л. 285.

160. Ольхов, К.А. Вопросы теории дирижерской техники и обучения хоровых дирижеров / предисловие О. П. Коловского. – Л.: Музыка, 1979. – 199 с.

161. Ольхов, К.А. Теоретические основы дирижерской техники / К.А. Ольхов. - Л.: Музыка, 1984 - 160 с.

162. Осеннева, М.С. Хоровой класс и практическая работа с хором: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 030700 - Музык. образование / М. С. Осеннева, В. А. Самарин. - М.: Academia, 2003. - 187 с.

163. Павлова, Л.Н. Управленческая компетенция педагога / Л.Н. Павлова // Профессиональное образование. Столица. – 2013. – №02 – С. 30-31.

164. Памяти Александра Васильевича Свешникова: Статьи. Воспоминания / Сост. С.С. Калинин, предисл. Б.Г. Тевлина. - М.: Музыка, 1998. - 326 с.

165. Памяти Н. М. Данилина: письма, воспоминания, документы / сост. – ред. А. Наумов. - М.: Сов. Композитор, 1987. - 311 с.

166. Петрачков, К.В. Военная строевая песня как специфический музыкальный жанр / К. В. Петрачков // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 4 (41). – С. 251-255.

167. Петрушин, В.И. Музыкальная психология: учебное пособие для студентов и преподавателей / В. И. Петрушин. – М., 1977. – 384 с.

168. Пигров, К.К. Руководство хором: учебное пособие для очных, заочных и вечерних отделений музыкальных училищ и высших учебных заведений / К. Б. Птица. – М.: Музыка, 1964. – 220 с.

169. Поздняков, О. Г. Педагогические пути развития военно-музыкальных способностей к познавательной деятельности у курсантов

военных вузов: автореф. дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.08 / О.Г. Поздняков. – М., 2015. – 24 с.

170. Попков, А. Д. Формирование коммуникативной компетентности дирижера-хормейстера в процессе обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.02 / А. Д. Попков. – Краснодар, 2009. – 201 с.

171. Попова, О.В. Формирование организационно-управленческих компетенций у студентов вуза в процессе внеучебной деятельности: дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.08 / О. В. Попова. – М., 2013. - 224 с.

172. Проскуров, А.К. Формирование художественно-творческой активности у музыкантов военного оркестра в концертно-строевой деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / А.К. Проскуров. – Екатеринбург, 2019. - 23 с.

173. Птица, К.Б. О музыке и музыкантах: статьи разных лет / Сост. В.Г. Тевлин, Л.В. Ермакова. - М.: ИЧП «Мистикос Логинов», 1995. - 437с.

174. Птица, К. Б. Очерки по технике дирижирования хором (2-е издание): учебное пособие / К. Б. Птица. - М.: МГК им. П.И. Чайковского, 2010. - 186 с.

175. Пчельникова, Л.Д. Коммуникативная составляющая профессиональной деятельности дирижера / Л.Д. Пчельникова // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2014. – Т.1.- № 34. – С.21-26.

176. Пырский, А.М. Педагогическая технология формирования компетенции принятия оптимальных управленческих решений у курсантов вузов внутренних войск МВД России с использованием метода служебно-боевых задач / А.М. Пырский, А.В. Вертаев // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 19. – С. 196-200.

177. Ражников, В.Г. Динамика художественного сознания в музыкальном обучении: автореф. дис. ... д-ра педагогических наук: 13.00.02; 19.00.07 / В.Г. Ражников. – М., 1993. – 70 с.

178. Родионова, Е.Г. Рыцарь хорового Belcanto. Воспоминания о Григории Сандлере / Е.Г. Родионова. - СПб.: Издательский дом СПбГУ, 2011. - 285 с.

179. Романова, С. Е. Возможности применения кинестетического метода обучения студентов вокально-хоровым навыкам / С.Е. Романова, Н. И. Ануфриева // Актуальные проблемы профессионального образования. Сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции. – Саранск, 2022. – С. 25-29.

180. Романова, С. Е. Возможности применения кинестетического метода обучения студентов вокально-хоровым навыкам в военном университете имени князя Александра Невского / С.Е. Романова, Н. И. Ануфриева // Научно-методический бюллетень Военного университета МО РФ. – 2023. – № 1 (19). – С. 246-249.

