

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
Средняя общеобразовательная школа №54, г. Липецк

На правах рукописи

Малявина Светлана Григорьевна

Проблема обучаемости в теории и практике преподавания музыки

Специальность: 13.00.02. - Теория и методика обучения и воспитания
(музыка, уровни общего и профессионального образования)

Диссертация на соискание учёной степени
кандидата педагогических наук

Научный консультант: доктор педагогических наук,
профессор А.С. Базиков

Липецк 2015

Оглавление

Введение	3
Первая глава: Теоретико-методические аспекты феномена обучаемости.	
1.1. Проблема обучаемости в исследованиях отечественных и зарубежных учёных.	12
1.2. Проблема обучаемости в контексте преподавания музыкальных дисциплин.	28
1.3. Снижение уровня обучаемости в процессе музыкальных занятий: причины и следствия.	43
1.4. Методологические подходы к проблеме обучаемости (на материале музыкальных занятий).	60
Вторая глава: Опытно-экспериментальное исследование формирования обучаемости у детей и подростков в процессе музыкальных занятий	82
2.1. Педагогические наблюдения за процессом обучения.	86
2.2. Педагогические собеседования и анкетирование.	102
2.3 Обучающий /формирующий/ эксперимент.	125
Выводы	141
Библиография	143
Приложение	157

Введение

Актуальность исследования

Современная ситуация в России характеризуется глобальными сдвигами в различных сферах народного хозяйства и социального устройства общества. Серьёзному реформированию подвергается и область педагогики, в различных её отраслях. На повестке дня – подготовка широко образованного, всесторонне эрудированного специалиста, способного продуктивно действовать на различных направлениях, актуальных по состоянию на сегодняшний день, востребованных общественной практикой.

Серьёзные изменения происходят в социокультурной области, в частности, в области музыкальной культуры и педагогики. Идёт интенсивный поиск новых ориентиров в подготовке специалистов, новых приёмов и способов обучения, релевантных требованиям времени. Цели, стоящие перед музыкальными учебными заведениями различного уровня, в частности, Детскими школами искусств (ДШИ), многообразны и сложны. Обществу нужны высококлассные специалисты в области художественной культуры, однако нужна и подготовленная аудитория, способная адекватно воспринимать шедевры мирового и отечественного искусства. Нужны чуткие, восприимчивые слушатели и зрители, то есть те, к кому, собственно, апеллируют в своей деятельности музыканты, мастера изобразительного искусства и театра, и т.д.

Проблемы организации учебно-образовательного и воспитательного процесса в современных российских школах искусств вызывают серьёзную озабоченность общественности. Если в прежние годы задачи музыкальных школ сводилось в основном к подготовке кадров абитуриентов для средних и высших музыкальных учебных заведений (училищ, консерваторий); если вопросы воспитания тех, кого принято относить к любителям музыки и кто заполняет

концертные залы, составляя слушательскую аудиторию страны, - если вопросы такого рода отходили фактически на второй план, то в современной России ситуация заметно изменилась. На сегодняшний день, процесс обучения осуществляющийся в современных школах, отличается рассогласованностью между потребностью ребенка в исполнительском творчестве, находящем воплощение в отражении окружающей ребенка действительности посредством исполнительского творчества и существующей методикой осуществления образовательного процесса, которая характеризуется разрозненным построением содержания образования, отсутствием межпредметных связей и не может удовлетворить потребности ребенка в быстром освоении музыкального языка (исполнительские приемы и т.п.), требующимся для творчества. Образовательный процесс имеет сугубо репродуктивную направленность и лишен творческого элемента необходимого для поддержания интереса к занятиям. Нарушается одна из основных психологических особенностей детей младшего школьного возраста – потребность в творческой деятельности. Как следствие этого наблюдается огромный процент детей отказывающихся продолжать обучение или заканчивают обучение в ДМШ лишь благодаря усилиям родителей.

В отношении будущих музыкантов-профессионалов можно сказать, что в настоящее время утверждается курс на универсализацию их образования, на выработку у них многоаспектного комплекса знаний, умений и навыков, который в дальнейшем дал бы возможность молодым специалистам самореализоваться в различных видах деятельности. Что касается обучающихся в ДШИ, не претендующих на специализацию и занимающихся музыкой прежде всего из-за влечения к ней, вследствие альтруистической потребности общаться с высококлассными музыкальными произведениями, то применительно к этому контингенту учащихся ситуация выглядит иначе. Всё громче звучат сегодня голоса передовых учителей, музыковедов, самых учащихся, их родителей, критикующих практику фронтального, единообразного обучения детей и подростков, настаивающих на том, что содержание и методы учебной работы

должны соответствовать, быть релевантными по отношению к целям и задачам занятий с теми, кого называют любителями.

Таким образом, становится очевидным, что в российском музыкальном образовании, именующемся дополнительным, сложилась противоречивая ситуация. Одних учащихся, перспективных в профессиональном отношении, обучают односторонне, узко направленно, акцентируя технологические (зачастую ремесленные) аспекты работы. Других учащихся, не дающих основания рассчитывать на их профессиональное будущее, обучают практически так же как и первых - в частности, по причине отсутствия методических систем, рассчитанных на контингент именно таких обучающихся. Следствием является то, что отток учащихся из начальных и средних классов Детских школ искусств принял в последние годы значительно большие масштабы, нежели, к примеру, в шестидесятые-семидесятые годы прошлого столетия.

Одновременно вызывают определённое беспокойство и некоторые качественные характеристики учебно-образовательного процесса в современных музыкальных учебных заведениях, в частности, такой его показатель как **обучаемость**. Отсюда – **цель настоящего исследования**: выявить первопричины (детерминанты), препятствующие повышению качественного уровня обучения в Детских музыкальных учебных заведениях, тормозящих, в частности, улучшение показателей, связанных с обучаемостью детей и подростков.

Объект исследования: учебно-образовательный процесс в музыкальных учебных заведениях начального звена (Детских музыкальных школах, Детских школах искусств).

Предмет исследования: феномен обучаемости в процессе музыкальных занятий с детьми и подростками.

Задачи исследования:

- обосновать дефиницию понятия «обучаемость» применительно к занятиям музыкой; проанализировать содержание этого понятия, его основные аспекты.

- Рассмотреть наиболее распространённые педагогические воззрения отечественных и зарубежных специалистов на проблему обучаемости;
- Выявить причины, активизирующие явления обучаемости в деятельности учащихся, либо нейтрализующие их;
- Исследовать влияние методологии и стилистики работы педагога, его манеры общения на развитие комплекса способностей учащегося, его обучаемость;
- Проанализировать различные виды и разновидности обучаемости, такие как репродуктивная, активно-репродуктивная, творчески-инициативная.
- Выработать теоретико-методические рекомендации, направленные на улучшение качественных показателей обучения музыке детей и подростков;

Гипотеза исследования:

Основные показатели и критерии обучаемости музыке (равно как и другим видам художественно-творческой деятельности) могут быть улучшены, если:

- Педагог будет опираться в своей деятельности на методические подходы и установки, инициирующие позитивную мотивацию учащихся (индивидуально-ориентированную в каждом отдельном случае), которая была бы связана с занятиями музыкой, стимулировала и поддерживала стабильный интерес к этим занятиям;
- Исходить в работе с учащимся из индивидуальных особенностей структуры и конфигурации его способностей, ставя во главу угла те их специфические качества и свойства, которыми обеспечивается максимальный эффект в соответствующих занятиях;
- Стилистика межличностных контактов педагога и учащегося, эмоциональный фон их взаимоотношений будут обеспечивать благоприятные условия для когнитивной деятельности учащегося, повышая её качественные показатели и характеристики;
- Содержание и организация работы учащегося – в классе, в домашних условиях, – будут приобщать его к рациональным способам труда,

детерминирующим пополнение и обогащение его (учащегося) когнитивного потенциала.

- Действия педагога будут ориентированы на углубление познавательных процессов в ходе разучивания учащимися музыкальных произведений, на активизацию восприятий, впечатлений, эмоциональных реакций, интеллектуальных операций.

Методологическая база исследования включает в себя труды психологов (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Л.В. Занков, В.В. Давыдов, З.И. Калмыкова, А.А. Мелик-Пашаев, Е.А. Леванова, М.С. Старчеус, Д.К. Кирнарская и др.), дидактов (Ю. К.Бабанский, М.Н. Скаткин, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, А.А. Плигин, Слостёнин В.А и др.) специалистов в области музыкального воспитания и образования (Л.А. Баренбойм, О.А. Апраксина, Э.Б. Абдуллин, А.С. Базиков, Е.В. Николаева, А.И. Николаева, Г.П. Стулова, О.П. Радынова, А.И. Щербакова, С.Б. Серякова, А.В. Малинковская и др.).

Методы исследования: а) изучение литературы по проблеме общей и специальной обучаемости; б) обобщение передового педагогического опыта, включая опыт педагогов-музыкантов; в) анализ личного педагогического опыта автора исследования; г) методы эмпирического уровня (педагогические наблюдения, беседы и анкетирование, формирующий эксперимент); статистический анализ результатов эмпирического исследования.

Новизна исследования:

- Обосновано понятие «обучаемость» в его проекции на музыкально-образовательную деятельность.

- Определены генетически детерминированные качества и свойства учащегося, особенности его психической конституции, опора на которую создает благоприятные условия для формирования обучаемости.

- Охарактеризованы детерминанты, влияющие на повышение коэффициента обучаемости детей и подростков, занимающихся музыкой.

- Очерчены основные направления деятельности педагога, связанные с оптимизацией процессов усвоения учащимся различных музыкальных материалов и дальнейших операций с ними в учебно-образовательной практике; выработаны в этом контексте конкретные методологические подходы и рекомендации.

- Показаны роль и значение рационально организованной учебной работы учащегося (в классе, в домашних условиях) для выработки профессионально-значимых качеств, включая обучаемость. Определена структура этой работы, проанализированы её основные составляющие.

На защиту выносятся следующие положения:

- Цель работы педагога, выпадающая нередко из поля зрения многих педагогов-практиков, состоит не только в том, чтобы выработать у ребёнка или подростка те или иные профессиональные умения, дать ему те или иные специальные знания, но и инициировать, сформировать в русле этого процесса такое качество как обучаемость, что предполагает особую стратегию и тактику педагогической работы, ориентированной на решение специфических в данном случае проблем - не только профессиональных, но и индивидуально-личностных, характерологических.

- Для диагностики обучаемости, её основных качеств и свойств, важны показатели по линии лёгкости, точности и прочности усвоения учащимся-музыкантом специальных знаний, умений и навыков, а также адекватная реализация их в учебной деятельности. Одновременно следует учитывать, что обучаемость – качество динамическое, меняющее в онтогенезе свои критерии и характеристики. По мере формирования художественно-творческих и когнитивных способностей индивидуума, что имеет место в обучении, меняется внутренний потенциал учащегося, в том числе и такой важный его атрибут как обучаемость.

- Генетические основы и параметры обучаемости просматриваются в таких качествах учащихся-музыкантов как яркость, живость восприятий, выраженная перцепция в отношении музыкальных явлений, лёгкость, естественность

генерирования звукообразов, непосредственность эмоциональных реакций на музыку, способность быстро и достаточно прочно запоминать музыкальный материал. В музыкально-исполнительских специальностях (фортепиано, скрипка, баян и др.) в этот перечень входят также соответствующие двигательно-моторные («технические») данные, которые также характеризуются различными показателями по линии скорости, лёгкости, устойчивости и т.д. в ходе их формирования.

- В музыкальной деятельности, как и в большинстве других, существует два уровня обучаемости, один из которых определяется совместными действиями учащегося и педагога, другой характеризуется в основном самостоятельными познавательными и преобразовательными действиями первого из них. Иными словами, обучаемость может обнаруживать себя на репродуктивном (включая активно-репродуктивный) и творчески-ориентированном уровнях. Динамика перехода «по восходящей» с одного уровня на другой зависит от ряда факторов, прежде всего от природной одарённости учащегося, а также (в значительной мере) от парадигмальной ориентации учебно-воспитательной деятельности педагога.

- Задачи педагога, относящиеся к формированию обучаемости, находятся в органичной связи с задачей инициирования соответствующей мотивации учащегося, которая в оптимальном варианте должна представлять собой: а) далёкую (выражение Б.Ф.Ломова), долгосрочную мотивацию, достаточно устойчивую, не меняющуюся и не ослабевающую от возможных неудач учащегося, соответствующую актуальным для него запросам и потребностям, б) коррелирующую с его природными задатками и профессиональными возможностями.

Теоретическое значение исследования:

Выявлены и охарактеризованы критерии обучаемости в области преподавания музыки, определены теоретико-методические основы формирования названного качества. Рассмотрены основные слагаемые,

образующие в своей совокупности категорию обучаемости, обеспечивающие её реальное формирование и развитие в процессе соответствующих занятий. Теоретические подходы к проблеме повышения уровня обучаемости адаптированы применительно к специфическим условиям преподавания музыкальных (исполнительских) дисциплин. Изучены основные проявления обучаемости, связанные с механизмами восприятия музыкального материала, ассимиляции его в профессиональном сознании учащегося-музыканта, преобразовательной деятельностью с этим материалом.

Практическая значимость исследования: Расширены и обогащены представления о практических аспектах работы с учащимися музыкально-исполнительских классов (аккордеон, баян). Модернизированы представления о начальном периоде обучения игре; аргументированы коррективы, необходимые для улучшения практики работы с начинающими музыкантами.

Полученные в ходе настоящего исследования данные, а также выработанные на их основе методические установки и рекомендации могут быть использованы как в классах народных инструментов, так и в классах других музыкальных инструментов. Теоретико-методические положения, полученные в процессе диссертационной работы, могут органично войти в структуру лекционных курсов «Методика обучения игре на народных инструментах», могут быть адресованы педагогам-практикам (система повышения квалификации педагогических кадров) и частично экстраполированы в смежные области педагогики.

Достоверность исследования обеспечена:

Адекватностью методов, использованных в работе, её целям и задачам; теоретической обоснованностью основных параметров исследования; опорой на данные передовой музыкально-педагогической практики, а также на материалы, полученные в ходе обобщения личного педагогического опыта автора; проверкой базовых положений исследования в опытно-экспериментальной работе, подтвердившей их научную и практическую корректность.

Структура и основное содержание диссертации

Диссертация состоит из введения, двух глав, выводов и списка литературы. Во Введении обоснована актуальность темы исследования, обозначены его цели, задачи, объект и предмет, изложены положения, выдвинутые на защиту, уточнены методологические основы и методика работы, раскрыты новизна, а также теоретическое и практическое значение диссертации.

Апробация результатов исследования осуществлялась в ходе обсуждения диссертации на кафедре народных инструментов и кафедре музыкальной педагогики Тамбовского государственного музыкально-педагогического института имени С.В. Рахманинова; в докладах на межвузовских и международных научно-практических конференциях (Тамбов, 2009, Мичуринск 2010); через опубликование статей и методических материалов по теме исследования (Тамбов, Москва, интернет-журнал «Современные проблемы науки и образования»), в ходе проведения экспериментальной работы со студентами и учащимися музыкально-педагогических учебных заведений г. Тамбова и г. Липецка.

Глава первая

Теоретико-методические аспекты феномена обучаемости

1.1. Проблема обучаемости в исследованиях отечественных и зарубежных учёных

Необходимость совершенствования обучения и воспитания подрастающего поколения все с большей остротой обозначает проблемы, относящиеся к обучаемости детей. Многогранность явления обучаемости требует совместного психолого-педагогического исследования.

Еще Л.С. Выготский указывал на необходимость изучать не только актуальный уровень (педагогика), но и потенциальные возможности развития ребенка (психология), которые могут быть раскрыты при анализе умения детей использовать в процессе выполнения заданий разные уровни помощи.¹

Логично, что психология и педагогика подходят к исследованию обучаемости с разных сторон. В исследованиях, посвященных изучению индивидуально-психологических различий в процессе обучения, наиболее общими и основными показателями восприимчивости к обучению считаются степень развития продуктивного мышления, умение организовать свою познавательную деятельность, направить ее на решение определенных задач, подчинить свои действия поставленной задаче. Психологи, пытаются выявить закономерности развития, структуру явления стараясь обеспечить педагогов наиболее полной информацией для своевременного и оптимального осуществления педагогического воздействия. Педагоги, в свою очередь, разрабатывают педагогические способы воздействия на обучаемость. Но, несмотря на

1

актуальность этой проблематики, работ посвященных исследованию обучаемости не так много.

В психологии рассматриваются разные виды обучаемости. В широком плане обучаемость понимается как приспособляемость. Высказывается мысль о том, что обучаемость в биологическом смысле есть аспект защиты: изменение среды до определенных пределов, не превышающих возможности функционирования системы, вызывает реакцию защитного типа, посредством которой, проявляется и устанавливается свойство обучаемости. Обучаемость у человека является уже не единичным актом биологической защиты, а включает в себя социальный опыт предшествующих поколений.

Обычно обучаемость разделяют на общую и специальную. *Общая обучаемость* - способность усвоения любого материала. *Специальная обучаемость* - способность усвоения отдельных видов материала: различных сфер науки, искусства, направлений практической деятельности. Первая - показатель общей, вторая специальной *одаренности* индивида.

Также следует отметить, что проблема обучаемости традиционно входит в сферу профессиональных интересов не только психологов и педагогов, но и представителей ряда других наук. Зачастую воззрения, высказываемые по этой проблеме, совпадают или сближаются друг с другом; в других случаях различаются сами ракурсы подхода к ней, её рассмотрения и трактовки. Так, неоднократно высказывалось мнение, согласно которому суть проблемы в том, какое место занимает фактор **самостоятельности действий** учащегося в общей структуре учения. Справедливо отмечается Гончаровой Т.И., что «школьник остается лишь обучаемым и воспитуемым, он объект, а не субъект процесса познания окружающего мира, его пассивная позиция - главное зло организации учебно-воспитательного процесса».² Судить ли об уровне обучаемости в тех условиях, когда основной вклад в процесс учения делается педагогом,³ или,

² Гончарова Т.И. Уроки истории – уроки жизни. // Педагогический поиск. – М. 1987. С. 27.

³ Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию – М., 1995. С. 47.

напротив, рассматривать обучаемость в контексте самостоятельных действий учащегося? Рассуждая на эту тему, С.И. Гессен писал: «Гораздо легче объяснить ученику теорему или показать ему решение задач, чем, ничего не делая за него, сделать так, чтобы он сам доказал теорему и решил задачу...» Вывод С.И. Гессена очевиден: есть обучаемость и обучаемость. И диагностика её во многом зависит от того, что понимается под этой категорией, как она трактуется тем или иным исследователем.

Обращалось внимание специалистами и на то, что обучаемость отнюдь не одномерное явление в сфере психологии и педагогике, не своего рода педагогический моносубстрат. Обучаемость, указывал С.Л. Рубинштейн, это сложный системно-интегративный, филиационный процесс, включающий в себя восприятия (начальный этап), осмысление нового материала, закрепление его в мышлении обучающегося и, наконец, способность использовать его в теоретической и практической деятельности. Комментируя это положение, С.Л. Рубинштейн писал: «В процессе усвоения знаний выделяется несколько теснейшим образом взаимосвязанных моментов, или сторон, как-то: первичное ознакомление с материалом, или его восприятие в широком смысле слова, его осмысление, специальная работа по его закреплению и, наконец, овладение материалом – в смысле возможности оперировать им в различных условиях, применяя его на практике».⁴ В связи со сказанным, С.Л. Рубинштейн уточнял, что показатели обучаемости субъекта тесно коррелируют с действиями **обучающего**, то есть учителя. То, как учебный материал воспринимается и усваивается, в большой мере зависит от того, как этот материал подаётся ученику, как он **излагается**, говоря словами С.Л. Рубинштейна.⁵

Продолжая идеи Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития (ЗБР), ряд исследователей связывали обучаемость с готовностью ученика получать помощь от взрослого, в том числе учителя, в решении учебных задач, а соотношение зоны

⁴ Рубинштейн С.Л. Основы общей педагогики, том 2. – М., 1989.С. 84.

⁵ Там же.

актуального развития и ЗБР рассматривали, соответственно, как соотношение обученности и обучаемости (А.К. Маркова, И.А. Зимняя). Схожего мнения придерживался и Б.В. Зейгарник отмечая, что обучаемость - это диапазон потенциальных возможностей детей к овладению новыми знаниями проявляющихся в первую очередь в содружественной с взрослыми работе.⁶

Не могут игнорироваться при рассмотрении проблемы обучаемости и моменты, связанные с природными когнитивными возможностями субъекта, его *способностями*. В психологии «способность» является одним из наиболее общих психологических понятий. В отечественной психологии многие авторы давали ему развернутые определения. В работах С.Л. Рубинштейна определение способности трактовалось следующим образом: «Способность – сложное синтетическое образование, которое включает в себя целый ряд данных, без которых человек не был бы способен к какой-либо конкретной деятельности, и свойств, которые лишь в процессе определенным образом организованной деятельности вырабатываются».⁷

Б.М. Теплов выделил три признака способностей, которые легли в основу определения, наиболее часто используемого специалистами: *во-первых* – «под способностями понимаются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого», *во-вторых* – «способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей», *в-третьих* – «под способностями обычно имеют в виду такие индивидуальные особенности, которые не сводятся к наличным навыкам, умениям или знаниям, но которые могут объяснить легкость и быстроту

⁶ Зейгарник Б.В. по Иванова А.Я. Обучаемость как принцип оценки умственного развития / Предисл. Б.В. Зейгарник. – М., 1975.

⁷ Психология индивидуальных различий / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, Р.Я. Романова. - 3-е изд., перераб. и доп. с.31с.33, по Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1946. С. 640-654.

приобретения этих знаний и навыков».⁸ Далее Б.М. Теплов подчеркивает, что «...способность по самому своему существу есть понятие динамическое. Способность обнаруживается и существует только в движении, только в развитии. В психологическом плане нельзя говорить о способности, как она существует до начала своего развития, так же как нельзя говорить о способности, достигшей своего полного развития, закончившей свое развитие».⁹

В отечественной психологии предпосылками для развития способностей принято считать задатки. Ряд ученых сходится во мнении, что *задаток* в научном значении этого понятия есть анатомо-физиологическая особенность организма человека. (Б.М. Теплов, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков, В.Н. Дружинин и др.).

Таким образом, принимая за основу то обстоятельство, что способность существует только в развитии и в качестве предпосылок своего развития имеет ряд задатков, мы не должны упускать из виду, что развитие это осуществляется не иначе как в процессе той или иной практической или теоретической деятельности. Отсюда следует, что способность не может проявиться вне соответствующей конкретной деятельности.

Также следует заметить, что каждая способность изменяется, приобретает качественно иной характер в зависимости от наличия и степени развития других способностей. Исходя из этих соображений, Б.М. Теплов не допускает непосредственного перехода от отдельных способностей к вопросу о возможности успешного выполнения человеком той или другой конкретной деятельности и вводит для осуществления этого перехода другое, более синтетическое понятие. Таким понятием является «*одаренность*», понимаемая как качественно-своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности. В своем исследовании Б.М. Теплов рассматривает

⁸ Психология индивидуальных различий / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, Р.Я. Романова. - 3-е изд., перераб. и доп. с.55-56, 58, по Б.М. Теплов Способности и одаренность. (Сокращенный текст статьи, впервые опубликованной в 1941 г. в «Ученых записках Государственного научно-исследовательского института психологии», т. II).

⁹ Там же.

«одаренность» как некий объединяющий фактор, утверждая, что «от одаренности зависит не успех в выполнении деятельности, а только возможность достижения этого успеха».¹⁰ Для успешного выполнения любой конкретной деятельности, по мнению Теплова, требуется не только одаренность, но и *обладание необходимыми знаниями, умениями и навыками (ЗУН)*. Таким образом, в качестве основных понятий в теории способностей выступают *задатки, способности (общие, специальные), специальная одаренность, общая одаренность* находящие своё воплощение в ЗУНах.

Однако, приобретение ЗУНов, да и выполнение любого вида деятельности невозможно без взаимодействия специальных и общих способностей. Таким образом, естественно, что только специальные способности при полном отсутствии способностей общих не могут обеспечить успешности того или иного вида деятельности. Особенно если речь идет о музыкально-исполнительской деятельности, о ней речь пойдет далее, в следующем параграфе. Многофакторность влияния на формирование успешной деятельности музыканта, например, обеспечивается целым рядом компонентов, это и работоспособность, и типы активности и саморегуляции, мотивация, задатки, эмоциональность, слух, ритм, память и т.д. Нельзя отрицать и такие компоненты, как возраст, темперамент, социальная среда, наследственность, условия жизни и проч. Также нет необходимости доказывать, что чем обширнее природный потенциал человека, богаче его генотип, тем выше может и должна находиться планка его обучаемости. «Лёгкость, скорость и качество процессов усвоения знаний, умений и навыков, писал К.К. Платонов, зависят от имеющихся ко времени начала их формирования способностей»¹¹ Менее очевидно, а потому не всегда учитывается, другое – то, что достижение человеком одних уровней обучаемости открывает путь и создаёт благоприятные условия для подъёма на последующие, еще более

¹⁰ Психология индивидуальных различий / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, Р.Я. Романова. - 3-е изд., перераб. и доп. с.62, по Б.М. Теплов Способности и одаренность. (Сокращенный текст статьи, впервые опубликованной в 1941 г. в «Ученых записках Государственного научно-исследовательского института психологии», т. II.)

¹¹ Платонов К.К. Проблемы способностей. – М., 1972. С. 279.

высокие уровни. Знания и умения, развивал свою мысль К.К. Платонов, «став свойствами личности и повлияв на изменение свойств других её подструктур, превращаются в элементы новых, изменившихся способностей данного человека к новым, более сложным видам деятельности».¹²

Иными словами, имеет место, согласно справедливому умозаключению К.К. Платонова, равно как и многих других его коллег, своего рода гетерогония таких категорий как способности и обучаемость: развитие комплекса способностей субъекта влияет на его обучаемость; с другой стороны, обучаемость, как определённое свойство личности, создаёт благоприятные возможности для дальнейшего развития способностей.

К проблеме улучшения обучаемости имеет отношение и стилистика межличностных контактов учителя и ученика, качество интерактивных связей между ними. Ю.К. Бабанский, как и многие дидакты до него, обращал внимание на «диалектическое единство» деятельности педагогов и учеников, иначе говоря, на корреляционные связи обучающих действий одних и коэффициента обучаемости других.¹³

В отличие от Ю.К. Бабанского, психолог З.И. Калмыкова акцентировала в проблеме обучаемости такой фактор как интеллектуальный потенциал ученика. «Обучаемость – это общая способность к усвоению знаний, то есть совокупность интеллектуальных свойств человека, формирующихся качеств его ума, от которых зависит продуктивность учебной деятельности (при наличии исходного минимума знаний, положительного отношения к учению и других необходимых условий)... Суммарным показателем обучаемости является «экономичность мыслительной деятельности», наиболее ярко проявляющаяся в «темпе продвижения».¹⁴ Таким образом, обучаемость - это система, «ансамбль» интеллектуальных свойств личности, формирующихся качеств ее ума, от которых

¹² Там же, с. 279, 280.

¹³ Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. - М. 1977. С. 55.

¹⁴ Калмыкова З.И. К вопросу о взаимоотношении обучения и умственного развития школьников // Актуальные психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания, вып. 2, ч.2, - М., 1973. С. 201, 202.

зависит продуктивность учебной деятельности, при наличии исходного минимума знаний и других необходимых условий. Индивидуальное сочетание качеств ума определяет индивидуальные различия в обучаемости.

Ананьев Б.Г. трактует обучаемость, как сложное явление, которое в значительной мере обусловлено развитием второй сигнальной системы и воплощается в подготовленности психики ребенка (на всем предыдущем отрезке ее формирования) к быстрому ее развитию в процессе обучения, в строго определенном направлении.¹⁵

Не оставался вне поля зрения специалистов и такой аспект рассматриваемой проблемы, как субъективное отношение обучающихся к самому предмету обучения. Что-то учащемуся может быть интереснее, что-то нет; какие-то учебные дисциплины его привлекают, другие, скорее, вызывают отторжение. Будущий математик может не испытывать особой увлечённости занятиями по биологии; будущий биолог может «платить той же монетой» занятиям по математике, и т.д. Принципиально важно в данном случае то, что более интересное, притягательное для учащегося инициирует его познавательную активность, - активность, которая «проявляется не только в том, **как** человек усваивает заданные образцы, но и в том, как он их преобразует, как выражает своё избирательное отношение» к ним...

Любая человеческая активность (познавательная при этом не исключение) связана с индивидуальными целями и намерениями, потребностями человека, его эмоционально избирательным отношением к действительности.¹⁶ Итак, знания как феномен, имеющий ту или иную аксиологическую значимость для ученика, «не могут быть просто навязаны, они должны быть согласованы с

¹⁵ Ананьев Б.Г. Развитие детей в процессе начального обучения и воспитания // Проблемы обучения и воспитания в начальной школе. М., 1960. С. 20.

¹⁶ Якиманская И.С. Принцип активности в педагогической психологии. // Вопросы психологии, 1989, № 6. С. 8.

индивидуальными ценностями, имеющимися у ученика, ставшими содержанием его внутреннего мира, источником субъективной активности»¹⁷

В противном случае, без должной заинтересованности предметом обучения (предметом как в узком, так и широком смысле слова), без желания заниматься им, процесс обретения знаний принимает сугубо формальный характер. Учащийся лишь запоминает ту или иную информацию «доносит её до дня зачёта или экзамена – и «сдаёт» преподавателю (в прямом и переносном смысле), фактически ничего не оставляя для личного потребления (Б.А. Сосновский).¹⁸ Такая обучаемость имеет все основания рассматриваться как «лжеобучаемость».

Менчинская Н.А., характеризовала обучаемость «как способность к усвоению знаний и способов учебной деятельности, проявляющаяся в степени легкости и быстроты, с какой приобретаются знания, и осуществляется овладение приемами. Это свойство носит динамический характер, и тем самым его изучение дает возможность не только констатировать наличное состояние, но и в какой-то мере прогнозировать характер и темпы дальнейшего продвижения ученика».¹⁹ В исследованиях проведённых позднее обучаемость рассматривается, прежде всего, «как совокупность интеллектуальных свойств человека (обобщенность, осознанность, гибкость, устойчивость, самостоятельность, экономичность мышления и др.) и восприимчивость к помощи».²⁰ Исследования, проведенные в конце 60-х гг., в лаборатории обучения и умственного развития НИИ общей и педагогической психологии, возглавляемой Н.А. Менчинской, показали, что одинаково выраженные трудности в учении у некоторых школьников имеют разную психологическую природу, что дало основания для деления обучаемости по индивидуальным различиям. В основу деления на типы положено два комплекса черт: обучаемость характеризующаяся различной способностью к

¹⁷ Там же, с. 8.

¹⁸ Сб. Музыкальная психология и психология музыкального образования. Теория и практика, изд. 2 – М., 2011. С. 320.

¹⁹ Бोगоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. М., 1959. С. 25.

²⁰ Психологические проблемы неуспеваемости. школьников / Под ред. Н.А. Менчинской. М., 1971. С. 35.

усвоению знаний и способов деятельности; и направленность личности, отношение учащегося к учению, школе, его мотивация.²¹

Ряд исследователей утверждают, что восприимчивость к обучению во многом зависит от активности личности, в том числе степени внушаемости детей, как свойства личности. Особый интерес в этой связи представляет работа В.А. Бакеева «К вопросу об экспериментальном исследовании индивидуальных различий внимания и внушения личности». В советской психологической литературе внушение чаще всего определяется как способ воздействия на личность, приводящий либо к появлению у человека помимо, а иногда и против его воли и сознания определенного состояния, либо отношения к совершению человеком поступка. Например, реакцию учащегося на методический приём «следование образцу, примеру, указанию» можно сопоставить со степенью внушаемости, как без осознания факта влияния, так и со склонностью человека критической оценке. Предполагается, что внушаемость в некоторой степени способствует повышению уровня обучаемости, она позволяет быстрее и легче получать знания, вырабатывать навыки и умения. В то же время, чтобы добиться успеха в обучении, воспитании и развитии у легко внушаемых детей, необходимо систематически формировать у них критичность, самостоятельность, инициативность, творческое отношение к деятельности.²²

В исследованиях посвященным общим способностям, осуществляемых на базе института психологии РАН под руководством В.Н. Дружинина *обучаемость* наравне с *интеллектом* (от лат. *Intellectus* – понимание и познание), *креативностью* (от лат. *Creatio* – созидание), обозначена как «общая познавательная способность, проявляющаяся в скорости и легкости приобретения новых знаний и навыков, в качестве усвоения учебного материала и выполнения учебной деятельности. Оценивается с помощью тестов обучаемости,

²¹ Там же.

²² Бакеев В.А., Никиреев Е.М. К вопросу об экспериментальном исследовании индивидуальных различий внимания и внушения личности // Ученые записки МГПИ им. В.И. Ленина. 1970. № 361.

положительно коррелирует с общим интеллектом».²³ Определение места обучаемости в процессе познания В.Н. Дружинин осуществляет, связывая компоненты процесса познания: приобретение знаний, применение знаний, преобразование знаний с общими способностями. В своей монографии он отмечает, что «связывая все три составляющие можно выделить способность к обучению, интеллект и творчество: обучаемость характеризует систему приобретения знаний, интеллект — способность к применению знаний (решение задач), креативность (общая творческая способность) — процесс преобразования знаний (с ним связаны воображение, фантазии, порождение гипотез и пр.)».²⁴

В свете последних исследований (2008г.) была выдвинута гипотеза о том, что общей обучаемости как способности не существует, а есть обучаемость как система специальных способностей, аналогичная системе специальных факторов интеллекта, с той лишь разницей, что за последними стоит общий интеллект. На сегодняшний день, по мнению последователей В.Н. Дружинина наиболее достоверной является гипотеза о двух видах обучаемости, основанных на различных нейрофизиологических механизмах. Таким образом, обучаемость бывает двух видов: *«имплицитная обучаемость — способность обучаться без целенаправленных сознательных усилий со стороны обучающегося;...эксплицитная обучаемость — способность к обучению, основанная на целенаправленных сознательных усилий со стороны обучающегося»*.²⁵ Таким образом, обучаемость имеет уровневую структуру, которая включает в себя первичную имплицитную обучаемость, которая наряду с креативностью, обусловлена доминированием бессознательной активности психики и вторичную эксплицитную обучаемость, как и общий интеллект, связанную с доминированием сознательного над бессознательным в процессе регуляции.

²³ Дружинин В.Н. Психология общих способностей. 3-е изд. – СПб.: Питер, 2008. С.354.

²⁴ Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. — СПб.: Питер Ком, 1999. С.15.

²⁵ Дружинин В.Н. Психология общих способностей. 3-е изд. – СПб.: Питер, 2008. С. 351, 358.

Данный факт ещё раз подтверждает оправданность использования в педагогике психологических наработок в области сознательного и бессознательного.

Проявлялся интерес к проблеме обучаемости и у зарубежных исследователей. Зачастую их работы шли на близких или даже параллельных курсах с работами российских специалистов. Так, Ж. Годфруа утверждал, практически с унисон с некоторыми его российскими коллегами, что обучаемость можно выявить – и, одновременно, развить, используя в различных ситуациях возможно более обширный комплекс методов обучения, начиная от простейших (к ним Ж. Годфруа относит метод «проб и ошибок») и кончая методикой интеллектуальных операций (отбор нужной учащемуся информации, построение гипотез, являющихся результатом умственной работы и содержащих варианты решений в разного рода проблемных учебно-образовательных ситуациях). Важно при этом, добавляет Ж. Годфруа, опираться на тезаурус учащегося, его субъективный жизненный опыт, выступающий в обучении в роли латентного фактора. Чем этот опыт богаче, разностороннее, чем заметнее действуют механизмы апперцепции, тем проще строить разного рода умственные конструкции, включая гипотезы – как с целью решения учебно-образовательных задач, так и в других ситуациях²⁶

В 20-е годы XXв., занимаясь исследованием интеллекта, Э. Торндайк ввёл в психологический обиход термин «способность к учению» (*ability to learn, learning ability*). Исходя из эмпирических наблюдений выдающийся психолог полагал, что люди с различной легкостью схватывают основное содержание обучения и используют полученные знания, умения и навыки в практической ситуации. Исходя из этого, Э. Торндайк делал вывод о связи оценки интеллекта с оценкой способности к учению.²⁷

²⁶ Годфруа Ж. Что такое психология? - М.: 1992.

²⁷ Торндайк Э.Л. Принципы обучения, основанные на психологии. / Э.Л. Торндайк.— М.: Работник просвещения, 1930.

Следует отметить, что многие зарубежные исследователи, рассматривая «способность к учению» и пользуясь данным термином, понимают учение довольно широко. Все виды обогащения человеческого опыта в том числе научное исследование и полученное на его основе открытие относят к нему. Поэтому понятие «способность к учению» во многих психологических концепциях очень близко, но нетождественно понятию «обучаемость». Группа исследователей указывала, что в основе способности к учению лежит врожденная способность ребенка к идентификации с близкими людьми и подражание им (А. Бандура, Н. Миллер, Дж. Доллард и др.). Таким образом, многие зарубежные исследователи считали способность к учению врожденной, т.е. тождественной задаткам человека.

В ходе эволюции психологических знаний стали преобладать когнитивные взгляды, предполагающие становление и развитие данной способности в процессе жизни человека. Таким образом, Дж. Брунер под способностью к учению понимал индивидуальную способность к усвоению воздействий извне, детерминированную особенностями кодирования информации. В результате этого степень влияния биологической детерминации способности к учению существенно уменьшалась, но полностью не отрицалась.²⁸

Иной исследовательский вектор характеризует труды Х. Хекхаузена, подчёркивавшего важность мотивации, детерминирующей различные психические процессы, включая и те, которые связаны с обучением. Исходным для Х. Хекхаузена является положение о мотивационных импульсах и их «индивидуальной варьированности»²⁹, в процессах учения. Уточняя свои позиции, Х. Хекхаузен писал, что ведущий мотивационный компонент человека может быть интерпретирован как «стремление к цели». Цели, естественно, различны, однако существует у них и нечто общее; это, по Х. Хекхаузену, два «фундаментальных конструкта: «ожидание и привлекательность». Рассматривая

²⁸ Брунер Дж. Психология познания /Дж. Брунер. — М. 1977.

²⁹ Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. — М., 1986. С. 178.

теоретические выкладки Х. Хекхаузена сквозь призму учебно-образовательной деятельности, можно сделать вывод, что речь в данном случае идёт об ожидании позитивных результатов от обучения, во-первых и во-вторых, о привлекательности для учащегося самой учебной деятельности, которая, как уже отмечалось, является важной психологической составляющей феномена обучаемости.

Человек эффективнее обучается, когда он умеет редуцировать информацию, иными словами, может сводить более сложное к более простому и ясному; когда он, в результате этих действий, вникает в суть и смысл данной информации (что требует предельной концентрации внимания и сосредоточенности); наконец, когда он трактует эту информацию в контексте имеющегося у него жизненного опыта.

Можно сказать и иначе: через углублённое понимание, достигаемое самим учащимся, лежит путь к повышению качественного уровня обучения; через мотивационные образования, обеспечивающие позитивную эмоциональную окрашенность процессов учения, лежит путь к интенсификации труда, усилению его энергетики. Таков подход к методологии обучения, отличающий концепцию Э. Стоунса,³⁰ его взгляды на то, как, каким путём, возможно улучшить качественные показатели обучаемости. Нельзя не видеть, что подход Э. Стоунса имеет не только теоретическое, но и большое практическое значение.