181. Романова, С.Е. Концепции обучения дирижеров-хоровиков: сравнительный анализ / С.Е. Романова // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2022. – Т. 21. – № 2 (163). – С. 167-174.

182. Романова, С.Е. Методика обучения вокально-техническими навыками студентов музыкальных вузов / С.Е. Романова, М.Н. Голубенко // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2021. – Т. 20. – № 4 (161). – С. 116-123.

183. Романова, С.Е. Особенности хорового интонирования в вокальных симфониях XX века / С.Е. Романова // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2022. – Т. 21. № 1 (162). – С. 150-157.

184. Романова, С.Е. Проблемы освоения вокально-исполнительских приемов в современной хоровой музыке / С. Е. Романова // Социальные явления от зарождения до устойчивых: взгляд со стороны студента. Сборник материалов всероссийской научно-практической конференции. – 2022. – С. 817-824.

185. Романова, С.Е. Репертуар как основополагающий фактор вокально-хоровой профессиональной подготовки курсантов военного вуза / С. Е. Романова // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве. Материалы XXI Международной научно-практической конференции. – 2024. – С.474-479.

186. Романова, С.Е. Теоретико-методические аспекты проблемы формирования вокальной культуры у будущих дирижеров-хормейстеров / С.Е. Романова, Н. И. Ануфриева // Диалоги о культуре и искусстве. Материалы XII Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). – Пермь, 2022. – С. 1186-1191.

187. Романова, С.Е. Формирование организационно-управленческих компетенций будущих военных дирижеров в ВУЗе средствами режиссерского пространство музыкальной педагогики / С. Е. Романова // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2022. – №6. – С. 523-531.

188. Романова, С.Е. Формирование организационно-управленческих компетенций в контексте профессиональных видов деятельности у будущих военных дирижеров / С.Е. Романова // Человек. Социум. Общество. – 2024. – № 4. – С. 37-42.

189. Руссо, Ж.-Ж. Трактаты / В.С. Алексеев-Попов, Ю.М. Лотман. - М.: Наука, 1969. - 703 с.

190. Саввин, Н.В. Педагогика: учебное пособие для пед. уч-щ / Н. В. Саввин. - Алма-Ата: Мектеп, 1983. - 336 с.

191. Саков, С.В. Оркестровое tutti: дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02 / С.В. Саков. - М., 2004. - 167 с.

192. Самарин, В.А. Хороведение и хоровая аранжировка: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В.А. Самарин. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 352 с.

193. Самонин, Ф.О. Военно-духовая музыка как важное средство патриотического воспитания военнослужащих воинской части / Ф.О.

Самонин // Актуальные проблемы гуманитарных социально-экономических наук. – 2017. – Т. 11. – No 10. – С. 47-49.

194. Самосуд, С. А. Статьи. Воспоминания. Письма / Сост. О. Л. Данскер. – М.: Сов. Композитор, 1984. – 23 с.

195. Сапожникова, Л.Д. Психологические закономерности организации профессиональной деятельности дирижера академического хора: автореф. дис. ... канд. психологических наук: 19.00.03 / Л.Д. Сапожникова. – Ярославль, 2007. - 23 с.

196. Свешников, А. В. Хоровое пение – искусство истинно народное / А. В. Свешников. – М.: Молодая гвардия, 1962. – 30 с.

197. Сивизьянов, А.С. Проблема мышечной свободы дирижера хора (начальное обучение) / А. С. Сивизьянов. - М.: Музыка, 1983. - 55 с.

198. Скаун, В.А. Организация и методика профессионального обучения: учебное пособие. - М.: Форум: ИНФРА-М, 2013. - 335 с.

199. Смирнов, Б.Ф. Дирижерское искусство как художественный и социокультурный феномен: дисс. ... доктора искусствоведения: 17.00.02 / Б.Ф. Смирнов. - Челябинск, 2004. – 330 с.

200. Соколов, В.Г. Работа с хором: учебное пособие / В. Г. Соколов. – М.: Музыка, 1983. – 200 с.

201. Соколова, Н. В. Формирование познавательного интереса студента средствами вокально-хорового репертуара: начальный этап обучения хоровому дирижированию на музыкально-педагогическом факультете: дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.02 / Н. В. Соколова. – М., 1981. – 217 с.

202. Соловей, А.И. Компетентностный подход в профессиональной подготовке дирижеров оркестровых коллективов / А.И. Соловей // Педагогика искусства. – 2020. – №4. – С. 73-80.

203. Стачинский, В.И. Феномен парадоксальной двойственности в музыке и других видах искусства: к проблеме специфики художественного

содержания: дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02 / В.И. Стачинский. - М., 1992. - 191 с.

204. Тамочкина, О. А. Развитие военно-музыкального потенциала студентов в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.02 / О. А. Тамочкина. - Саратов, 2021. - 24 с.

205. Тараканов, Б.И. «Хор вам в помощь!», или Занимательное хороведение: Учебное пособие нового поколения по теории и практике хорового дела: Как в наше время создать хор и не сойти с ума. 3-е изд. - М.: РГГУ, 2019. - 408 с.

206. Тевосян, А.Т. Дирижерско-хоровое образование в вузе как система // Проблемы музыкальной педагогики. Сб. трудов МГКЧ. - М., 1981. - С. 109-126.

207. Тевосян, А.Т. Современные проблемы хорового искусства (1965 - 1995): автореф. дисс. ... канд. искусствоведения: 17.00.02 / А. Т. Тевосян. - М., 1995. - 50с.

208. Теплов, Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: избранные психологические труды / Б. М. Теплов; под ред. М. Г. Ярошевского. - М.: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: НПО "МОДЭК", 2009. - 638 с.

209. Тутунов, В.И. История военной музыки России: учебник / В. И. Тутунов. – М.: Музыка, 2005. – 496 с.

210. Ульянов, А.Д. Управленческая деятельность как научная категория // Труды Академии управления МВД России. - 2018. № 4 (48). - С. 108 – 112.

211. Усов, Ю.А. История отечественного исполнительства на духовых инструментах: учебное пособие // Хрестоматия по истории отечественной военной музыки / под ред. В.И. Тутунова. - М.: Музыка, 1986. - 189 с.

212. Учение и хитрость ратного строения пехотных людей. Издание Главного Штаба. Печатано под наблюдением действительного члена Императорского Русского Исторического Общества А.З. Мышлаевского и

члена С.-Петербургского Археологического Института И.В. Парийского. – СПб., 1904.

213. Федоров, М.В. Дирижерская интерпретация художественного образа: генезис и эволюция: автореф. дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02 / М.В. Федоров. - Ростов н/Д, 2011. - 25 с.

214. Формирование профессиональной компетентности современного музыканта: коллективная монография/ Е. А. Ануфриев. - М.: РГСУ, 2014.- 285с.

215. Фурманов, В.И. Русская национальная традиция воинских церемониалов (из истории воинских церемониалов России в IX – XVIII веках) // Экономика и социум. – 2020. – № 12-2 (79), С. 286 – 308.

216. Халилов, В.М. Военный дирижер мирного времени: Валерий Халилов о значении воен. музыки / В.М.Халилов; записала Е. Киктенко / Фома. – 2008. – №1. – С. 58-61.

217. Халилов, В.М. Подвижники должны быть – от них свет идет: [беседа с начальником воен.-орк. службы Вооруж. сил России, заслуж. деятелем искусств, ген.-лейт. В. М. Халиловым о жизни и творчестве] / В.М.Халилов беседовала Л. Богуславская // Народное творчество. – 2012. – №1. – С. 8-11.

218. Хаханян, Х.М. Памятка военного дирижера / Х. М. Хаханян. – М.: Высш. училище воен. дирижеров, 1949. – 103 с.

219. Хаханян, Х.М. Служебная деятельность военных оркестров // Советская военная музыка: учебное пособие для курсантов Воен.-дириж. фак. По курсу истории воен. музыки / Б. Т. Кожевников. – М.: Воен.-оркестровая служба М-ва Обороны СССР, 1977. - 427 с.