Суммируя исследования разных авторов в основу обучаемости входят следующие компоненты: уровень развития познавательных процессов: восприятия, воображения, памяти, механической памяти (у младших школьников), мышления, внимания, речи; уровень развития мотивационно-волевой и эмоциональной сфер субъекта обучения - ребенка; развитие производных от них компонентов учебной деятельности - уяснение содержания учебного материала из прямых и косвенных объяснений, овладение материалом до степени самостоятельного, активного применения.

³⁰ Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. – М., 1984.

В целом, признаками обучаемости считаются: активность ориентировки в новых условиях; перенос известных способов решения задач в новые условия; быстрота образования новых понятий и способов деятельности; темп, экономичность (количество материала, на котором решается задача, число шагов), работоспособность, выносливость; и, главное, - восприимчивость к помощи другого человека, которая может быть измерена количеством дозированной помощи, необходимой ребенку для выполнения задания.

В своём развитии обучаемость проходит несколько уровней: обучаемость как восприимчивость к приобретению новых знаний, обучаемость как восприимчивость к усвоению новых способов деятельности, обучаемость как восприимчивость к усвоению обобщенных способов рациональной организации своего учебного труда, готовность к переходу на новые уровни умственного развития.

Выделяют следующие *виды обучаемости*: обучаемость к способам предметной деятельности, обучаемость к усвоению способов межлического взаимодействия в ходе учения. Виды обучаемости проходят следующие *этапы обучаемости*: готовность к переходу к новым уровням учения с опорой на развернутую помощь учителя, готовность к переходу к новым уровням учения с опорой на незначительную помощь учителя, готовность к самостоятельному, в том числе и по своей инициативе, переходу на новые уровни учения и развития.

Показатели обучаемости проявляются в активности ориентировки в новых условиях, интеллектуальной инициативе, восприимчивости к помощи другого человека при выполнении трудного для ученика задания, способности ребенка к последующему самостоятельному выполнению аналогичных заданий (перенос навыков), темп движения ученика. Суммарными количественными показателями обучаемости являются темп продвижения, «экономичность мышления», измеряемые количеством конкретного материала, на основе анализа которого ребенок достигает выполнения задания; количеством шагов (действий) к самостоятельному решению; количеством порций помощи, на основе которого

достигается решение; временем, затраченным осуществление. Обучаемость школьников, означая восприимчивость, открытость и создавая благоприятные условия перехода к новым уровням обучения, оказывает заметное влияние на уровень и характер мотивации детей.

Следует отметить что, обучаемость определяется не только уровнем развития познания активного (тем, что субъект может познать и усвоить самостоятельно), но и уровнем познания «рецептивного» (тем, что субъект может познать и усвоить с помощью другого человека, владеющего знаниями и умениями). Поэтому обучаемость как способность к учению и усвоению отличается от способности к самостоятельному познанию и не может полностью оцениваться лишь показателями его развития. Вместе с тем максимальный уровень развития обучаемости определяется возможностями самостоятельного познания. Закономерным фактом является то, что обучаемость - это развитие в динамике, поэтому ее наличие является надежным показателем поступательного характера развития.

Многочисленные исследования в области одаренности позволяют, определяя различные компоненты обучаемости, связать ее с наличием трудолюбия и высокой работоспособностью. Общеизвестно, что большинство талантливых людей, которые достигли существенных результатов независимо от профессиональной направленности их деятельности, обладали колоссальной работоспособностью. Трудолюбие и работоспособность, по-видимому, являются условием развития не только обучаемости, но и реализации всех способностей.

Таким образом, в ряде исследований, обучаемость — сложное свойство личности, базирующееся не только на интеллектуальных компонентах, но и на эмоциональном отношении к заданию, готовности к выполнению задания, любознательности, умении мобилизовать себя на выполнение задания (независимо от его трудности и интересности), способности к волевым усилиям и готовности их проявить при возникновении трудностей в познавательной

деятельности, а также коммуникативной стороне, проявляющейся в сотрудничестве и межличностном общении.

1.2. Проблема обучаемости в контексте преподавания музыкальных дисциплин

Во все времена, музыка являлась важной составляющей человеческой жизни. С глубокой древности музыка являлась воплощением чувств и мыслей человека, сопровождала знаковые ритуалы человеческого бытия, была верным и надежным соратником людей разных сословий и достатка. Практически во всех культурах на протяжении всего периода их развития существуют весомые доказательства, подтверждающие этот факт.

Процесс развития человеческого общества группировал людей по признаку наиболее качественного выполнения одного или нескольких видов деятельности, таким образом, формировалась профессиональная ориентация людского сообщества. Появлялись люди, достигшие особого мастерства в своем деле: охотники, кузнецы, плотники, пекари, врачи и т.д. Подобное профессиональное становление коснулось и музыкальной сферы деятельности. В разные временные отрезки плодотворно трудились сказители былин, скоморохи, барды, менестрели, служители церковных хоров и концертирующие музыканты. Объединяло их наличие определенного набора качеств, позволявшего наиболее успешно заниматься именно этим видом деятельности. Выявление набора этих качеств, уровня их развития и методов диагностики, а также наиболее продуктивного воздействия на них, на протяжении достаточно долгого времени, является предметом оживленных дискуссий в кругах ученых и педагогов.

Одним из направлений интересовавших представителей мира искусства, в частности музыкантов, являлись вопросы, связанные с обучаемостью. Их подходы к проблеме обучаемости, вольно или невольно, зачастую как бы «отпочковывались» от подходов дидактов и психологов, но, в то же время, несли на себе очевидный отпечаток специфики, связанной с их профессией.

Естественно, в первую очередь акцентировались в связи с обучаемостью, факторы, имеющие отношение к природным данным учащихся. Указывалось, что

наличие соответствующих **способностей**, составляющих музыкальную одарённость.

Психологи, музыканты и педагоги много спорили, высказывая самые противоречивые мнения о составных частях музыкальной одаренности, об их количестве и значимости. Американский исследователь Карл Сишор насчитывал, например, до 25 отдельных «талантов», составляющих музыкальную одаренность. Определяя структуру музыкальной одаренности, он рассматривает их как компоненты, необходимые для осуществления музыкальной деятельности.

В книге Гейнрихса «Музыкальный слух и его развитие»³¹ называются четыре способности: слух, память, ритм и эмоциональная отзывчивость.

Н.А. Римский-Корсаков музыкальные способности разделял на две группы: 1) технические способности к игре на данном инструменте или пению и 2) слуховые способности, или музыкальный слух. Подробно он рассматривает только способности второй группы, разделяя их на две ступени: а) элементарные слуховые или элементарный музыкальный слух, и б) высшие слуховые способности.

Б.М. Теплов же в качестве основных выделяет три музыкальные способности:

1) Ладовое чувство, т.е. способность эмоционально различать ладовые функции звуков мелодии, или чувствовать эмоциональную выразительность звуковысотного движения. Эту способность он иначе называет эмоциональным или перцептивным компонентом музыкального слуха.

2) Способность к слуховому представлению, т.е. способность произвольно пользоваться слуховыми представлениями, отражающими звуковысотное движение.

3) Музыкально-ритмическое чувство, т.е. способность активно (деятельно) переживать музыку, чувствовать эмоциональную выразительность музыкального ритма и точно воспроизводить последний.

³¹ Гейнрихс И.П. Музыкальный слух и его развитие. - М., 1978.

Анализируя способности самого Н.А. Римского-Корсакова, Теплов делает вывод, что наравне со специальными способностями для музыкального творчества необходимы и общие способности, такие как: общие особенности воображения, сила зрительного воображения, чувство природы. А также вдохновение, иными словами – эмоциональное погружение в захватывающее содержание и умение концентрировать в нем свои душевные силы. Природу вдохновения Теплов связывает с проблемой «внимания-умения возвращаться к творческому процессу после вынужденного теми или иными обстоятельствами отрыва от него»³², волевые особенности личности, большое духовно-интеллектуальное и эмоциональное содержание. «Хороший музыкант, кем бы он ни был – композитором, исполнителем или просто понимающим «слушателем», должен быть человеком большого ума и большого чувства».³³ Включая эти понятия в состав «музыкальной одаренности», Теплов утверждает, что «музыкальная одаренность /есть/ качественно-своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность успешного занятия музыкальной деятельностью».³⁴

Признавая выведенные Б.М. Тепловым три основные музыкальные способности, составляющие ядро музыкальности, но давая собственный взгляд на систему их развития и взаимодействия, Готсдинер обрамляет их в структуре музыкальной одаренности музыкальной памятью и психомоторными способностями.

Музыкальная память по Готсдинеру это способность «запоминания, сохранения и воспроизведения музыки».³⁵ По мнению ученого в музыкальной памяти преобладает один из видов сенсорной памяти — слуховая, зрительная с различным сочетанием других ее видов — эмоциональной и образной. По

³² Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. Академия Педагогических Наук РСФСР Москва — Ленинград 1947., по психология музыки и музыкальных способностей Хрестоматия / Сост.-ред.А.Е. Тарас. - М.: АСТ; Мн.:Харвест. 2005. С. 51.

³³ Там же, с. 58.

³⁴ Там же, с. 42.

³⁵ Там же, с. 45.

характеру мнемических процессов в музыкальной памяти различают ультракороткую (мгновенную), кратковременную, оперативную и долговременную память. «В зависимости от содержания мнемических процессов называют двигательную (психомоторную), образную (слуховую, зрительную), эмоциональную и словесно-логическую виды памяти. Все они активно участвуют в запоминании и воспроизведении музыки с доминированием какого-либо вида, так как в чистом виде встречаются редко».³⁶

Исследования, проведенные в области психомоторики, наложили отпечаток на музыкально-исполнительскую деятельность, вызвав волну дискуссий среди музыкантов и педагогов. Открытия побудили пересмотреть ряд положений по поводу посадки, постановки рук, а так же рациональности игровых движений. Специфика различных музыкальных профессий отражается и в различной структуре их психомоторики. Однако, несмотря на ее различие, в исполнительских движениях инструменталистов участвует все тело. В связи с этим особое значение приобретает координация движений, обеспечивающая их управление. А.С. Готсдинер считает, что наиболее важные и тонкие координации, имеющие место в игровых движениях – художественно-эстетические, выразительные, смысловые – устанавливаются между слуховым образом и исполнительскими органами. Таким образом, этот вид координации выполняет основную задачу – воплощение художественного образа в звучании.

Анализируя комплекс музыкальных способностей, на примерах творчества выдающихся музыкантов, и опираясь на работы К. Сишора, Г. Кёнинга, Г. Ревеша, Ю. Майнуоринга, Б.М. Теплов считает, что «не отдельные музыкальные способности, как таковые, непосредственно определяют возможность успешного занятия музыкой, а лишь то *своеобразное сочетание этих способностей*, которое характеризует данную личность. В этой характеристике личности, которую мы называем одаренностью, нельзя видеть простую сумму способностей: по сравнению со способностями она составляет

³⁶

Готсдинер А.Л. Музыкальная психология -М.: Малое издание предприятие «NB Магистр», 1993. С. 43.

новое качество».³⁷ Таким образом, возникает два определения музыкальности: музыкальность как одаренность человека к музыке и музыкальность как качественно своеобразное сочетание музыкальных способностей.

У других зарубежных исследователей были и другие точки зрения. А.Б. Маркс, немецкий теоретик и педагог, писал: «Способность к музыке, за редкими исключениями, обнаруживается у всех людей; большая часть людей имеет даже большие способности, чем сами они или другие в них обыкновенно предполагают».³⁸ Подобного мнения придерживался американский психолог Ф. Эндриус: «Никакого ребенка нельзя рассматривать как безнадежно немusicalного, пока ему не дана возможность музыкального обучения. В музыкальной одаренности многое зависит от практики».³⁹ Клер Копп утверждала, что большинство детей теряет свои музыкальные способности вследствие отсутствия тренировки уха и психики в наиболее податливом к этому возрасте.

Интересен взгляд на проблему музыкальных способностей Д.К. Кирнарской, основанный на филогенетической структуре музыкального таланта. Перечень способностей, составляющий музыкальную одаренность, Кирнарская выстраивает в виде пирамиды, в основании которой расположена базовая и наиболее часто встречающаяся способность – интонационный слух. Он отражает аффективные и коммуникативные свойства звука. Второе место занимает чувство ритма, произрастающее из интонационного слуха и формирующее музыкальное время. Интонационный слух и чувство ритма послужили основанием для дальнейшего развития музыкальности человека: опираясь на ощущение тембра и качества произнесения звука, а также на

³⁷ Б.М. Теплов Психология музыкальных способностей. Академия Педагогических Наук РСФСР Москва — Ленинград 1947., по психология музыки и музыкальных способностей Хрестоматия / Сост.-ред.А.Е. Тарас. - М.: АСТ; Мн.:Харвест. 2005. С. 69.

³⁸ А.Б. Маркс Всеобщий учебник музыки. Перевод с 9-го немецкого издания под ред. А.С. Фаминцына 2 испр., издание М., 1881г., у П. Юргенсона. С. 370.

³⁹ Б.М. Теплов Психология музыкальных способностей. Академия Педагогических Наук РСФСР Москва — Ленинград 1947., по психология музыки и музыкальных способностей Хрестоматия / Сост.-ред.А.Е. Тарас. - М.: АСТ; Мн.:Харвест. 2005.

осмысление музыкального движения, сложился аналитический слух. Он был следующей ступенью на пути развития музыкального таланта: эта ступень означала более профессиональное овладение музыкальным языком с помощью осознания устойчивых звуковысотных структур, мотивов и мелодических оборотов, ладовых и гармонических закономерностей — этот процесс имел речевое происхождение и складывался одновременно вербальным языком, используя фонологические, лексические и синтаксические механизмы языкового мышления. Следующей ступенью в структуре музыкального таланта являлся архитектурный слух и музыкально-продуктивная способность. Эти две способности являются вершиной пирамиды и венчают филогенетический процесс развития музыкальных способностей у человечества в целом, и отдельного индивида в частности. Таким образом, их наличие предполагает некий путь развития, ограниченный индивидуальными временными рамками, вследствие чего, диагностирование их у детей, не имеющих специальной подготовки невозможно.

Действительно, наличие сбалансированного комплекса специальных (музыкальных) способностей – одно из решающих условий хорошей обучаемости: второе, по мнению ряда авторитетных музыкантов, непосредственно зависит от первого. «Насколько важнее для хорошего пианиста иметь хороших родителей, чем хороших учителей», писал Г.Г. Нейгауз.⁴⁰ Возможно, сравнение функций родителей учащегося-музыканта (естественно, не только пианиста) и его учителей не вполне корректно в научно-исследовательском плане, однако в плане типичной оценки музыкантами-практиками роли врождённых способностей учащихся, высказывание Г.Г. Нейгауза достаточно симптоматично. Однако, в отношении музыкально-исполнительской деятельности справедливо и высказывание римского комедиографа Публия Теренция: «Когда делают одно и то же, получается не одно и то же». Следует отметить, что различие обусловлено не только разным уровнем врождённых способностей, но и тем кто и как их развивает. «В заслугу мы имеем

⁴⁰ Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепьянной игры. – М., 1958. С. 193.

право ставить себе лишь одно: как мы распорядились способностями, дарованными нам от рождения».⁴¹

В этой связи важна и, что следует специально подчеркнуть, отмечена всесторонностью и многоплановостью роль педагога, особенно на начальном этапе обучения. Известная метафора Гёте: «Если неверно застегнуть первую пуговицу, то и все последующие тоже будут неверно застегнуты», справедлива в отношении начального этапа обучения и также отмечает важность педагога.

Многие выдающиеся исполнители с благодарностью вспоминают своих наставников, отмечая при этом невозможность успеха их деятельности без заботливого участия и направления преподавателей. «Нетрудно идти своим путём, если кто-то позаботился расставить дорожные знаки».⁴² Г.Г. Нейгауз писал, «Антон Рубинштейн был удивительный педагог и психолог. (...) Он давал не все возможные советы, но только некоторые – самые нужные».⁴³ Сам эмоционально-психологический климат, доминирующий на музыкальных (как, впрочем, и других) занятиях, существенно влияет на эффективность обучения, его результативность. В воспоминаниях, посвящённых крупным педагогам-музыкантам, нередко акцентируется тот факт, что благожелательная, проникнутая духом аттракции атмосфера, сопутствовавшая их занятиям, стимулировала познавательную активность и инициативу их учеников, а, следовательно, поднимала и планку обучаемости. О Я.В. Флиере писали, что он умел «создавать на занятиях ровную, спокойную творческую атмосферу, позволяющую студентам наиболее полно выразить задуманное».⁴⁴

Аналогичная стилистика работы отмечала преподавательскую деятельность Л.В. Николаева, ученики которого не только получали необходимую профессиональную информацию, но и могли поделиться с именитым профессором «своими интересами, переживаниями.... Его ум, воспитанность,

⁴¹ Казальс П. Радости и печали. Размышления Пабло Казальса, поведанные Альберту Кану. Перевод М.И. Кан – М., 1977. С.240.

⁴² Севрус Э.А. (Борохов). В сб.: избранные афоризмы, сост. И.П. Смирнов. – М. 2001. С. 23.

⁴³ Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. С. 203.

⁴⁴ Цит. по сб.: Долинская Е.Б Яков Флиер, – М., 1972. С. 188.

выдержка, всегда благожелательное отношение к младшим товарищам-педагогам и учащимся снискали ему в консерватории всеобщую любовь и уважение.⁴⁵ Российский скрипач и педагог Давид Фёдорович Ойстрах, характеризуя деятельность педагога писал, «... Педагог никогда не должен быть скучным для ученика, ...скучный педагог, какими бы занятиями он не располагал, как бы не старался, не сможет обеспечить правильного процесса развития ребёнка.(...) Дети и так неохотно занимаются, а когда они встречаются и со скучным педагогом, то из этого ничего хорошего не может выйти»⁴⁶. Музыковед Н.В Бертенсон, описывая отношения между педагогом и учениками в классе А.Н. Есиповой, отмечал чуткое отношение к вкусам и склонностям учащихся «... в от ношении репертуара существовала такая политика: иные вещи задавала Есипова сама, считая их на данном этапе развития ученика необходимыми. (...) Иные же пьесы разрешалось приносить в класс по собственному выбору. Таким образом, узнавая склонности и вкусы учащихся».⁴⁷

Многие мастера исполнительского искусства отмечали особый аналитико-творческий характер, свойственный педагогической деятельности и также полезный в исполнительском творчестве. Пианист, педагог Александр Борисович Гольденвейзер, очень ценил свою педагогическую работу и в этой связи писал: «Многому я научился у своих педагогов, большему научился у себя, но больше всего я научился у своих учеников, потому что их недостатки, их запросы будят мысль и заставляют часто анализировать и углублять то, что без этого сам делал, не отдавая себе отчёта».⁴⁸ Скрипач М.Д. Лубоцкий в беседе с А.Л. Дегтерёвым рассказывая о своей педагогической деятельности, отмечал, что при работе с талантливыми учениками создавалась особая творческая атмосфера когда он «не только учил другого, но и учился сам...». Он подчёркивал, «Главное, не впадать в менторский тон, не общаться с учеником, так сказать, свысока. В конце концов,

⁴⁵ Савшинский С.И. Леонид Николаев. – Л.-М., 1950. С. 73, 76.

⁴⁶ Ойстрах Д.Ф. // «Музыкальная жизнь», 1988, №21. С. 6.

⁴⁷ Бертенсон Н. «А.Н. Есипова». – Ленинград, 1960. С. 100.

⁴⁸ Гольденвейзер А.Б. В сб. «Пианисты рассказывают», вып. 2. С. 92.

Учитель и ученик это коллеги – при всех очевидных различиях в их положении. В искусстве далеко не всегда педагог говорит: «надо сделать так-то и так-то... А вот так делать не надо». Чаще он говорит: «Ты сыграл очень неплохо. Но можно и по-другому. Попробуй сделать так, как я тебе показываю – и потом уже решай, что тебе больше нравится...».⁴⁹ Примеры такого рода нетрудно множить.

Итак, манера общения педагога, его коммуникативная стилистика либо способствует, либо препятствует стремлению молодых людей учиться, и, как уже говорилось, влияет тем самым на их обучаемость. Практика свидетельствует, что жёстко авторитарный, директивно-установочный стиль работы выступает нередко как в качестве одной из главных причин низкой обучаемости, в то время как стиль более гибкий, вариабельный в своей основе, разнообразный в проявлениях обеспечивает в ряде случаев прямо противоположные результаты.