220. Холопова, В.Н. Феномен музыки/ В.Н. Холопова. – М. - Берлин: Директ-Медиа, 2014. – 384 с.

221. Хуторской, А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / А.В. Хуторской // [Электронный ресурс] /

Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>. – Дата обращения 22.12.2021.

222. Цицанкин В. С. Музыкальная культура Российской армии и флота во второй половине XIX века: исторический аспект: дис. ... канд. исторических наук: 07.00.02. – М., 1997. – 269 с.

223. Цовьянова, И. А. Ассоциативный подход в процессе обучения дирижированию (на материале учебной работы в дирижерско-хоровом классе): дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.02 / И. А. Цовьянова. – М.; 2009. 187 с.

224. Цупиков, И.В. К вопросу о педагогической сущности процесса профессиональной подготовки военных дирижеров // Армия и общество: научно-информационный журнал. - 2012. - №2 (32). С. 47 – 50.

225. Цупиков, И.В. Совершенствование профессиональной подготовки военных дирижеров: автореф. дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.02 / И.В. Цупиков. – М., 2013. - 24 с.

226. Цупиков, И.В. Современная практика профессиональной подготовки военных дирижеров / И.В. Цупиков // Вестник университета: теоретический и научно-методический журнал. – 2013. – No 1. – С.312-317.

227. Цыпин, Г.М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения: пособие для учащихся муз. отд-ний педвузов и консерваторий / Г.М. Цыпин. - М.: Фирма «Интерпракс», 1994. - 373 с.

228. Черемисина, А.А. Формирование правовой компетентности старших школьников: дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.01 / Оренбург, 2000. - 161 с.

229. Чесноков, П.Г. Хор и управление им: пособие для хоровых дирижеров / П. Г. Чесноков. – 2-е изд. – М.: Музгиз, 1952. – 224 с.

230. Чупраков, К.С. Военная музыка как фактор формирования духовного мира военнослужащего современной Российской Армии: дисс. ... канд. философских наук. – М., 2022. – 173 с.

231. Шамина, Л.В. Работа с самодеятельным хоровым коллективом / Л.В. Шамина. – М.: Музыка, 1985. – 176 с.
232. Шарыгина, И.Т. Формирование организационно-управленческих компетенций у студентов физкультурного вуза: дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.08 / И. Т. Шарыгина. – Чайковский, 2019. - 254 с.
233. Шеллинг Ф.В. Философия искусства. - М.: Мысль, 1999. - 608 с.
234. Шереметьева, Н.М. М.Г. Климов – дирижер Ленинградской академической капеллы / Н. М. Шереметьева. - Л.: Музыка, 1983. -134 с.
235. Штелин, Я.Я. Музыка и балет в России XVIII века / Пер. с нем. и вступ. статья Б.И. Загурского. - Л.: Тритон, 1935. – 190 с.
236. Щетинская, Н.Б. Развитие личностной саморегуляции музыканта-исполнителя в процессе профессиональной подготовки в вузе: автореф. дис. ... канд. педагогических наук / Щетинская Н. Б. - Краснодар, 2005. - 27 с.
237. Эстрина, Т.А. Реализация навыков, полученных в классе дирижирования, в практической работе с хором: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т.А. Эстрина. - М., 1981. -165 с.
238. Юрченко, Н.Е. Формирование культуры военно-музыкального общения в профессиональной подготовке дирижера – будущего руководителя музыкально-инструментального коллектива: автореф. дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.08 / Н. Е. Юрченко. – М., 2013. – 22 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

**Адаптированная диссертантом экспресс–оценка
организационно–управленческого потенциала
(авторы Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов)**