Положительными могут рассматривать те из них, которые позволяют инициировать активность обучающегося. Принцип активности в обучении, выдвинутый еще К.Д. Ушинским, принадлежит к числу фундаментальных в любых видах и разновидностях познавательной деятельности, выступает здесь в качестве фактора «номер один» по своей значимости. Отсюда следует, что основная задача в работе педагога – найти способы, ведущие к реальному повышению уровня познавательной активности учащегося. Между тем, преподавателями-практиками зачастую не учитывается, что их собственная, чрезмерная, гипертрофированная активность может в той или иной мере приглушать активность ученика, лишать её возможности проявляться в должной мере. Комментируя эту ситуацию, достаточно распространённую в широком педагогическом обиходе, Б.Л. Кременштейн писала: «...Типичной ошибкой начинающих педагогов является желание поделиться с учеником сразу же всеми своими знаниями, сразу научить ученика всему. Отсюда - затяжные уроки, громоздкие из-за лишних разговоров, перегруженные детальными указаниями

⁴⁹ Лубоцкий М.Д. Беседа с А.Л. Дегтерёвым (2006г.) Архив А.Л. Дегтярёва. По Музыкально-исполнительское искусство и педагогика: афоризмы, цитаты, изречения: учебное пособие / сост.Г.М. Цыпин; Белгр. Гос. Ин-т культуры и искусств, - Белгород: Бел-гор. Обл.тип., 2007. С.118.

...Педагог, который пошёл по такому пути, чаще всего игнорирует склонности и стремления учащегося, заставляя его всё выполнять по одному образцу – по своей мерке)». ⁵⁰ Резюмируя сказанное, Б.Л. Кременштейн убеждает своих коллег: «Если ученик, даже малоподвинутый, имеет своё личное отношение к изучаемой музыке (...), то педагог должен бережно его сохранять, развивать, помогая выявить целое и довести замысел до логического завершения». ⁵¹

Пианист и педагог Теодор Давидович Гутман также призывал очень чутко относиться к проявлению индивидуальности в творчестве своих учеников. «Порой ученик исполняет что-то по своему... В таком случае я внутренне настораживаюсь и обязательно задумываюсь: как это? Хорошо или надо менять? Менять или не менять? Это очень важный вопрос. (...) Я не скоро решаю этот вопрос, не второпях – очень прислушиваюсь и чаще всего стараюсь улучшить то, что ученик слышит по-своему, его идею, если, конечно, она заслуживает внимания». ⁵²

Следует отметить, что активность учащегося может проявлять себя по-разному, обнаруживаться по различным направлениям. С учётом этого обстоятельства, некоторые российские музыканты указывают, что перед педагогом может вставать задача управлять активностью ученика, приводить её в соответствие с требованиями гносеологической целесообразности. Так, в плане повышения обучаемости важна интеллектуальная активность учащегося. Методы её достаточно хорошо известны. Один из наиболее эффективных - аналитический подход в работе над музыкальным произведением – изучение его исторического и стилового контекста, его формы, структуры, композиционного плана, специфики выразительных средств. «Никакое серьёзное, глубокое изучение музыки немислимо без её анализа, без исследования конкретных музыкальных произведений, - писал выдающийся российский музыковед В.А. Цуккерман. -

⁵⁰ Кременштейн Б.Л. Воспитание самостоятельности учащегося в классе специального фортепиано – М., 1966. С. 13, 14.

⁵¹ Там же, с. 16.

⁵² Гутман Т. «Музыкальная жизнь», 1989, №11. С. 9.

Исполнитель, в меру уделяющий внимание анализу, не просто расширяет свой культурный кругозор, но и гораздо яснее представляет себе замысел композитора, который ему предстоит раскрыть»⁵³ Уместна в данной связи и ссылка на видного венгерского скрипача И. Сигети, утверждавшего, что «глубокие размышления о сущности, форме и стиле произведения не менее важны, чем многочасовые занятия на инструменте».⁵⁴

Еще одним показателем и одновременно результативным методом интеллектуальной активности является «проигрывание в уме» Американский скрипач и педагог Яша Хейфиц считал этот метод обязательным для своих занятий. «Мои занятия – это сочетание двух этапов: первый – обдумывание произведения, я называю это умственной работой, затем начинаю играть – эту работу я называю физической. Чтобы достичь результата я должен сочетать оба аспекта в занятиях».⁵⁵ Подобный вид занятий актуален не только для музыкально-исполнительского творчества. Актёр И.В. Ильинский писал: «Техника внешняя обогащает технику внутреннюю и, наоборот, - внутренняя техника обогащает технику внешнюю. И очень часто внешняя техника, удачно найденная внешняя форма помогает актёру найти верное внутреннее состояние, озаряет актёра эмоциональным вдохновением».⁵⁶

Не менее существенен с точки зрения формирования обучаемости и метод обобщения в работе с учащимся-музыкантом, являющийся своего рода альтернативным, оппозиционно-соотносительным по отношению к аналитическому методу. Обобщение в преподавании музыки, как и в других видах учебной деятельности, принадлежит к числу главных, опорных методов в познавательных процедурах, суть которых в выявлении и осмыслении наиболее общих, инвариантных качеств и свойств изучаемых музыкальных явлений, процессов, феноменов и т.д. Практика крупных мастеров в области музыкальной

⁵³ Цуккерман В.А. Музыкально-теоретические очерки и этюды. – М., 1970. С. 409.

⁵⁴ Цит. по: «Советская музыка», 1967, № 2. С. 59.

⁵⁵ Хейфиц Яша «О себе». // «Советская музыка», 1990, №4. С. 121., Перевод Гинзбурга.

⁵⁶ Ильинский И.В. В сб. «Встречи с В.Э. Меерхольдом». – М., 1967. С. 259.

педагогике отмечена, как правило, умением своевременно и «к месту» использовать метод обобщения. Одно и то же явление рассматривается ими в работе с учеником, как в деталях, так и в достаточно широких по объёму рамках. «Флиер считал, что постигнуть суть (музыкального) произведения можно лишь на основе широких художественных обобщений, основательного знакомства со многими сочинениями данного автора, настойчивого проникновения в его стилевую систему», пишет Е.Б. Долинская.⁵⁷

Следует одновременно подчеркнуть, что интеллектуализация процесса обучения в сфере искусства не может выступать в рассудочно-абстрагированных формах. В работе с учащимися-музыкантами такой подход малоэффективен, а зачастую и чреват негативными последствиями. А.Д. Алексеев в этой связи указывал, что интеллектуальная активность, конечно, необходима в музыкальных занятиях, но её одной недостаточно. «Художественная деятельность не может быть чисто интеллектуальной», её качество «в большой мере зависит от интенсивности эмоционального переживания...».⁵⁸ Эмоциональный градус существенно повышается, когда любые интеллектуальные операции – от детализированного анализа до обобщающих положений связаны с решением живой, конкретной музыкально-исполнительской задачи, когда эти операции ориентированы на интересную, увлекательную для учащегося звуковую цель. На это обстоятельство также обращалось внимание авторитетными педагогами-музыкантами. В этой связи О.Ф. Шульпяков отмечал, что: « Не только слух и эстетическое сознание оказывают влияние на движение, но и сами движения – по принципу обратной связи – влияют на развитие и совершенствование сознания и слуха. Вот почему мы сейчас вынуждены признать, что если безусловно верно то, что настоящая техника не вырабатывается в отрыве от художественных намерений (...), то в равной степени верно и другое – сами художественные

⁵⁷

Цит. по сб.: Долинская Е.Б. Яков Флиер, - М., 1983. С. 3.

⁵⁸

Алексеев А. Методика обучения игре на фортепиано, - М., 1978. С. 36.

намерения не могут складываться обособленно от техники».⁵⁹ Также он отмечает, что: «Существует диалектическая взаимосвязь двух методических положений: «техника вырастает из художественного образа» и «художественный образ создаётся средствами техники». Необходимо признать, что не только техника зависит от художественного замысла, но и сам замысел складывается в значительной степени под воздействием техники. Отсюда важность воспитания высокой двигательной культуры уже на ранних этапах развития музыканта».⁶⁰

Из выше сказанного следует, что в *музыкальной педагогике* термин *обучаемость* используется достаточно косвенно. В трудах посвященных теории и методике обучения игре на любом музыкальном инструменте особое внимание уделяется диагностике задатков, а в дальнейшем развитию их в музыкальные способности, а так же различным аспектам исполнительской техники. На рубеже XX-XI вв., к этим категориям добавилось активная забота о индивидуальности и творческих способностях ребенка. Следует отметить, что не всегда развитие этих категорий осуществляется сбалансировано и комплексно. В истории педагогики исполнительства на различных музыкальных инструментах периодически возникали ситуации гипертрофированного внимания к отдельным компонентам (опора на технологизм, культ анатомических особенностей и т.д.). Вместе с тем, всё выше перечисленное приобретает (кроме анатомических особенностей, но и здесь возможны коррективы) ребенком в процессе обучения и благодаря качеству личности имеющим название – *обучаемость*. В связи с этим рассмотрение обучаемости с позиции музыкальной педагогики логично. Следует отметить, что в общей педагогике воздействие на продуктивность учебного процесса успешно осуществляется путём воздействия на компоненты обучаемости. Можно предположить, что структура и типология обучаемости и музыкальной обучаемости во многом имеют схожесть.

⁵⁹ Шульпяков О.Ф. «Музыкально-исполнительская техника и художественный образ». – Ленинград, 1986. С.

39.

⁶⁰ Там же, с. 59.

Таким образом, в основу деления на типы музыкальной обучаемости составляют два комплекса черт:

1) обучаемость характеризующаяся различной способностью к усвоению знаний и способов деятельности;⁶¹

В характеристике этого типа целесообразно использовать врожденные музыкальные «задатки» ребенка и особенности познавательных процессов.

2) направленность личности, отношение учащегося к учению, школе, его мотивация.

Характеристика второго типа обучаемости подразумевает анализ склонностей и интересов ребенка, его характер, темперамент, жизненную позицию, подверженность влиянию со стороны отдельных личностей и среды в целом.

Особого внимания заслуживает аспект оценки обучаемости. Традиционно в музыкальной педагогике для оценки и определения уровня подготовки учащегося музыкальных учебных заведений использовалась форма концертного выступления или приближенные к ней экзаменационные прослушивания академические концерты и т.п. Подобные формы контроля прошли проверку временем и зарекомендовали себя как наиболее достоверные способы получения информации об исполнительском уровне ученика. Действительно, сцена позволяет педагогам как бы со стороны увидеть законченный «продукт» музыкально-педагогического процесса, оценить результат совместно проделанной работы и сделать соответствующие выводы. Но наряду с положительными сторонами у данной формы контроля есть и слабые места, о которых некоторые педагоги предпочитают умалчивать или просто не обращать внимания. Подобная форма не позволяет оценить уровень обученности, самостоятельности и профессиональной подготовки именно самого учащегося, без влияния на результат педагога. Его способность к самостоятельному музицированию, оперированию элементами музыкального языка, эмоциональной трактовке

⁶¹ По типологии Н.А. Менчинской

художественного образа, музыкальному и аппликатурным мышлениям и пр. Зачастую, особенно на начальном этапе, при исключении педагога из процесса освоения музыкального произведения ученик оказывается не в состоянии организовать свою деятельность, полностью признавая свою беспомощность. Подобные факты ограничивают творческую активность и мотивационный потенциал учащегося и практически приравнивают музыкально-педагогический процесс к дрессировке, что в условиях современного социума непозволительно.

Для более полной педагогической диагностики учебного музыкально-исполнительского процесса, ввести в педагогическую практику понятие музыкальной обучаемости с критериями ее оценки, базирующихся на показателях самостоятельности учащегося в музыкально-исполнительском процессе.

Работу по улучшению показателей обучаемости, на наш взгляд, важно начинать с укрепления чувства открытости к воздействиям. Здесь могут использоваться упражнения на сотрудничество с взрослым: Метод ансамблевой игры, совместной импровизации с элементами копирования исполнительских приемов, все это должно быть направлено на поиск новых подходов к реализации художественного образа. В заданиях стимулирующих обучаемость можно поощрять, с одной стороны, готовность к сотрудничеству и помощи одного ученика другому; с другой стороны, появление собственной позиции, стремление самому решать поставленную задачу и найти свой путь решения, а так же проявление в любых формах активности и харизматичности учащегося.

Однако, в силу особенностей музыкально-исполнительской деятельности, определение структуры музыкальной обучаемости и на этой основе её оценка, требует анализа причин снижения уровня обучаемости в музыкально-исполнительских классах.

1.3. Снижение уровня обучаемости в процессе музыкальных занятий: причины и следствия

В современном мире часто наблюдается постоянное взаимодействие объектов и явлений, в результате которого одни явления порождают другие. Явление или группа взаимодействующих явлений, предшествующая другому явлению и вызывающая его, называется причиной. То же явление, которое вызывается действием причины, называется следствием. *Причина и следствие* – философские категории, фиксирующие генетическую связь между явлениями, при которой одно явление – причина, своим действием порождает другое явление – следствие. Основой причинных связей выступает *взаимодействие* явлений или объектов. Причина и следствие связаны генетическим типом отношений. Причина не просто предшествует следствию, а посредством определённых фактов обуславливает его возникновение и существование.

Как известно, взаимодействие объектов и явлений наблюдается как в физических процессах, так и в общественных. Таким образом, принцип причинности всегда был в центре философского и конкретно-научного интереса в силу своей мировоззренческой значимости, онтологического статуса, роли в организации познания. Поэтому, поиск причинно-следственных закономерностей является необходимым инструментом познания объекта или процесса.

Отрасль музыкальной педагогики не является исключением. В ней также необходимым инструментом познания является анализ причинно-следственных связей. Снижение уровня обучаемости в процессе музыкальных занятий имеет свои причины следствием, которых являются затруднения в учебном музыкально-исполнительском процессе. Факт, что музыкальное образование является дополнительным образованием, в ряде случаев оправдывает необязательность его завершения. Это подтверждается достаточно большим процентом учащихся бросающих обучение в ДШИ. Отказ от обучения оправдывают значительными

затратами (временными, интеллектуальными, эмоциональными и др.), а также низкой продуктивностью обучения.

Проблема продуктивности обучения в ДШИ многие годы волнует педагогов практиков. Несмотря на модернизацию и изменения в жизни общества, обучение детей в ДШИ по-прежнему рассчитано на подготовку солистов инструменталистов (задача ДШИ советской эпохи), что существенно различается с требованиями к современному образовательному процессу. Сегодня, перед педагогами-музыкантами стоит задача по оснащению учащегося-музыканта многоаспектным комплексом знаний и умений, который позволил бы ему по завершении учебы в ДШИ реализоваться в различных видах профессиональной музыкальной деятельности или найти полученным навыкам достойное применение в повседневной жизни.

Увеличивающийся темп жизни и разнообразие отраслей применения способностей требуют от человека все большей мобильности и наиболее результативного использования своих способностей, а также выдвигают на первый план проблему оптимизации усилий затрачиваемых на приобретение знаний, умений и навыков, т.е. - проблему обучаемости. Обучаемость коррелирует с музыкальными способностями, так как наличие последних обеспечивает легкость и быстроту приобретения нужных для осуществления деятельности знаний, умений и навыков, что созвучно с задачами современного музыкального образования. Поэтому, для более грамотного построения методических рекомендаций проблема обучаемости требует *теоретического* осмысления причин снижения уровня обучаемости в процессе музыкальных занятий.

В течение последнего десятилетия усилия ученых и педагогов музыкантов направлены на систематизацию сведений о существующих теориях музыкального образования и разработку новых. Данное направление является актуальным для оптимизации повышения продуктивности музыкального образования. Высказывание Г.М. Цыпина «Как известно, нет ничего более практичного,

нежели хорошая теория. Союз теории и практики способен обеспечить педагога-музыканта тем научно обоснованным комплексом знаний, умений и навыков, которые, будучи проверенными на практике, станут для него надежным компасом в профессиональной деятельности»⁶² в предисловии первого в России учебника по теории музыкального образования еще раз подтверждает необходимость и востребованность подобной систематизации.

Стихийность развития музыкального образования с непропорциональным соотношением теоретического и практического этапов формирования методик, в сторону разрастания второго, в большинстве случаев с явной недоразвитостью первого, могла являться спецификой данной отрасли. Возможно, это могло быть обусловлено тем фактом, что в истории музыкально-исполнительской деятельности часто прослеживается тенденция своеобразного естественного отсева несостоявшихся исполнителей в учителя музыки. Таким образом, данный «учитель» не имея профессиональной, педагогической подготовки был вынужден самостоятельно путем проб и ошибок осваивать хитросплетения педагогической науки, выявляя определенные связи и передавая их ученикам своего класса, формируя тем самым институт «школы», который является основным в истории профессионального музыкального образования. Этим можно объяснить, подобную диспропорцию в соотношении этапов и мало изученность отрасли теоретического осмысления в музыкальном образовании.

На сегодняшний день усилия ученых и педагогов должны быть направлены на устранение подобной диспропорции при разработке методик. Увеличение всестороннего теоретического осмысления и теоретической проверки методики до ее практической апробации и применения должно благотворно повлиять на сложившуюся ситуацию. Это логично в виду большей мобильности теоретического этапа и сокращения деструктивных последствий. Именно таким образом, должно происходить продолжение и укрепление лучших педагогических

⁶² Цыпин Г.М., из предисловия к «Теория музыкального образования: Учебник для студ. Высш. Пед.учеб. Заведений /Э.Б. Абдулин,Е.В. Николаева. - М.: издательский центр «Академия». С. 4»

традиций (баяно-аккордеонного) музыкального образования, о которых пойдет речь в дальнейшем.

Приступая к анализу профессионального становления преподавания на аккордеоне и баяне, следует помнить, об огромном периоде, отделявшем начало исполнительства на инструментах по конструкции родственных современным баяну и аккордеону - гармонии. Также, следует отметить, что при возникновении профессиональных, специальных учебных классов преподавателями часто являлись представители других исполнительских профессий (пианисты и т.д.). Привлечение специалистов других, как правило, более академических специальностей, частично привело к утрате самобытности приобретения знаний (искоренение пульсации ногой и др.), а это являлось выверенным контролирующим чувство метра средством проверенным обширной исполнительской практикой гармонистов.

Следует отметить, что в России по-прежнему существует практика самобытного, любительского музицирования на русских народных инструментах, в том числе язычковых. Профессиональная музыкальная общественность признаёт особенности (самобытность, исполнительская яркость, мотивация) любительского музицирования. Исходя из сложившихся обстоятельств в практике работы ДШИ в педагогической среде всё чаще высказываются мнения о том, что необходим тщательный анализ практики любительского музицирования и экстраполяция и внедрение выявленных положительных аспектов в практику преподавания в классах народных инструментов.

Однако вернёмся к выявлению причин невысокого уровня обучаемости у учащихся ДШИ. Анализ педагогической практики осуществляемой в классах баяна и аккордеона детских музыкальных учебных заведений показал, что невысокие уровни обучаемости могут иметь в качестве первопричины:

а) ограниченные природные данные учащегося (это может касаться как общих, так и специальных способностей);

б) построение и реализация учебного музыкально-исполнительского процесса (содержание учебной работы) без учёта индивидуальных особенностей учащегося;

в) неадекватную стилистику работы педагога, отражающуюся на отношении учащихся к занятиям;

г) диспропорции в сочетании интеллектуальных и эмоциональных компонентов в обучении, а также иные факторы (включая и неблагоприятные домашние условия, отрицательно сказывающиеся на музыкальных занятиях ребёнка или подростка).

Анализ выявляет, однако, и другие детерминанты, играющие существенную роль в процессах обучения, снижающие их эффективность.

Начать следует с того, что у учащихся Детских музыкальных школ и школ и Детских школ искусств отсутствует зачастую необходимая мотивация, соответствующая актуальным запросам и потребностям учащихся, коррелирующая с их природными задатками и профессиональными возможностями. У детей и подростков нет заинтересованности в музыкальных занятиях, они не видят личностного смысла в них, им определённо недостаёт новых, ярких впечатлений в процессе обучения.

Педагоги не всегда умеют найти действенные, индивидуально ориентированные стимулы, способные увлечь учащихся, поддерживать их интерес к музыкальным занятиям, интерес достаточно стабильный, не ослабевающий от возможных сбоев, «осечек» и неудач учащегося. А как говорил скрипач и педагог Михаил Львович Безверхний: «Как и в спорте, в музыке без стимула далеко не уйдёшь». ⁶³

Иными словами, у значительной части учащихся детских музыкальных учебных заведений нет устойчивых мотивационных ориентиров ни на процесс занятий, ни на результат. И это, естественно, не может не сказываться на показателях обучаемости.

⁶³

Безверхний М.Л. // «Музыкальная академия». – 1995, №2. С. 119.

Отражается на них и то обстоятельство, что в ряде случаев есть основания говорить о недостаточной выраженности творческого компонента в обучении музыке. Творчество, как известно, не просто способствует самораскрытию природного потенциала человека, активизирует его психические силы, мобилизует креативные ресурсы; оно не только инициирует увлечённость человека теми или иными занятиями, но и создаёт благоприятный внутренний климат для работы. По словам А.П. Чехова «кто испытал наслаждение творчества, для того уже все другие наслаждения не существуют».

В творчестве, рассматриваемом в философском аспекте, находит выражение подлинное предназначение человека; в нём, по словам Н.А. Бердяева, раскрывается «бесконечная природа самого человека...»

Занятия музыкой, как и другими видами искусства, априори требуют творческого отношения к ним. Нахождение убедительного интерпретаторского решения, необходимых выразительных средств для его реализации, преодоление технических трудностей, – всё это может быть реализовано лишь на основе и в рамках творческого подхода. Существует определённая взаимозависимость, суть которой в том, что творчество, с одной стороны, инициирует психическую активность, с другой стороны, является её продуктом. Та же взаимозависимость может выступать и в ином модусе: творческое начало в деятельности учащегося повышает коэффициент обучаемости, с другой стороны, является её опосредованным результатом, продуктом.

Педагоги, не учитывающие этой закономерности, не принимающие её во внимание в своей практической деятельности, выбирают обычно ошибочное направление в занятиях с учащимися.

Недостаточно высокий уровень обучаемости нередко является логическим следствием того, что у обучающихся музыке не выработаны в ходе занятий умения и навыки самостоятельной домашней работы; их инициатива в этом отношении, как и во многих других, как правило, жёстко лимитируется. Игнорируется необходимость развития и совершенствования механизмов

управления когнитивными процессами, их рациональной организации, что может дать в итоге достаточно высокие результаты в ходе самостоятельной работы. Между тем, не нуждается в доказательстве тот факт, что при всей значимости работы с педагогом, подлинный источник развития учащегося, наиболее реальный энергетический ресурс этого развития – самостоятельная работа. О важности её много говорится на педагогических симпозиумах, в устных и печатных выступлениях авторитетных мастеров, однако на практике слова зачастую расходятся с делом. В широком, массовом педагогическом обиходе нередко забывается, что учащемуся надо давать – причём регулярно, систематически, последовательно, а не от случая к случаю – конкретные ориентировки на данный вид деятельности, способствуя тем самым повышению уровня её организации. Самостоятельная работа учащегося – это особый, специфический вид творчества, в котором реальный результат достигается лишь в том случае, если учащийся способен продуктивно, творчески работать, то есть ставить перед собой на каждом занятии определённые цели, вычленять те или иные задачи, находить целесообразные способы решения этих задач.

Творчеству, считают ведущие отечественные и зарубежные специалисты, научить нельзя, но можно и нужно учить творчески работать. И чем более одарён учащийся, тем раньше возможно начинать эту работу, тем интенсивнее она должна проводиться. Недостаточное внимание к этой стороне дела отрицательно сказывается на показателях обучаемости и не только детей и подростков, но и учащихся более старших возрастов. Необходим индивидуальный вклад учащегося в обогащение своего когнитивного потенциала и этот вклад находит своё адекватное выражение в содержании и методах самостоятельной работы.

Следует отметить, в данной связи и то, что в музыкальных учебных заведениях, включая, естественно, и начальное звено, широко распространены «действия по образцу». Разумеется, действия такого рода необходимы на определённом этапе обучения, когда малолетний и неопытный ученик входит в новую для него сферу деятельности, овладевает новыми и достаточно сложными

игровыми умениями и навыками. Естественно, ученик в этой ситуации берёт пример с педагога, вольно или невольно подражает ему, что отражается на его деятельности, определяемой данным случае как пассивно-репродуктивная.

Однако логика развития, поступательное движение ученика требует с течением времени его перехода на следующую ступень – от пассивно-репродуктивных к активно-репродуктивным операциям, когда усвоенные ранее приёмы и способы действий трансформируются в связи с необходимостью решения новых, более сложных учебных задач. Пассивно репродуктивный подход в этой ситуации не оправдывает себя; от ученика требуется не только умение подражать, «действовать по образцу», но и осваивать – пусть со сбоями, «огрехами» и т.п. - ранее незнакомый ему поисковый аппарат. Нет необходимости доказывать, что задача педагога поощрять соответствующие действия учащегося, стимулировать его активность – даже если результаты её не вписываются в те схему, которые желательно было бы видеть педагогу.

Так же как и предыдущий, пассивно-репродуктивный, активно-репродуктивный этап является (точнее говоря, должен являться) переходным к третьему этапу, творчески-инициативному. Суть и смысл его ясны уже из названия и в дополнительных комментариях не нуждаются. Следует лишь добавить, что его атрибутивные свойства, а именно, осознание учащимся существа проблем, возникающих в ходе занятий; выявление и диагностика наиболее сложного, требующего первостепенного внимания при решении этих проблем, эффективное использование поискового, созидательно-творческого аппарата, – все это может служить симптоматикой достаточно высокого уровня обучаемости.

Далее. В практике обучения нередко случается, что педагогами не учитываются особенности склада и конфигурации способностей учащегося, его генотип; не принимается во внимание факт, что у одних учащихся могут быть ярче выражены исполнительские данные, другие учащиеся, по-видимому, успешнее проявят себя в музыкально-теоретической или какой-либо иной

деятельности. Между тем, природные данные учащегося, его индивидуально-психологические свойства, проявляющиеся склонности к тому или иному виду деятельности – всё это прямо и непосредственно сопрягается с индексом обучаемости.

Иной вопрос, что диагностировать задатки ребёнка или подростка - задача непростая. Они, разумеется, имплицированы в нём самом и его деятельности, однако на то, чтобы угадать и вычислить эти задатки, природные склонности и т.п., требуется определённое время и опыт педагога, требуется профессиональная интуиция (как необходимы эти качества и при решении большинства других педагогических проблем).

Добавим к сказанному выше, что в онтогенезе могут динамично меняться траектории развития учащегося, затрагивая, в частности, и конфигурацию его способностей. Необходимы изменения в этом случае и в структуре деятельности педагога, в самом векторе этой деятельности. Это еще более усложняет задачу последнего.

И, тем не менее, корреляция между способностями учащегося и тем, на что его ориентируют в ходе занятий, остаётся среди факторов, существенно влияющих на обучаемость в её основных показателях.

К числу таких факторов следует отнести и неоправданно сильный акцент на технологизм. В классах «специальности» (фортепиано, а также струнные, духовые, народные инструменты, вокал и др.), традиционно являющихся ведущими в структуре обучения музыке, играющими доминирующую роль в практической деятельности музыкальных учебных заведений (включая и ДМШ), работе над техникой обучающихся уделяется, как правило, первостепенное внимание. Регулярный технический тренаж, систематическое разучивание разного рода упражнений, двигательных-технических экзерсисов (гамм, арпеджио и др.) выступают «де факто» в качестве одного из ведущих компонентов учебного процесса.

Технократическая ориентация обучения, особенно в крайних её формах и видах, вызывает критическое отношение уже сама по себе, и тем более заслуживает такого отношения, когда она применяется «не по адресу». Если с определённой, достаточно ограниченной частью контингента учащихся такая ориентация может в известной мере (и на определённом этапе развития учащегося) оправдывать себя, то с детьми и подростками, чьи перспективы на музыкально-исполнительскую специализацию являются крайне сомнительными (что обычно достаточно ясно и самому педагогу), подобная направленность обучения имеет естественным следствием нарастающий негативизм учащихся в отношении своих занятий. Пропорционально этому снижается и уровень обучаемости, поскольку отношение детей и подростков к занятиям, эмоциональная окраска этих занятий, с одной стороны – и обучаемость, с другой, представляют собой, как уже отмечалось, явления взаимоскоррелирующие.

Иная ситуация наблюдается там, где педагог а) объективно оценивает профессиональные перспективы ученика, соотносит его в учебной деятельности с его природными возможностями, опосредующими стилистику работы с ним; б) ставит во главу угла активизацию интереса учащегося к музыкальным занятиям, используя для этого и подбор соответствующего учебного репертуара, и требуемую в данном случае стилистику «производственных» взаимодействий с учащимся; в) умело применяет принципы межличностных контактов с ребёнком или подростком, контактов, которые могут быть охарактеризованы таким понятием как конгруэнтность. Речь идёт о психолого-педагогических принципах, использование которых позволяет учащемуся чувствовать себя максимально свободным, естественным и открытым в своих индивидуальных проявлениях, своих действиях, своём общении с учителем.

В рамках таких индивидуально-центрированных подходов создаются благоприятные условия для формирования произвольного и непроизвольного внимания учащихся, развития их самостоятельности, креативно-познавательных процессов и др., всего того, что способствует повышению индекса обучаемости.

Индивидуально-центрированный подход помогает учащемуся выработать и другие качества, актуальные в плане обучаемости, в частности, умение контролировать и оценивать свои учебные действия.

Самоконтроль нередко рассматривается как частная, парциальная способность, необходимая для продуктивной деятельности в той или иной сфере. Но возможно трактовать самоконтроль и как примету определённой развитости индивида, показатель его внутренней самоорганизации. Выстраивается логическая цепочка: самоконтроль образует составную часть, выступает в качестве одного из базовых элементов самоорганизации индивида; самоорганизация в свою очередь является принципиально важным условием обучаемости.

Формирование самоконтроля, равно как и других качеств учащегося, начинающих с частицы «само...» (самонаблюдение, саморегуляция, самооценка и др.), должно рассматриваться педагогом как специальная задача, как одна из наиболее важных и одновременно сложных задач. Ибо только её осознанная постановка и успешное решение создают благоприятные перспективы для развития такого качества как обучаемость.

И последнее, о чём нельзя не сказать в связи с проблемой обучаемости. Вторая половина XX – начало XXI столетий это время постоянно нарастающего увлечения музыкально-исполнительскими конкурсами. Соревнования музыкантов-исполнителей различных специализаций становятся своеобразным атрибутом сегодняшней музыкальной жизни. Во многом определяют эти соревнования и жизнедеятельность музыкальных учебных заведений, влияя на содержание, формы и методы учебно-воспитательной работы.

Наряду с определёнными плюсами, «конкурсomanия» чревата и серьёзными издержками. Ведущие педагоги-музыканты, отечественные и зарубежные, не раз указывали, что нацеленность на конкурсы – а такая нацеленность в ряде случаев становится доминирующей в учебно-образовательном процессе – ведёт в конечном счёте к сужению репертуара, к непомерно длительным срокам

разучивания узкого круга конкурсных музыкальных произведений, к ставке на гипертрофированный техницизм, которым определяются в конечном счёте успехи либо неудачи конкурсантов. Отмечая, что в России «процветает лауреатомания» видный музыкант Г.Н. Рождественский указывает, что «к сожалению, и музыкальные педагоги по большей части считают себя производителями лауреатов»⁶⁴

«Производство лауреатов», о котором говорит Г.Н. Рождественский, тесно связано с определённой направленностью и методологией учебно-воспитательной работы. Её стержнем является в большинстве случаев пресловутое «натаскивание» с присущей ему ориентацией в обучении на нормативы и сложившиеся со временем каноны конкурсных реалий. Педагогом в этих условиях регламентируется практически всё – от интерпретаторских решений до использования учащимся тех или иных выразительно-технических приёмов и средств. Самостоятельные, творчески поисковые действия учащихся в рамках конкурсно-ориентированной стилистики преподавания, естественно, сводятся к минимуму.

Нет необходимости доказывать, что эта стилистика изначально противоречит принципам обучаемости, является диаметрально противоположной им по своей направленности.

Таковы некоторые (и не единственные) факторы, отрицательно влияющие на показатели обучаемости в музыкальных учебных заведениях разного уровня. Очевидно, что исследованные причины снижения уровня обучаемости в процессе музыкальных занятий, приводят к последствиям, которые негативно отражаются на реализации дополнительных предпрофессиональных общеобразовательных программ в области искусства. Естественно, это выводит на передний план проблемы, относящиеся к нейтрализации этих факторов.

Подводя итог краткого обзора имеющихся позиций относительно понимания содержания обучаемости, проблеме обучаемости в контексте

⁶⁴ Барбан «Контакты». Собрание интервью – СПб, 2006. С. 43.

преподавания музыкальных дисциплин, проанализировав причины снижения уровня обучаемости в процессе музыкальных занятий, следует отметить, что среди исследователей пока еще не достигнуто единство в понимании структуры данного феномена.

В целом, обобщая позиции различных авторов, мы предлагаем выделить пять компонентов музыкальной обучаемости:

- мотивационный (наличие комплекса мотивов обуславливающего потребность в занятиях музыкальной деятельностью, в том числе познавательные мотивы и мотивы, косвенно способствующие учению);
- волевой (трудолюбие и работоспособность).
- коммуникативный (развитость коммуникативных навыков)
- когнитивный (развитость, специальных музыкальных способностей, отсутствие физиологических противопоказаний для обучения на выбранном инструменте, развитость познавательных процессов: восприятия, представления, мышления, воображения и памяти);
- продуктивный (развитость рефлексии на условия обучения, учебные действия и интеллектуальные процессы, саморегуляция при исполнении в классе, дома и на сцене, особенно развитость управленческих умений в учении - самоконтроля при решении художественных и технических задач, возникающих при исполнении произведения).

Таким образом, *музыкальная обучаемость* - сложное свойство личности, проявляющееся в скорости, легкости и качестве приобретения новых знаний, умений и навыков. Базирующееся не только на интеллектуальных компонентах, наличии достаточно развитого комплекса музыкальных способностей, но и на эмоциональном отношении к заданию, готовности к выполнению исполнительской задачи, любознательности, умении мобилизовать себя на выполнение задания (независимо от его технической трудности и интересности), способности к волевым усилиям и готовности их проявить при возникновении

трудностей в деятельности, а также мотивационной и коммуникативной стороне, проявляющейся в сотрудничестве и межличностном общении.

В случае отсутствия, какого либо из компонентов, или нескольких, их недостаточной сформированности, полноценного развития обучаемости не происходит. В таком случае, все причины проблем в музыкальной обучаемости возникающие в ходе образовательного процесса, следуют из несбалансированности комплекса музыкальной обучаемости.

В качестве примера можно привести ситуации, когда у учащегося развита мотивация, но не проявляется трудолюбие, или на лицо хорошие физиологические данные и развит комплекс способностей, но не развита мотивация (или наоборот); развита работоспособность, но не очень развит комплекс способностей и познавательных процессов (или наоборот) и т.д. Возможные комбинации на основе вышеперечисленных компонентов очевидны. Умение диагностировать у учащегося в качестве причины неуспеваемости комбинацию их вышеперечисленных компонентов, заметить ее в каждом конкретном случае, представляет собой важнейшую профессиональную компетенцию учителя, свойственную для диагностиционного этапа педагогической деятельности. Он может быть легко реализован в ходе наблюдения за учебной деятельностью ученика. Педагогу очень важно научиться квалифицировать причины учебных сложностей и достижений ученика основываясь на показателях компонентов обучаемости и их составляющих.

По нашему мнению, для дальнейшего углубления сущности понимания музыкальной обучаемости, необходимо учитывать различие репродуктивного и творчески ориентированного уровней обучения.

Общеизвестно, что для того чтобы успешно осуществлять учебную музыкально-исполнительскую деятельность ребёнку нужны разные средства учебной деятельности. Даже при поверхностном взгляде на эти уровни обучения совершенно очевидно, что на репродуктивном уровне ученик привык получать готовые инструкции, требуются шаблоны для выполнения тех или иных

исполнительских задач. Закладываются умения понимать письменные и устные сообщения, запоминать и воспроизводить полученные знания в готовом виде, следовать, образцу при реализации даже интерпретаторских задач и т.п. А творчески ориентированный уровень обучения требует умения отвлекаться от стереотипов, порождать индивидуальные взгляды на все компоненты воплощения художественного образа, самостоятельно выводить знания из уже имеющихся, порождать новые способы действий для преодоления трудностей и т.д. В связи с этим совершенно логично допустить, что для успешной реализации учебной, да и профессиональной музыкально-исполнительской деятельности, требуются разные виды музыкальной обучаемости. Таким образом, процесс формирования и развития обучаемости у учащегося-музыканта представляет собой сложносоставную структуру. В своем развитии у каждого человека обучаемость проходит два уровня. Репродуктивный уровень - за период прохождения которого, обучаемость преобразуется от *пассивно-репродуктивного* к *активно-репродуктивному* виду, одновременно являющегося и разновидностью творчески ориентированного уровня, итогом прохождения которого является *творчески-инициативный* вид обучаемости.

Основной характеристикой первого уровня является *сотрудничество*, причем сотрудничество может быть разных видов, между взрослым и ребенком или сотрудничество между сверстниками. Другой вид предполагает изменение характера действий учащегося на более самостоятельные познавательные и преобразовательские действия ребёнка. Характеризуя его, следует отметить проявление *самостоятельности* на всех этапах учебного процесса (от выбора программы до её концертного исполнения), наличие собственной позиции в трактовке художественного образа, стремление самому исполнить произведение и решить все проблемные ситуации связанные с этим.

Иными словами, обучаемость может обнаруживать себя на *репродуктивном* (включая *активно-репродуктивный*) и *творчески-ориентированном* уровнях. Динамика перехода «по восходящей» с одного уровня на другой зависит от ряда

факторов, прежде всего от природной одарённости учащегося, а также (в значительной мере) от парадигмальной ориентации учебно-воспитательной деятельности педагога.

Таким образом, мы предлагаем также различать еще три вида обучаемости: к *первому* относится обучаемость при значительной помощи взрослого (учителя), которая требуется для учения реализации репродуктивного уровня обучения; *второй* вид — является смешанным, переходным видом на котором продолжается формирование навыков с использованием репродуктивных методов, но и активно используются методы творчески активного вида обучаемости; *третий вид* характеризуется активной самостоятельной деятельностью — самообучаемостью, которая необходима для реализации творческого подхода к учению в музыкальном образовании. Первый вид обучаемости *пассивно-репродуктивная*, второй *активно-репродуктивная*, а третий *творчески-инициативный*. Для гармоничного развития ученика важно формирование всех трёх видов обучаемости.

Становление различных видов обучаемости может происходить как следствие реализуемого образовательного процесса или как отдельная задача в ходе его осуществления. При этом следует различать еще два механизма обучаемости — имплицитный обусловлен доминированием бессознательной активности психики и эксплицитный связан с доминированием сознательного над бессознательным в процессе регуляции. Второй случай характеризуется специфическим построением образовательного процесса, где развивается особая позиция учащегося характеризующаяся его самостоятельностью. Он осознанно является «автором» (субъектом) и учения, и собственного развития.

Таким образом, для определения коэффициента музыкальной обучаемости следует определить следующие показатели:

1) полнота словесного выделения критериев передачи художественного образа посредством музыкального языка и исполнительских приемов;

2) степень самостоятельности в оперировании исполнительскими приемами и навыками;

3) степень эмоциональности исполнения;

4) соотношение уровня теоретических знаний и уровня практических действий (нотная запись и исполнение);

5) устойчивость достигнутых знаний и умений (теоретических и практических);

6) чувствительность к подсказке, помощи стороны обучающего.