1. Нравится ли вам оказываться в центре внимания окружающих?
2. Считаете ли вы, что каждый из людей, благодаря своим творческим способностям, должен сделать что–то выдающееся?
3. Охотно ли вы беретесь за управленческие задачи, не имеющие типовых схем решения?
4. Хотите ли вы перенять те приемы военно-музыкального управления хоровым коллективом, которые наблюдали с позиции исполнителя?
5. Часто ли вы ощущаете, что для эффективной работы вам не хватает времени?
6. Отстаиваете ли вы свое мнение, если обстоятельства (мнение большинства) против вас?
7. Часто ли оказывается верным ваше первое интуитивное впечатление о качествах человека?
8. Способны ли вы выдерживать критику вашей исполнительской трактовки, не вступая в частные споры и не оправдываясь?
9. Отстаиваете ли вы свою творческую позицию, если обстоятельства (мнение большинства) против вас?
10. Нравится ли вам проявлять инициативу, предлагая что–то новое?
11. Способны ли вы к быстрому самоопределению в ситуации, вызывающей необходимость принятия решения?
12. Удастся ли вам в разговоре, дискуссии убедить и привлечь на свою сторону тех, кто раньше был с вами не согласен?
13. Во всех обстоятельствах (репетиция, дружеская компания) стараетесь ли вы занять свое место, расположенное таким образом, чтобы оно позволяло вам легче всего контролировать ситуацию и привлекать к себе некоторое внимание?
14. Испытываете ли вы настоятельную необходимость в советчике, который мог бы направить вашу профессиональную активность?
15. Согласны ли вы с утверждением: «Все самое полезное в мире есть творение небольшого числа выдающихся личностей»?
16. Случалось ли, что вас называли нерешительным человеком?
17. Нравится ли вам заниматься планированием?
18. Случалось ли вам по личной инициативе заниматься организацией военно-музыкальных (студенческих) групп?
19. Легко ли вы теряетесь, если окружающие вас люди не согласны с вашим мнением?
20. Если на вас возложена большая ответственность за какое–то дело, то испытываете ли вы при этом чувство тревоги?

Адаптированный к деятельности дирижера–хормейстера вариант «Методики экспертной оценки невербальной коммуникации»

1. Считаете ли вы, что умеете хорошо дополнять содержание своих слов неречевыми средствами (мимика, жесты, поза и т. п.)?)
2. Понимаете ли вы эмоции по выражению лиц исполнителей?
3. Считаете ли вы, что умеете взглядом передать проявление симпатии, интереса, привлечения внимания, проявление волнения и др.?
4. Считаете ли, что у вас бывают «лишние» жесты и движения, когда стараетесь выразить свои мысли и чувства?)
5. Часто ли артисты хора верно реагируют на изменения вашей мимики?
6. Как вы считаете, можете ли управлять своей мимикой во время стрессовой сценической ситуации?
7. Умеете ли вы по изменению походки, позы определить самочувствие, настроение других артистов хора, дирижера?
8. Считаете ли вы, что ваш арсенал мимических и мануальных средств многообразен и характеристичен?
9. Можете ли вы понять по невербальным средствам демонстрируются ли чувства специально?
10. Обладаете ли вы способностью быстрого переключения характера мимики и жестов?

**Адаптированная «Методика по определению
коммуникативных и организаторских склонностей»
(авторы Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов)**

1. Считаете ли вы, что творческая работа интенсивнее реализуется в коллективе с различными по темпераменту и характеру людьми?
2. Вызовет ли у вас чувство обиды замечание о вашей недостаточной включенности в коллективную деятельность?
3. Всегда ли вам трудно ориентироваться в создавшейся нетипичной концертной ситуации?
4. Много ли у вас в хоровом коллективе единомышленников, с которыми вы постоянно общаетесь?
5. Часто ли ваше оценочное мнение о творческой работе коллектива совпадает с мнением большинства артистов хора?
6. Легко ли вам удастся понимать творческие/организационные задачи, которые ставятся новым дирижером/хормейстером?
7. Предпочтителен ли для вас коллективный вид музыкального исполнительства (участие в хоре, ансамбле по сравнению с сольным пением)?
8. Правда ли, что вы плохо ориентируетесь в незнакомом для вас зале?
9. Важен ли для вас контакт со слушателем во время исполнения музыкального произведения?
10. Испытываете ли вы затруднение, если вас просят публично высказать свое мнение о концерте, выступлении какого-либо исполнителя?
11. Правда ли, что вы утомляетесь на сводных репетициях больше, чем на разводных по партиям?
12. В гастрольных поездках предпочли бы вы коллективный экскурсионный поход личному отдыху в гостинице?
13. Часто ли вы проявляете инициативу при решении вопросов, затрагивающих интересы коллектива?
14. Правда ли, что вы чувствуете себя корифеем хоровой партии, который всегда может подсказать другим исполнительские нюансы?
15. Смогли бы вы собрать внимание хорового коллектива к началу репетиции без участия руководителя?