Осуществление образовательного процесса, который изначально ориентирован на формирование и развитие музыкальной обучаемости во всех ее видах — представляет собой отдельную и довольно непростую задачу, которая комплексно пока еще не решалась в музыкальном образовании.

1.4. Методологические подходы к проблеме обучаемости (на материале музыкальных занятий)

В практике работы музыкальных учебных заведений, включая детские школы искусств, глубоко укоренились приёмы и способы учебно-воспитательной работы, входящие в очевидное противоречие с задачей активизации механизмов обучаемости. Теоретико-методический анализ сложившейся ситуации, обобщение, к сожалению, небогатого опыта так называемой «развивающей» музыкальной педагогики, позволяют утверждать, что целесообразно в данном случае обращение к определённым психолого-педагогическим подходам (исходным принципам, педагогическим диспозициям), систематическое и квалифицированное применение которых даёт значительные шансы на успешное решение проблемы.

Есть основания полагать, исходя из ранее сказанного, что процесс формирования и развития обучаемости у учащегося-музыканта представляет собой сложносоставную структуру, в которой можно обозначить два уровня и три вида (*репродуктивный и творчески ориентированный уровни; пассивно-репродуктивный, активно-репродуктивный, творчески-инициативный виды*). Их формирование и развитие характеризуется комплексным решением указанной проблемы и предполагает три взаимосвязанных подхода к учебно-воспитательной работе: общенаучный психолого-педагогический подход; специальный, частнодисциплинарный подход и индивидуально-центрированный подход. Каждый из них характеризуется своим особым подходом к решению указанной проблемы.

Общенаучный психолого-педагогический подход выявляет себя через совокупность приёмов и способов работы педагога, направленной на инициирование общей познавательной активности учащихся, развитие их мыслительных качеств и свойств – как интеллектуальных, так и тех, которые

связанны с художественно-образным отражением окружающего мира в сознании юных музыкантов.

Общий психолого-педагогический подход к проблеме обучаемости предполагает акцент на развитие восприимчивости к учению, что находит конкретное выражение в развитии памяти, внимания, умении сосредотачиваться, контролировать свои учебные действия, ставить определённые задачи в процессе занятий и находить целесообразные способы их решения. Общенаучные психолого-педагогические требования к тематическому построению курса обеспечивают условия осознания учащимися связей между новыми и ранее изученными исполнительскими приемами и понятиями, когда реализуется процесс продуктивного повторения для активного использования в процессе обучения ранее освоенных приемов.

На последующих возрастных этапах развития приоритетную роль в процессах обучаемости начинает играть то исключительно важное качество, которое определяется термином *самоучение* и предполагает всё более увеличивающийся вклад учащегося в когнитивные (познавательные) процессы.

Перечисленные виды деятельности трудно отнести к инновационным, на теоретическом уровне они достаточно хорошо известны. Проблема заключается в том, *как, какими средствами они осуществляются, как добиться того, чтобы познавательная деятельность влекла за собой реальные преобразования в структуре личности учащегося; чтобы эта структура обогащалась, насыщалась новыми компонентами в результате гносеологических операций учащегося.* Эффект в данном случае во многом зависит от того, удастся ли педагогу заинтересовать учащегося, поднять уровень его *мотивации*. И здесь большинство учебных дисциплин, включая, разумеется, дисциплины художественно-творческого профиля (музыкальные и другие), имеет свою определённую специфику. Таким образом, намечается взаимопроникновение между общенаучным психолого-педагогическим подходом и специальным, частнодисциплинарным подходом, обусловленное спецификой учебной

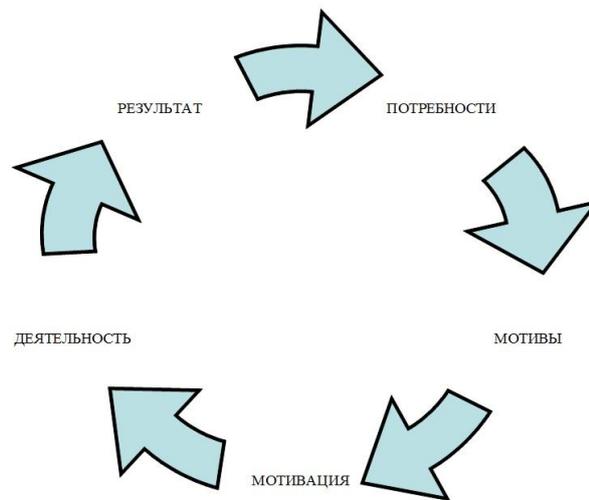
музыкально-исполнительской деятельности. На наш взгляд именно воздействие на мотивацию, как на компонент музыкальной обучаемости, может привести к общему повышению коэффициента музыкальной обучаемости.

Проблематика мотивации, в контексте обучения музыкальному исполнительству, обширно не рассматривалась и требует пристального внимания и изучения. В имеющихся работах педагоги освещают проблему интенсивности музыкальной деятельности, осуществляемой учениками, не затрагивая учебную составляющую музыкально-исполнительской деятельности, которая связана с особым способом удовлетворения потребностей. Потребности в свою очередь, по мнению Е.П. Ильина «...как внутренние сущностные силы организма побуждают его к осуществлению качественно определенных форм активности».⁶⁵

Таким образом, потребность является первичным образованием в структуре мотивации. Удовлетворение потребностей достигается деятельностью побуждающей силой, которой является мотивация, состоящая из специфических, индивидуальных мотивов. Плодом осуществления деятельности является результат. Полученный результат, в свою очередь, влияет на возникающие потребности, выводя деятельность на другой (положительный или отрицательный) уровень развития. Таким образом, возникает закономерность по своей форме напоминающая спираль. Звено этой спирали представлено на схеме:

⁶⁵

Е.П. Ильин Мотивация и мотивы. — СПб.: Питер, 2003. «Мастера психологии». С. 41.



При активизации мотивации к занятиям на музыкальном инструменте следует понимать, что у детей нет потребности в занятиях музыкой. Есть комплекс, состоящий из материальных (1), социальных (2), духовных (3) потребностей, а занятия музыкой могут являться мотивом для их удовлетворения. Например, занимаясь музыкальной деятельностью можно зарабатывать деньги для удовлетворения материальной (1) потребности. Обучение музыке и активная концертная деятельность удовлетворяют потребность в общении и внимании (2), аналогично удовлетворяется и потребность духовная (3).

При формировании мотивов, следует помнить, что мотивы формируются опытом. Один раз получив положительную «подпитку» при совершении какого-либо действия, возникает мотив повторить это действие. Важно понимать, что опыт, связанный с приятными ощущениями порождает положительный устойчивый мотив и наоборот.

Следует отметить, что психологическими механизмами формирования мотивации является заражение и подражание⁶⁶. Заражение как психологический механизм понимается и узко – как процесс передачи эмоционального состояния от одного человека к другому, и широко – как подражание и внушение. И то, и другое обусловлено наличием внешних факторов, влияющих на процесс мотивации, на формирование побуждения к осуществлению действий,

⁶⁶ По классификации Ильина Е.П.

совершению поступков. Заражению способствует высокая энергетика поведения человека, оказывающего влияние на субъект, артистизм, загадочность поведения, прикосновения и т.д. При преломлении данных фактов в сферу музыкальной педагогики очевидным становится авторитет личности педагога. Его профессионализм, харизма, яркость и артистичность в жизни и на сцене, как правило, могут побудить учащихся к активным действиям на своем учебном уровне. Поэтому, при использовании механизма «заражения» при формировании мотивации педагогу справедливо начать с себя, проявлять активность и инициативу.

Еще одним механизмом воздействия на мотивационную сферу ребенка является подражание – следование какому-либо образцу, принятие и воспроизведение внешних и внутренних особенностей группы других людей (коллектива), привлекательных для данного субъекта. Подражанию способствуют модное поведение и образ жизни, общественное признание высокого мастерства, примеров милосердия, доблести, служения идее, публичная известность.

В музыкальной школе, в классе каждого педагога царит определенная свойственная именно этому месту атмосфера. Для педагога важно суметь создать свой индивидуальный микроклимат класса, в котором старшие будут являться примером для младших учащихся. Подобным образом «младшие» воочию увидят «финиш» своего пути. Классовой сплоченности способствуют коллективные формы работы: смешанные, разновозрастные ансамбли. При подобной форме работы происходит приобретение исполнительского опыта не только по схеме «педагог–ученик», но и по схеме «старшие товарищи–ученик». Классные прослушивания, концерты, театрализованные представления, совместное освоение технических новинок (компьютерные программы, интернет ресурсы и т.д.), просмотр, прослушивание с последующим обсуждением различного музыкального материала также обладают огромным мотивационным потенциалом.

Для грамотного применения механизмов воздействия на мотивационную сферу следует учитывать *возрастные особенности детей*, влияющие на мотивацию. В *период младшего школьного возраста* происходят перестановки в иерархической системе ребенка, старые интересы и мотивы теряют свою побудительную силу. То, что имеет отношение к учебной деятельности – оказывается более значимым, ценным. То, что имеет отношение к игре – становится менее важным. Продолжается формирование установок, связанных с чувством долга и ответственности.

Однако эти мотивы часто остаются лишь декламируемыми. Реально действующим мотивом является получение высокой оценки, похвалы. Ради их получения ребенок готов на многое...

Младшие школьники в большей степени, чем дошкольники способны подавлять свои желания ради блага других⁶⁷. В этом же возрасте школьники испытывают потребность реализовать себя, приобщаясь к социальным сторонам жизни не просто на уровне понимания, но и как преобразователи.

Еще одна особенность процесса мотивации связана со стремлением субъекта к успеху или избеганию неудачи. Если человек ориентирован на успех, он не испытывает страха перед неудачей, а если ориентирован на избегание неудачи, то будет тщательно взвешивать свои возможности колебаться при принятии решения.

Сила мотива зависит от многих факторов, что показал еще N. Ach. Он выявил зависимость силы мотива от степени осознанности, ясности объекта мотивации. На силе мотива складывается закрепленность навыка, притягательность объекта воздействия. Ожидаемый результат, идеализированный объект усиливают мотив. На силу мотива могут влиять похвала или порицание, соревнование с другими, задетое самолюбие, проблемность и загадочность стоящей перед человеком задачи, привлекательность объекта и др. Также следует упомянуть о качестве музыкальных инструментов и их внешнем виде, о

⁶⁷

по исследованиям Л.С. Славиновой, 1972

помещении, в котором проходят занятия. Замечено, что у ученика, приходящего в класс педагога, оформленный фотографией его учеников и известных исполнителей, афишами концертов класса, дипломами конкурсантов и т.д., занимающегося на качественном красивом инструменте, мотивационный потенциал гораздо выше.

Процесс приобретения музыкально-исполнительских навыков имеет много общего с процессом осуществления учебной деятельности. Поэтому рассмотрение занятий музыкой с точки зрения мотивации очень перекликается с осуществлением учебного процесса в общеобразовательной школе. Как отмечают психологи, мотивация занятий музыкой определяемая главным образом новой социальной ролью ребенка (был просто ребенок, теперь – ученик школы искусств) и первичным интересом, не может поддерживать в течение долгого времени его учебную работу и постепенно теряет свое значение. Поэтому, формирование уже на начальном этапе обучения мотивов, придающих учебе значимый смысл, очень важно. Надеяться на то, что мотив учения при занятиях музыкально-исполнительской деятельностью возникнет сам по себе стихийно, не приходится. Учебно-познавательные мотивы формируются в ходе самой учебной деятельности, поэтому важно, как эта деятельность осуществляется.

Основными факторами, влияющими на формирование положительной устойчивой мотивации к учебной музыкально-исполнительской деятельности, являются: организация учебной деятельности; содержание учебного материала, коллективные формы учебной деятельности; справедливая, понятная и подкреплённая фактами, ясными ребёнку оценка учебной деятельности; стиль педагогической деятельности учителя. Влияние стиля педагогической деятельности, оценки на мотивацию достаточно полно освещено в психолого-педагогической литературе и, на наш взгляд, не имеет существенных разногласий в связи со спецификой музыкально-исполнительской деятельности.

Из выше сказанного следует, что мотивация достаточно изменчивая категория, подверженная воздействиям и со стороны субъекта выполняющего

действие, и зависящая от внешних воздействий. Еще одной важной особенностью мотивации, применительно к занятиям музыкой, является индивидуальность (связь общенаучного психолого-педагогического подхода с индивидуально-центрированным подходом) всех возможных воздействий: механизмов и стимулирующих факторов. На наш взгляд, педагогу музыкальной школы в первую очередь следует постараться найти определенную нишу в жизни конкретного ребенка, в которой органично разместятся занятия музыкой и окажутся востребованными в остальных областях жизни ребенка. Для этого необходимо как можно больше узнать о самой жизни ребенка его увлечениях, образе жизни, уровне жизни, друзьях, родителях, и т.п. Помочь музыке проникнуть в его повседневные занятия и оказаться востребованной в них. Формы востребованности могут оказаться самыми разными. Например, участие в школьной самодеятельности, домашнее музицирование, пение в церковном хоре, аккомпанемент песен и исполнительство на молодежной вечеринке, оригинальное суждение о современных образцах поп-культуры, подкрепляемое профессиональными комментариями с последующим использованием полученных в музыкальной школе навыков в ремесле ди-джея на дискотеке и т.д. Вариантов может быть огромное множество, и оно должно определяться жизнью ребенка, менять ее к лучшему и приносить пользу. В противном случае занятия становятся просто бессмысленными, какие бы методы воздействия и стимуляции не использовались, ребенок прекратит занятия музыкой или они превратятся в мучения для него и для педагога.

Для формирования положительной мотивации при занятиях музыкой важно выполнить следующие условия:

- 1) Учебный процесс должен иметь гибкие содержательные «рамки» с учетом исполнительских потребностей учащегося. Одной из задач обучения является формирование репертуара, востребованного социальной средой, в которой живет ребенок. В учебный репертуар помимо ярких классических

произведений разных стилей и жанров могут быть включены образцы современной популярной музыки и др.

2) Грамотно и последовательно осуществлять тематическое построение курса с использованием междисциплинарного подхода при воплощении художественного образа, использовать активные методы обучения проблемно-диалогического характера.

3) Наблюдать за социальной группой, которой симпатизирует ребенок, расширять его кругозор, задействовать механизмы «подражания» и «заражения» для корректировки убеждения ребёнка.

Следует помнить, что основой развития музыкальной обучаемости является открытость учащегося к воздействиям и качества личности, проявляющиеся в сотрудничестве, совместном выполнении задания. Воздействие на обучаемость следует начинать с укрепления чувства открытости, восприимчивости ко всему новому, к взаимодействию и совместным усилиям, направленным на приобретение новых знаний и навыков.

Специальный частнодисциплинарный подход рассматривается под углом зрения, в соответствии с которым в центре внимания находится повышение обучаемости *в контексте музыкальных занятий*.

Понятно, как в сфере общей, так и специальной обучаемости многое зависит в данном случае от природной одарённости ученика. Немалая часть детей и подростков, обучающихся музыке, выступает в роли пассивных потребителей знаний, сообщаемых педагогом. Есть, однако, и те, чей индекс одарённости достаточно высок; знания, которые они получают в ходе занятий, инициируют их художественно-образное мышление, дают толчок процессам фантазии, воображения, наталкивают на творческий подход к решению многообразных задач, возникающих в работе.

Тезис о необходимости повышения когнитивной активности учащегося-музыканта сам по себе не требует доказательств; значительно сложнее выглядит

вопрос о реализации этого тезиса в конкретных условиях музыкальной учебно-образовательной деятельности.

Главное лицо в учебном процессе в ДШИ – ученик, который ввиду особенностей учебного процесса совмещает в себе функции учащегося и исполнителя. Усилия учителя направлены на то, чтобы он учился и был в состоянии исполнить в концертном варианте музыкальное произведение. Для этого необходимо, чтобы ученик хотел учиться и мог это делать. Как правило, приходя в музыкальную школу, ребенок обладает достаточно большим желанием учиться играть на инструменте, но без умения это делать. В первую очередь задачей педагога ДШИ должно стать обеспечение ученика арсеналом методов для самостоятельного музицирования и выражения, в первую очередь, его творческих идей на инструменте. Если не предоставить ребенку эти методы, не научить его совершенствовать их - учиться, то с первых же шагов в музыкально-исполнительской жизни он встретится с трудностями, неудачами, которые постепенно угасят его желание исполнять музыку на инструменте, а впоследствии и желание учиться в ДШИ.

В связи с этим следует рассмотреть деятельность учения, ее особенности связанные со спецификой музыкально-исполнительской деятельности. Как известно, деятельность учения состоит из двух составляющих находящихся во взаимодействии. Так, при освоении исполнения по нотной записи ребенок должен перейти от написанной ноты к реальному ее звучанию на инструменте наделяя ее художественно-образным смыслом. Ученик должен выполнять усваиваемое действие и действия, которые обеспечивают усвоение первого с заданными свойствами. Ребенок должен уметь перекодировать действие из одной формы в другую. Вся совокупность действий, необходимых для успешного усвоения новых, и составляет умение учиться этим действиям. Таким образом, умение учиться состоит из познавательных действий, которые раньше необходимо было усвоить. После этого они используются как средства усвоения новых действий.

Овладение общими методами познавательной деятельности позволяет учащимся не только самостоятельно анализировать частные явления, но и создавать их. Естественно, что овладение обобщенными приемами познавательной деятельности не только повышает уровень познавательных возможностей учащихся, качество усвоения знания, но и сокращает время необходимое для обучения. Так при изучении любого предмета, в том числе и при исполнении на инструменте, надо заботиться не о количестве изученных фактов и не о количестве выработанных навыков, а о формировании основных обобщенных видов познавательной деятельности в музыкально-исполнительской сфере – логических и специфических. Так при формировании частных познавательных приемов у обучаемых преобладает эмпирическое мышление. Если же практикуются приемы, ориентированные на сущность, характерную для целой системы частных случаев, то ученики получают возможность теоретически мыслить, овладевают умением видеть сущность, умеют ориентироваться на нее и в силу этого в состоянии самостоятельно продвигаться в обозначенной области знаний.

Таким образом, замена частных приемов познавательной деятельности обобщенными существенно повышает развивающий эффект обучения, способствует формированию теоретического мышления учащихся. Вместе с тем это связано заменой частных знаний новыми раскрывающими сущность, стоящую за ее конкретными проявлениями.

Приступая к освоению нового музыкального произведения, учитель должен быть, уверен, что учащиеся владеют необходимыми обобщенными приемами познавательной деятельности. В музыкально-исполнительском виде деятельности таковыми являются:

1. Для обеспечения музыкальной выразительности – штрихи, динамические оттенки, артикуляция, фразировка, тембр.
2. Для обеспечения ритмической ориентации – пульсация.

3. Для обеспечения звуковысотной верности воспроизведения нотного текста – навык ориентирования на клавиатурах и слуховой контроль.

Все эти три компонента должны объединяться стилистически оправданным, творческим воплощением авторского или своего художественного образа.

Как известно, процессом создания образов является воображение. «Воображение – познавательный процесс, который состоит из создания новых образов, на основе которых возникают новые действия и предметы».⁶⁸ По оригинальности активное воображение делится на воссоздающее (репродуктивное) и творческое. Творческое воображение – это самостоятельное создание новых образов, которые реализуются в оригинальных продуктах деятельности.

Согласно исследованиям психологов *творческое воображение является основным познавательным процессом характерным для детей 5 — 7 летнего возраста*. В виду этого факта можно предположить, что уровень обучаемости при процессе обучения исполнительству на музыкальном инструменте (аккордеоне) будет выше, если на начальном этапе обучения, приходящемся на возраст 5-8 лет, одним из основных познавательных процессов при воплощении художественных образов заложенных в музыкальном произведении и при овладении основными познавательными средствами будет являться творческое воображение.

По исследованиям педагогов, на начальном этапе наравне с дальнейшим обучением ученик должен выполнять одновременно около четырнадцати задач. Ввиду особенностей психофизического развития ребенку сложно справиться с таким количеством задач, что приводит к быстрому утомлению и утрате интереса к занятиям и творческой деятельности в целом, для осуществления которой нужна свобода. «Только свобода — разумеется, не анархическая, не бесконтрольная, а умело и индивидуально дозированная преподавателем — только она отмыкает психологические шлюзы в сознании учащегося, открывая

⁶⁸ Практическая психология образования. Под ред. Дубровиной И.В.4-е изд., перераб. и доп. - СПб.: Питер, 2004. С.157.

путь фантазии и воображению, являясь своеобразным катализатором художественно-творческой деятельности».⁶⁹

На основании вышесказанного мы считаем, что на первых уроках начального этапа обучения, для более результативного осуществления учебной деятельности, при знакомстве с игровыми навыками, ученик под чутким контролем педагога может совмещать в себе функции композитора и исполнителя, так как основной задачей для композитора и исполнителя является создание художественного образа. Образ родом из идеального мира, и не связан с техническими трудностями. Поэтому художественный образ должен быть найден до того, как ученик почувствует на себе трудности технического порядка. Если художественный образ сформирован и понятен до начала изучения музыкального произведения, то, будучи своеобразным ориентиром, он ограждает ученика от рутинных ощущений работы над музыкальным произведением. Художественный образ помогает ученику интуитивно найти верные эмоциональные тактильные и двигательные ощущения, способствующие выполнению исполнительской задачи. Он может быть выражен и описан самыми разными способами и средствами.

Мы предлагаем создать образную модель, включающую в себе: художественные настроения,⁷⁰ а так же эстетические эмоции и черты характера с опорой на представления памяти учащегося. Чтобы получить представление о художественном образе до технологической работы над музыкальным произведением, целесообразно обратиться к родственным видам искусства: литературе и изобразительному искусству. Родственны они именно по настроению, так как художественное настроение универсально. К примеру, настроение «весело» всегда и везде будет таковым: и в музыке, и в поэзии, и в живописной композиции обладает одними и теми же качествами и художественной энергией. Важно эту энергию открыть или создать. На данном этапе возникает вопрос, какими методами продуктивнее это делать.

⁶⁹ Гессен С.И. «Основы педагогики. Введение в прикладную философию», – М., 1995. С.64.
⁷⁰ термин В.Г. Ражникова

В рамках специального частнодисциплинарного подхода нами осуществлена попытка переосмысления традиционных педагогических подходов через призму комплексного развития музыкальной обучаемости для более субъективного отношения учащегося к процессу обучения. Ядром данного переосмысления является целенаправленное развитие обозначенных видов обучаемости посредством педагогического воздействия на компоненты музыкальной обучаемости и вследствие этого прохождения её уровней.

В качестве формы (единицы, способа) педагогического воздействия на компоненты музыкальной обучаемости и на накопления ЗУНов и исполнительского опыта мы предлагаем на начальном этапе обучения ввести стратегию творчески-репродуктивного освоения исполнительских навыков⁷¹.

Обобщенно под *стратегией творчески-репродуктивного освоения исполнительских навыков* мы понимаем индивидуальную взаимосвязь (чаще всего последовательность) операций и действий (мыслительных и внешних), направленных на реализацию художественного образа с помощью синтеза искусств и совмещения, на начальном этапе обучения, функций исполнителя и композитора в лице учащегося. Все это необходимо для оптимизации усилий направленных на получение результата в познавательной (учебной) музыкально-исполнительской деятельности.

Со структурной точки зрения под *стратегией творчески-репродуктивного освоения исполнительских навыков (приёмов)* мы понимаем комплексную постоянно взаимодействующую организацию: познавательных процессов, общих и специальных способностей, психических и физиологических особенностей учащегося, которая относительно музыкально-исполнительской деятельности раскрывает взаимосвязи следующих компонентов: создание художественного образа, проектирование модели его воплощения, технологические операции по достижению результата (исполнение на музыкальном инструменте), оценка и

⁷¹

см. приложение

коррекция процесса исполнения, фиксация в звуковой (исполнение) и графической форме (нотная запись) получаемого результата.

Стратегия творчески-репродуктивного освоения исполнительских навыков не только раскрывает суть операций свойственных композиторской и исполнительской деятельности реализующихся в ходе творчески-репродуктивного освоения исполнительских навыков (в отличии от традиционного освоения исполнительских навыков), но и раскрывает особенности: самостоятельного построения художественного образа; способа приобретения знаний; оценочно-контрольных операций и коррекционных действий; а также действий связанных с индивидуально-значимыми условиями реализации учения; делает наглядной для освоения реализацию художественного образа, заложенного в музыкальном произведении на основе нотного текста созданного другим композитором.

При поддержке учителя, технология освоения стратегии творчески-репродуктивного освоения исполнительских навыков предполагает воспитание: самостоятельности, способности к постановке и реализации цели и задач обучения; овладение учащимся обобщенными приемами познавательной деятельности в сфере музыкального исполнительства; воздействие на все компоненты музыкальной обучаемости.

При реализации технологии стратегии творчески-репродуктивного освоения исполнительских навыков учитель и сам ученик получают возможность раскрыть то, как думает и практически действует композитор при сочинении музыкального произведения и исполнитель при работе с ним. На этом основании наметить соответствующие адекватные перспективы развития и индивидуальной корректировки дальнейшей, собственной учебной музыкально-исполнительской деятельности.

Таким образом, ученик, самостоятельно осмысляя свои стратегии творчески-репродуктивного освоения исполнительских навыков и получившиеся

при этом музыкальный произведения, становится субъектом своего учения и развития, осознанно влияет на развитие обучаемости во всех ее компонентах.

Однако, освоение исполнительских навыков на основе реализации стратегии творчески-репродуктивного освоения исполнительских навыков является лишь одним из методов в работе по развитию обучаемости. Рассуждая о проблеме обучаемости, нельзя сбрасывать со счетов фактор *одарённости учащегося, содержания учебной деятельности*. Однако нельзя игнорировать в данном случае и *действия педагога*, не принимать во внимание те методы, которые используются в работе с учеником. Наиболее эффективны методы, ориентирующие учащегося на *самостоятельное* (в той или иной степени) решение проблем, связанных с *интерпретацией музыкального произведения*. Учащемуся может быть доверена «расшифровка» авторского замысла; поиск тех или иных выразительно-технических средств, необходимых для воплощения этого замысла. Главное, чтобы педагог исходил в данном случае из понимания того, что *важен не только итог самостоятельно-поисковых, эвристических действий ученика; принципиально важен сам процесс, коррелирующий с проблемой формирования обучаемости*.

В качестве одной из разновидностей этого метода может выступать метод педагогической «недосказанности», «недоговорённости», когда учитель, умело рассчитав свои действия, даёт ученику не полную, а лишь частичную информацию о возможных путях решения той или иной профессиональной проблемы; когда ученик встаёт перед необходимостью додумывания, домысливания и т.д. «Любой предмет, любую учебную дисциплину, пишет Б.А. Сосновский, можно изложить как систему аксиом, незыблемых сентенций, но можно и нужно формировать, оставлять знание открытым, незавершённым, то есть таким, каково оно в реальности – нуждающимся в углублении, сомнении и

дополнении»⁷². Сказанное в полной мере может быть отнесено и к занятиям музыкой.

К числу методов, активно формирующих обучаемость учащегося, следует отнести и те, которые связаны с работой «в уме», с мысленными представлениями тех или иных действий и операций – от масштабных, проектных операций вплоть до представления отдельных деталей и частных разучиваемых музыкальных произведений. У учащихся достаточно одарённых, такие «умозрительные представления» возникают обычно самопроизвольно, сами собой, как проявление их завидных природных данных; других же учащихся (а их большинство) действиям в сфере внутреннеслуховых музыкальных представлений необходимо специально учить. Не умея работать «в уме», рассчитывать на успех своей деятельности учащемуся-музыканту не приходится.

Важно в аспекте обучаемости формирование не только представлений, но и *понятий*, трактуемых обычно как «форма знания, которое отображает единичное и особенное, являющееся одновременно и всеобщим (...), выступающее и как форма отражения материального объекта, и как средство его мысленного воспроизведения, построения, то есть как особое мыслительное действие».⁷³

Практика свидетельствует, что во многих случаях педагог внедряет в сознание учащегося те или иные понятия, не придавая значения тому факту, что важно в данном случае не только усвоение понятий как готовых продуктов, предоставленных педагогом учащимся, но прежде всего усвоение, ассимиляция понятий как процесса интеллектуальной активности учащегося. При таком подходе – от единичного к общему, от частного к целому – внимание учащегося концентрируется на тех или иных характерных признаках, атрибутивных свойствах различных музыкальных явлений, феноменах, закономерностях, и лишь затем, по мере осмысления этих признаков, качеств и свойств, последние

⁷² Цит. по: Б.А.Сосновский. Обучение музыке как совместная деятельность учителя и ученика. О знаниях незавершённых, открытых, «разомкнутых». // Музыкальная психология и психология музыкального образования. Теория и практика. 2-е издание. М., 2011. С. 147.

⁷³ Цит. по: Большой психологический словарь, изд. четвёртое, расширенное, ред. Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко. – СПб, 2008. С. 483.

выводятся на уровень содержательных обобщений. Таким методом последовательных гносеологических действий могут формироваться понятия о тех или иных стилевых явлениях музыкальной культуры (например: понятия о классицизме, романтизме в искусстве) об особенностях различных формообразующих структур (о сонатной форме и др.).

Принцип поэтапного осознания тех или иных норм, закономерностей, явлений и т.п. играет, как отмечалось, важную роль в процессах обучаемости.⁷⁴

При всей эффективности и целесообразности указанных приёмов и способов работы, ориентированных на формирование и развитие обучаемости, ведущим остаётся метод самостоятельного решения проблем, возникающим в контексте самостоятельной работы учащегося над музыкальным произведением. Процесс проникновения в суть и смысл авторского замысла, поиска адекватных выразительно-технических средств, необходимых для воплощения этого замысла, процесс с сопутствующими ему трудностями, заблуждениями, подчас творческими тупиками и преодолением их, – именно он и формирует обучаемость как способность и как комплекс профессиональных умений и навыков.

Предпосылки творчески-поискового подхода к музыкальным занятиям, подхода, основанного на активизации креативных ресурсов возможны на более ранних этапах онтогенеза учащегося-музыканта, нежели это принято думать. Вопрос в том, чтобы находить приёмы и способы работы, адекватные реальным гносеологическим ресурсам ребёнка или подростка. Именно в этом аспекте возможно говорить об одарённости педагога, его профессиональной компетенции. Нередко упоминаются в данной связи сензитивные периоды в развитии детей и подростков. Границы этих периодов достаточно лабильны, подвижны, коррелируя с уровнем природной одарённости учащихся.

Итак, для повышения коэффициента обучаемости *в контексте музыкальных занятий* в рамках специального, частнодисциплинарного подхода

⁷⁴ Подробнее смотр. Теорию поэтапных умственных действий Гальперина П.Я. Речь в данном случае идёт об одной из модификаций этой теории.

следует: пересмотреть структуру (методику) приобретения игровых навыков, с учетом потребностей обучающегося, психофизиологических особенностей детей, межличностных отношений между педагогом и учеником, эмоционального фона занятий, отражая всё это в содержании учебного материала при реализации учебного процесса. Для более результативного осуществления учебной деятельности, при знакомстве с игровыми навыками, ученику целесообразно (на первых уроках начального этапа, под чутким контролем педагога) *совмещать* функции композитора и исполнителя. Данный методический приём изучения и освоения исполнительских действий будет способствовать установлению соответствия между образными, стилистическими, технологическими, графическими (нотные знаки) моделями с их фиксированием и последующим распознаванием в нотной записи. Наиболее продуктивное приобретение этих навыков осуществляется при использовании на начальном этапе обучения стратегии творчески-репродуктивного освоения исполнительских навыков (приёмов). Её реализация осуществляется путём органичного прохождения видов и уровней музыкальной обучаемости. Происходит логичный переход от репродуктивного к творческому - самостоятельному фиксированию на инструменте художественно-жизненных ассоциаций ребенка, осуществляемого от ансамблевого музицирования к сольному исполнительству, с последующим графическим фиксированием результата образных импровизаций. Подобный метод создаёт методические условия, при которых ребёнок почувствует себя личностью, способной выразить свои мысли посредством музыкального языка. Данный факт послужит основой для продолжения формирования уважения к музыкальному языку и к себе как его носителю, а исходя из этого, обосновывается сознательное отношение к своему исполнению и домашним занятиям.

Для продуктивного осуществления домашних заданий задачей педагога должно стать обеспечение ребенка универсальными музыкально - исполнительскими познавательными навыками, а так же, что особенно важно

навыками самоконтроля, при овладении которыми, ребенок будет подготовлен к самостоятельной образовательной и музыкально-исполнительской деятельности.

Положения *индивидуально-центрированного подхода* органично переплетаются с идеями, освященными в вышеперечисленных подходах, оказывая влияние на их реализацию. Суть данного подхода достаточно ясна из его названия и не требует пространных комментариев. Имеется в виду применение приёмов и способов работы, которые: а) соответствуют природным данным учащегося, его реальным познавательным ресурсам на данный период времени, и б) основаны на интерактивных, эмпатийных по своей эмоциональной окраске взаимоотношениях и взаимодействиях педагога и учащегося, чем стимулируется их обоюдный (подчеркнём этот момент!) интерес к работе.

В заключение параграфа, следует отметить, что решение различных задач, связанных с повышением уровня обучаемости ребёнка, требует от педагога особой профессиональной прозорливости, психолого-педагогической компетенции, подлинно творческого отношения к делу, что и влияет в значительной мере на полученный результат.

Общие методические рекомендации, для их осуществления, отражены в следующих положениях:

- выявление индивидуальных для каждого учащегося мотивационных факторов, после воздействия, на которые возрастет интенсивность занятий должно осуществляться исходя из анализа потребностей, социальной позиции ребёнка, его увлечений;
- при формировании положительной мотивации следует задействовать механизмы «подражания» и «заражения», которые возникают при копировании поведения и манер свойственных социальной группе, которой симпатизирует ребенок, или педагогу;
- учебный процесс должен иметь гибкие содержательные «рамки», обеспечивающие возможность включения для изучения тех или иных тематических разделов (учебный план должен быть сформирован с учетом

потребностей учащегося). Одной из задач обучения игре на инструменте должно быть формирование репертуара, востребованного социальной средой, в которой живет ребенок. В него могут быть включены образцы современной поп-музыки, яркие классические произведения разных стилей и жанров и др.;

- воплощение художественного образа должно осуществляться с использованием методов междисциплинарного подхода и активных методов обучения проблемно-диалогического характера;
- основой создания методических условий для повышения показателей обучаемости должно являться осознание ребенком себя, как личности способной к выражению мыслей посредством музыкального языка и на этой основе формирования у него доверия и открытости в педагогическим воздействиям, уважения к музыкальному языку и к себе как к его носителю, а по этому – сознательного отношения к своему исполнению и домашним занятиям;
- задачей педагога должно стать обеспечение ребенка универсальными, обобщенными музыкально-исполнительскими приемами познавательной деятельности и познавательными навыками, при овладении которыми, ребенок будет подготовлен к самостоятельной музыкально-исполнительской деятельности. Наиболее продуктивное приобретение этих навыков может осуществляться в ходе репродуктивно-творческого фиксирования на инструменте художественно-жизненных ассоциаций ребенка путем реализации стратегии творчески-репродуктивного освоения исполнительских навыков, осуществляемого от ансамблевого музицирования к сольному исполнительству;
- домашние занятия должны осуществляться при активном самоконтроле. Базой для самоконтроля при музыкально-исполнительской деятельности должна послужить словесная характеристика художественного образа, метроритмическая пульсация, слуховой контроль;

- тематическое построение курса должно обеспечить условия осознания учащимися связей между новыми и ранее изученными исполнительскими приемами и понятиями, для осуществления продуктивного повторения, для активного использования в процессе обучения ранее освоенных приемов;
- изучение и освоение исполнительских приемов должно осуществляться согласно филогенетической модели формирования таланта, при совмещении, на начальном этапе обучения функций композитора и исполнителя. Подобная форма работы способствует гармоничному развитию музыкальных способностей, установлению соответствия между образными, технологическими (исполнительские приёмы), графическими (нотная запись) и стилистическими моделями с их фиксированием и последующим распознаванием в нотном тексте и развитию не только музыкального мышления, но и музыкально-стилистической интуиции;
- приобретение музыкально – исполнительских навыков должно осуществляться с опорой на коммуникативный компонент музыкальной обучаемости. То есть, учебная работа должна иметь нацеленность на становление всех видов музыкально - исполнительской деятельности (исполнение сольной программы, аккомпанемент, элементы педагогической деятельности (с коллегами по классу), прослушивание разной музыки, способность находить в образцах классической и современной массовой культуры образное и стилистическое зерно), поощрение сотрудничества, воспитание навыков, которые должны быть востребованы в социальной среде учащегося;
- прохождение уровней музыкальной обучаемости должно осуществляться при помощи механизмов свойственных имплицитной и эксплицитной обучаемости.

Таким образом, при выполнении педагогом методических рекомендаций, ученик самостоятельно осмысливая и соотнося с художественным образом свои

исполнительские действия, становится субъектом своего учения и развития, осознанно влияя на улучшение обучаемости во всех ее компонентах.

Вторая глава

Опытно-экспериментальное исследование формирования обучаемости у детей и подростков в процессе музыкальных занятий

Данный раздел диссертации содержит материалы, полученные в ходе эмпирического исследования, проводившегося в период с 2008 по 2012 годы и включавшего в себя следующие основные виды и формы:

- а) педагогические наблюдения за процессом обучения и стенограммы уроков;
- б) педагогические собеседования и анкетирование;
- в) обучающий (формирующий) эксперимент.

Автору исследования пришлось отказаться от достаточно востребованного в педагогической среде метода тестирования. Отказ обоснован его несоответствием методу специфике музыкально-исполнительской деятельности, возрастным особенностям испытуемых и в связи с этим низкой валидностью сведений полученных этим способом.

Целью опытно-экспериментальной работы была проверка теоретико-методологических положений и методических рекомендаций, связанных с проблемой обучаемости в различных ее аспектах. В качестве *объекта* экспериментальной работы был выбран учебно-образовательный процесс (класс аккордеона, баяна ДШИ). *Предметом* экспериментальной работы были методы, способы организации деятельности, способствующие повышению качественных показателей обучаемости проявляющиеся в образцах музыкально-исполнительского творчества учащихся.

Программа опытно-экспериментальной работы включала в себя следующие этапы:

1. Начальный – констатирующий этап. Осуществлялся сбор эмпирических

данных, изучение необходимой психолого-педагогической литературы, определение задач эксперимента, проведение первой стадии педагогических наблюдений, проведение различных поисковых мероприятий эмпирического уровня;

2. Основной этап – осуществлялось продолжение работы со специальной литературой, анализ базовых теоретико-методологических положений общей и музыкальной педагогик, выработка методических рекомендаций по оптимизации учебной музыкально-исполнительской деятельности. Организация опытно-экспериментальной работы с помощью собеседования и анкетирования с параллельным анализом и возможной корректировкой, начало формирующего эксперимента;

3. На заключительном этапе осуществлялось проведение завершающей стадии обучающего эксперимента, обобщение итогов проделанной работы, интерпретация полученных результатов, формулирование выводов.