Приложение 4

Опросник на выявление эмоционального интеллекта (автор Д. В. Люсин)

Субшкала МП (понимание чужих эмоций).
 Субшкала МУ (управление чужими эмоциями).
 Субшкала ВП (понимание своих эмоций).
 Субшкала ВУ (управление своими эмоциями).
 Субшкала ВЭ (контроль экспрессии).

No	Утверждение	Совсем не согласен	Скорее не согласен	Скорее согласен	Полностью согласен
1.	Я замечаю, когда близкий человек переживает, даже если он (она) пытается это скрыть				
2.	Если человек на меня обижается, я не знаю, как восстановить с ним хорошие отношения				
3.	Мне легко догадаться о чувствах человека по выражению его лица				
4.	Я хорошо знаю, чем заняться, чтобы улучшить себе настроение				
5.	У меня обычно не получается повлиять на эмоциональное состояние своего собеседника				
6.	Когда я раздражаюсь, то не могу сдержаться, и говорю всё, что думаю				
7.	Я хорошо понимаю, почему мне нравятся или не нравятся те или иные люди				
8.	Я не сразу замечаю, когда начинаю злиться				
9.	Я умею улучшить настроение окружающих				
10.	Если я увлекаюсь разговором, то говорю слишком громко и активно жестикулирую				
11.	Я понимаю душевное состояние некоторых людей без слов				
12.	В экстремальной ситуации я не могу усилием воли взять себя в руки				
13.	Я легко понимаю мимику и жесты других людей				
14.	Когда я злюсь, я знаю почему				

15.	Я знаю, как ободрить человека, находящегося в тяжелой ситуации				
16.	Окружающие считают меня слишком эмоциональным человеком				
17.	Я способен успокоить близких, когда они находятся в напряжённом состоянии				
18.	Мне бывает трудно описать, что я чувствую по отношению к другим				
19.	Если я смущаюсь при общении с незнакомыми людьми, то могу это скрыть				
20.	Глядя на человека, я легко могу понять его эмоциональное состояние				
21.	Я контролирую выражение чувств на своем лице				
22.	Бывает, что я не понимаю, почему испытываю то или иное чувство				
23.	В критических ситуациях я умею контролировать выражение своих эмоций				
24.	Если надо, я могу разозлить человека				
25.	Когда я испытываю положи- тельные эмоции, я знаю, как поддержать это состояние				
26.	Я понимаю, когда испытываю негативные чувства				
27.	Если собеседник пытается скрыть свои эмоции, я сразу чувствую это				
28.	Я знаю, как успокоиться, если я разозлился				
29.	Можно определить, что чувствует человек, просто прислушиваясь к звучанию его голоса				
30.	Я не умею управлять эмоциями других людей				
31.	Мне трудно отличить чувство вины от чувства стыда				
32.	Я умею точно угадывать, что чувствуют мои знакомые				
33.	Мне трудно справляться с плохим настроением				
34.	Если внимательно следить за выражением лица человека, то можно понять, какие эмоции он скрывает				
35.	Я не нахожу слов, чтобы описать свои чувства друзьям				
36.	Мне удаётся поддержать людей,				

	которые делятся со мной своими переживаниями				
37.	Я умею контролировать свои эмоции				
38.	Если мой собеседник начинает раздражаться, я подчас замечаю это слишком поздно				
39.	По интонациям моего голоса легко догадаться о том, что я чувствую				
40.	Если близкий человек плачет, я теряюсь				
41.	Мне бывает весело или грустно без всякой причины				
42.	Мне трудно предвидеть смену настроения у окружающих меня людей				
43.	Я не умею преодолевать страх				
44.	Бывает, что я хочу поддержать человека, а он этого не чувствует, не понимает				
45.	У меня бывают чувства, которые я не могу точно определить				
46.	Я не понимаю, почему некоторые люди на меня обижаются				