В ходе экспериментальной работы проверялись общие положения:

– генетической основой развития обучаемости является открытость учащегося к воздействиям, качества личности, проявляющиеся при сотрудничестве и совместном выполнении задания;

– стилистика межличностных контактов педагога и учащегося, эмоциональный фон их взаимоотношений обеспечивают благоприятные условия для когнитивной и коммуникативной деятельности учащегося, тем самым повышая качественные показатели и характеристики обучаемости;

– в своём развитии музыкальная обучаемость должна пройти два уровня (репродуктивный, включая активно-репродуктивный и творчески-ориентированный), один из которых определяется совместными действиями учащегося и педагога, другой характеризуется в основном самостоятельными познавательными и преобразовательными действиями первого из них. Наиболее продуктивное прохождение уровней обучаемости осуществляется при синтезе

репродуктивных и творческих методов и комплексном освоении видов музыкальной обучаемости;

– воздействие на мотивационную составляющую учебного процесса положительно скажется на улучшении показателей обучаемости;

– комплексное применение к учебно-воспитательной работе трёх основных подходов (*общенаучный психолого-педагогический подход; специальный, частнодисциплинарный подход и индивидуально-центрированный подход*) оказывает воздействие на все компоненты музыкальной обучаемости, обеспечивает продуктивное использование репродуктивных и творческих методов и гармоничное развитие обучаемости.

– максимальный эффект в занятиях обеспечивается если педагог действует исходя из индивидуальных особенностей структуры и конфигурации способностей учащегося;

– ретроспективный анализ любительской практики музицирования на народных инструментах и выявление методов используемых гармонистами для обучения и «удачного» исполнительства может с пользой быть использован в осуществлении педагогического процесса на отделении народных инструментов в современной ДМШ, а также способствовать сохранению самобытных традиций российского исполнительства на народных инструментах.

Эти общие положения дифференцировались по возможности оптимизации процесса обучения, связанных с формами и методами приобретения исполнительских навыков; определению наиболее адекватных возрастным и индивидуальным особенностям методов работы, форм межличностного общения; оснащению учащегося арсеналом средств для самостоятельной музыкально-исполнительской деятельности и т.д. Экспериментальное исследование проводилось с различным контингентом испытуемых и при различных условиях. В ходе работы создавались специальные педагогические «шаблоны», актуальные и для самостоятельной работы. В ходе экспериментальной работы проверялось влияние теоретических и методических установок на компоненты музыкальной

обучаемости, а именно их воздействие на мотивационно-волевую и учебную части образовательного процесса. Рекомендуемые в исследовании формы, приемы и способы проверялись в естественной среде, во взаимосвязи с остальными составляющими учебного процесса.

2.1 Педагогические наблюдения

Педагогические наблюдения проводились на протяжении длительного времени 2008 - 2012. Уточнялись факторы способные позитивно повлиять на развитие обучаемости; одновременно выявлялись факторы, затормаживающие процесс развития, тем самым снижая эффективность процесса обучения.

Другой задачей было определение целесообразности и эффективности методических рекомендаций, отработанных в настоящем исследовании и способных оптимизировать процесс развития обучаемости в музыкально-исполнительских классах музыкальных учебных заведений.

Материалом (объектом) для наблюдения стало два вида проявления исполнительства на народных инструментах, параллельно существующих в современном обществе. Первое, наблюдение за учащимися ДШИ во время проведения урока и во время досуга в обществе детей, не занимающихся музыкой. Второе, наблюдение за процессом любительского музицирования взрослых и детей «самоучек».

Предмет наблюдения был един для первой и второй групп. Им стали способы работы и качества личности, способствующие успешному освоению исполнительских навыков на инструменте или затормаживающих их освоение.

Педагогическое наблюдение было организовано следующим образом:

1. Заранее была определена система наблюдений. Наблюдение производилось двумя способами: а) открытое присутствие на уроке или работа с учащимся; б) скрытое (без вмешательства) наблюдение за общающимися детьми, а также наблюдение за детьми во время их досуга; в) присутствие на фестивалях любительского музицирования «Играй гармонь» и т.п., просмотр видеозаписей одноименной программы.

Результаты наблюдений фиксировались различными способами, чаще всего

это были дневниковые записи и протоколы уроков, в отдельных случаях фиксирование на электронный носитель с последующей расшифровкой.

2. При наблюдении обращалось внимание на следующие аспекты:

I - для наблюдения за учащимися ДМШ, детьми:

а) совокупность необходимых условий для эффективного и целесообразного развития обучаемости;

б) уровень самостоятельности учащегося на различных уровнях обучаемости (репродуктивном и творческом) и на разных этапах и стадиях работы над музыкальным произведением (включая Д/з);

в) синтез музыкально-исполнительского и теоретического подходов к изучаемому музыкальному произведению;

г) индивидуально-личностное начало в педагогической работе с учащимся музыкантом, как залог развития работоспособности и трудолюбия;

д) основные формы проведения урока в музыкально-исполнительском классе, межличностное взаимодействие, между участниками учебного процесса;

е) стилистические пристрастия учащихся в учебное и свободное время;

ж) уровень мотивации к занятиям музыкой;

з) факторы, методы (воздействия) работы, приводящие к увеличению активности деятельности.

II - для наблюдения за любительским музицированием:

а) мотивационная составляющая исполнительской деятельности;

б) методы контроля используемые при исполнении;

в) эмоциональная составляющая исполнительской деятельности;

г) репертуар.

Наблюдение за любительским музицированием показало, что процесс любительского музицирования отличается очень высоким уровнем мотивационной составляющей исполнительской деятельности. Как правило, занятия на музыкальном инструменте не являются основной деятельностью

исполнителя, а являются так называемым хобби. Музицированию посвящается огромная часть свободного времени. Исходя из этого, можно сделать вывод о необходимости данного вида занятий для личности исполнителя. Из бесед, проведённых с исполнителями, выяснилось, что их работоспособностью и увлечённостью движет в каждом случае индивидуальный набор мотивов. Среди них востребованность их навыков окружением, популярность, личное удовольствие от творчества, при занятиях на инструменте и т.д.

В качестве наглядных, специфических (самобытных) методов контроля используемых при исполнении следует отметить метроритмическую пульсацию, механически осуществляющуюся правой ногой исполнителя.

Художественная составляющая исполнительской деятельности отличается очень высокой степенью эмоциональных переживаний, находящих отражение образной насыщенности исполнения, динамике, штрихах, артикуляции, в темпах исполнения, а также мимике и внешних визуально заметных показателях исполнения.

Репертуар представителей направления любительского музицирования в большинстве случаев зависит от личных музыкальных пристрастий исполнителя и его социального окружения, то есть он всегда востребован. Также следует отметить, что основную часть репертуара составляют авторские произведения. Авторство может быть разным, это песни, различные танцевальные и образные наигрыши; различные авторские транскрипции, импровизации на популярные темы, подобранные по слуху и аранжированные мелодии, а также переложения (почти всегда с элементами импровизации).

При наблюдении за первой группой испытуемых, для автора исследования, главным было сфокусировать внимание на тех реакциях испытуемых, которые выступали непосредственным результатом, логическим следствием действий преподавателя, детерминированных стратегическими целями и задачами диссертационной работы. Реакции, как и следовало ожидать, проявили себя по

разным направлениям – и со стороны эмоций, находящих своё отражение и в мотивационной составляющей учебного процесса и в области практических действий испытуемых. А также, в виде комментариев и устных высказываний учащихся, которые в свою очередь нашли отражение в действиях и явились воплощением формирующейся жизненной позиции личности учащегося. Данные наблюдений фиксировались, равным образом фиксировались и соображения экспериментатора, возникающие в процессе работы.

Результаты наблюдений (I) отражены в педагогическом дневнике.

Педагогический дневник:

2.09.2008. Павел Т. до занятий с педагогом-экспериментатором имел опыт музыкальных занятий в классе другого преподавателя. На начало экспериментальных воздействий Павел являлся учащимся четвертого класса ДШИ. Физическое и психологическое развитие соответствовало возрасту, инструмент для домашних занятий имелся. Но, не смотря на это, педагог-экспериментатор столкнулся с рядом трудностей. Учащийся посещал музыкальную школу по желанию родителей, личной заинтересованности в занятиях на аккордеоне не проявлял, был замкнут и скуп в проявлении эмоций, как посредством исполнения музыкальных произведений, так и при межличностном общении. Попытки педагога-экспериментатора установить на уроке доброжелательные, доверительные отношения встретили препятствия. На вопросы, касающиеся его времяпрепровождения вне стен ДШИ, отвечал с видимым удивлением и очень коротко.

При исполнении программы обнаружился ряд проблем в основном связанный с безразличным отношением к художественному образу проявлявшемся в посредственном «наигрывании», достаточно вольной метроритмической, штриховой и динамической организации нотного текста. Хотя

видимых для педагога-экспериментатора технических проблем для данного учащегося пьеса не представляла. Подобный факт вызвал у педагога-экспериментатора удивление. На замечания учащийся реагировал болезненно, на попытки словесного поощрения за позитивные элементы в исполнении отвечал: «Я играю плохо. То, о чем Вы говорите - мелочи». При выборе новой программы для исполнения явных пристрастий не выявил. После исполнения педагогом предложенной программы обратил внимание на специфические исполнительские приемы (тремоло мехом, глиссандо, вибрато), но личной заинтересованности в выборе пьес не проявил.

Было *принято решение*: собрать сведения о социальной среде и увлечениях учащегося, на основании полученных сведений сформировать мотивационные стимулы для воздействия; спровоцировать учащегося на проявление эмоций в межличностном общении; в учебную программу включить пьесу, исполняемую в ансамбле с педагогом.

19.12.2008. Прошло два месяца. Удалось собрать сведения о среде и увлечениях учащегося, что нашло отражение в формировании мотивационных стимулов воздействия. Посещение музыкальной школы было обусловлено необходимостью приобретения детьми музыкально-исполнительских навыков, востребованных в ансамблевом музицировании, которое является прикладной частью религиозного мировоззрения семьи Паши Т. Исходя из полученной информации педагогом-экспериментатором были внесены коррективы в учебный процесс. Основным принципом при занятиях с Павлом стало оснащение его способами самостоятельной работы с нотным текстом, методами контроля над правильностью его воспроизведения. Все вышеперечисленное нашло отражение в содержании учебного процесса. В личном общении пропагандировались идеи профессионализма, кропотливого и внимательного отношения к выполняемому действию в любой области деятельности. Павел все внимательно выслушивал, в дискуссию практически не вступал. На различные оценки в дневнике видимой

реакции не демонстрировал. Добиться эмоционального отклика в общении и эмоциональной окраски исполнения на данном этапе не удавалось. Занятия посещал стабильно, но подготовка Д/з оставляла желать лучшего. Конкретные задания, прописываемые в дневнике, не выполнялись. Пьеса, исполняемая ансамблем на академическом концерте, положительно отличалась от остальной программы.

Решено: Продолжить работу над формированием самостоятельности в осуществлении игровых навыков, согласно коррективам в содержании учебного процесса: начать с мотивационной беседы, основанной на описании возможном успеха в домашнем ансамбле при принятии и выполнении предложенного алгоритма работы; начать воздействия на метроритмическую сторону исполнения (применение пульсации правой ногой разными длительностями)⁷⁵; пополнить учебный репертуар произведениями исполняемые ансамблем; постепенно вводить приемы ансамблевого сотрудничества и обращать на них внимание учащегося, подчеркивая возможность их использования при домашнем, ансамблевом музицировании.

25.05.2009. Произошел позитивный сдвиг в отношении Павла к занятиям. По мнению педагога-экспериментатора это обусловлено реальными успехами Павла в освоении инструмента, которые были замечены руководителем домашнего ансамбля и Павел Т., был переведен на более ответственную и «престижную» партию II аккордеона. Данный «факт» явно повлиял на его учебную мотивацию и также способствовал изменению отношения к личности педагога. Были предприняты попытки в отношении изменения эмоциональной составляющей в проведении урока, которые нашли отражение в бурной эмоциональной реакции Павла на замену педагогом-экспериментатром привычной пятибалльной системы оценки (в дневнике) на нарисованные

75

Подобный выбор обоснован филогенетической структурой музыкального таланта выведенной Кирнарской Д.К.

«смайлики».⁷⁶ Данное проявление эмоций явилось отправной точкой в сознательном изменении позиции учащегося к эмоциональной составляющей в занятиях на аккордеоне, явилось связующим звеном в наделении художественного образа эмоциональной окраской, схожей с проявлением эмоций в реальной жизни. Продолжена работа над применением пульсации, предприняты попытки объединить эту работу с фразировкой и некоторыми артикуляционными задачами. Есть проблемы в соотношении эмоциональных фантазий (образов) с их технологической реализацией на инструменте (штрих, меховедение, культура звукоизвлечения).

Следующий учебный год для Павла Т., будет выпускным. Выбрана достаточно сложная, разная с точки зрения реализации художественных и технологических задач программа.

14.12.2009. Ведется работа над выпускной программой, Павел осваивает систему буквенного обозначения аккомпанемента, нужную ему для личных целей. В составе ансамбля активно делится с братом, учащимся первого класса Артемом Т., полученными навыками и способами самостоятельной домашней работы. В ходе наблюдения за занятиями педагога-экспериментатора с Артемом Т., Павла заинтересовал метод репродуктивно-творческого копирования, используемый на занятиях. Братья охотно вместе импровизируют на заданные художественные зарисовки, копируют игровые движения друг друга и педагога. Совместно ведется нотная фиксация полученного результата. Павел на практике применяет знания, полученные на уроках сольфеджио.

Коллективная форма работы дает ощутимый результат. Часть урока Артема Т., проходит вместе с Павлом Т.

13.03.2010. Продолжается работа над выпускной программой, ведутся коллективные занятия. Есть определенные позитивные сдвиги в «союзе»

⁷⁶ Краткая графическая форма выражения эмоций, настроения, действия в виде забавных «рожиц», распространенная и пользующаяся популярностью в детской и подростковой среде.

технологической и эмоциональной составляющих исполнительского творчества. Педагогом-экспериментатором для самостоятельного освоения предложено Павлу Т., три разных по уровню сложности произведения.

29.05.2010. Выступление Павла Т., на выпускном экзамене прошло успешно и заслужило отличной оценки. Педагога-экспериментатора поразила собранность Павла и отсутствие видимых признаков сценического волнения, не смотря на отсутствие практики концертных выступлений. Видимо это связано с постоянной практикой домашнего музицирования. Проверено выполнение самостоятельного задания. Одно из трех произведений не вызвало у педагога-экспериментатора ни каких замечаний. От разучивания другого он отказался, обосновав свой отказ категоричным: «Не нравится!» (произведение полифонической фактуры). В последнем наблюдались трудности с реализацией ритмического рисунка и общая незаинтересованность в задании. Для педагога-экспериментатора был примечателен тот факт, что Павел Т., озвучил вопрос: «Зачем надо это учить»? После соответствующего разъяснения согласился продолжить работу над произведением, сформулировав вопросы, относящиеся к некоторым вызвавшим сложности местам. Получив разъяснение, самостоятельно без напоминания, продолжил и успешно завершил работу над произведением. После получения диплома об окончании ДМШ Павел Т., изъявил желание продолжить обучение в следующем году. В семейном ансамбле переведен на партию первого аккордеона.

3.09.2008. Артем Т., до занятий с педагогом-экспериментатором не имел опыта музыкальных занятий в ДШИ и специальной подготовки. На начало экспериментальных воздействий Артем являлся учащимся первого класса ДШИ (возраст шесть лет), брат Павла Т. Физическое и психологическое развитие соответствовало возрасту, инструмента для домашних занятий не было. Педагогом-экспериментатором было принято решение вести обучение с учётом экспериментальных педагогических рекомендаций, описание которых дано в методическом параграфе данного исследования.

Для осуществления педагогического процесса была смоделирована благоприятная среда. Так как, Павел и Артем являлись родственниками и общались в одной социальной среде, можно было предположить, что у них могут быть схожие мотивационные установки. (В ходе занятий данное предположение подтвердилось).

При организации содержания учебного процесса использовалась «Стратегия творчески-репродуктивного освоения исполнительских навыков (приёмов)». Оказывалось воздействие на коммуникативные стороны личности Артема Т.. Для этого была предпринята попытка совместного творчества. Часть урока проходила с активным участием Павел Т., что помогло более активно воздействовать на коммуникативную составляющую обучаемости и комплексно на мотивационную. Все художественно исполнительские находки фиксировались посредством нотной записи, что подтверждало ее важность предназначение и оправдывало усилия, затраченные на ее освоение. А также формировало уважительное отношение к нотному тексту, как к хранителю исполнительского творчества ребенка.

17.12.2008. Братья Т., активно импровизируют сольно и ансамблем. Продолжается освоение элементов музыкального языка посредством «композиторского» творчества. Артем Т., свободно импровизирует в двух и трех дольном метре, используя различные ритмические фигуры (равномерное чередование четвертей, восьмых, шестнадцатых), комбинируя их в различной последовательности и с разной артикуляцией, используя разные длительности для постоянной ритмической пульсации. Пульсация более крупными длительностями осуществляется сложнее, чем мелкими. Активно использует колористические возможности инструмента (регистры) сочетая их с различными штрихами, наблюдает за изменениями, находящими отражение в художественном образе. Есть проблемы с координацией игровых движений между правой и левой рукой. Нотная запись осуществляется с помощью педагога. Планируем ввести в учебный

репертуар произведения профессиональных композиторов. Дома появился инструмент.

27.05.2009. за первый год обучения Артемом Т., освоена обширная палитра музыкального языка (динамические оттенки, штрихи, основы регистровки и артикуляции, некоторые специфические исполнительские приемы). В отдельной тетради оформлено 20 наиболее удачных музыкальных зарисовок (нотная запись, художественно-образная зарисовка – словесная и художественная). Сольно освоено 10 авторских пьес и 5 пьес в ансамбле с педагогом. Во время исполнения подпевает себе. Артем достаточно требовательно относится к выбору новой программы. Многие произведения, предложенные для изучения, бракуются. Есть проблемы с культурой звукоизвлечения (местами «пережимает» звук).

17.12.2009. Продолжается освоение инструмента. Артем свободно ориентируется в гомофонно-гармонической фактуре. Освоен аккомпанемент мажорными, минорными аккордами, метроритмическая пульсация разными длительностями. Изредка используем септаккорд и вспомогательный ряд. Вызывает некоторые аппликатурные трудности минорная гамма. Динамика занятий положительная. В домашнем ансамбле предложено играть партию второго аккордеона. Самостоятельно осваивает аккомпанемент песен по буквенному обозначению (после соответствующего инструктажа).

29.05.2010. Освоена обширная учебная программа. Параллельно Артем самостоятельно разучивает пьесы и партии для домашнего музицирования. Испытывает трудности в аппликатурном мышлении. При показе педагогу-экспериментатору самостоятельно освоенных произведений предпринята попытка изменить аппликатуры на более «удобную» и отвечающую художественному образу исполняемого произведения. При сравнении реакции Артема на словесные и визуальные указания педагога выяснилось, что после визуального показа усвоение происходит быстрее, но прочность запоминания остается невысокой. После возвращения к данной задаче Артем Т., исполнял исправленные места

прежней аппликатурой, но учащийся сам заметил ошибку и объяснил ее своей невнимательностью. Место было проработано еще раз, обращено внимание на совпадение аппликатурных блоков с фразировкой и на групповую последовательность пальцев. В нотном тексте сделаны соответствующие отметки. При следующем проигрывании (через два урока) аппликатура была усвоена.

24.11.2010. За время летних каникул Артем Т., вел активную концертную жизнь в составе семейного ансамбля. Сольно освоено порядка 20 аккомпанементов к песнопениям. В двух из 20 пьес встретились неточности в ритмическом исполнении нотного текста (триоли), вызвал затруднение ранее не встречавшийся размер $6/8$ (неправильно выбрана метрическая пульсация, четверть вместо четверти с точкой). По штриховому и артикуляционному параметрам воспроизведения нотного текста замечаний нет. Артемом предприняты попытки ритмически разнообразить аккомпанемент в левой руке. Использована ранее встречавшаяся (в этюде) ритмическая фигурация восьмая две шестнадцатых. В учебную программу решено включить ранее неисполнявшееся произведение в стиле менуэта. И РНП с элементами подголосочной полифонии. Произведения требуют увеличения диапазона, пробуем аккордеон $7/8$.

30.04.2011. Артем Т., играет на аккордеоне $7/8$. физических затруднений не испытывает, размер инструмента соответствует росту учащегося. Изменений в постановке и посадке не требуется. Смена инструмента стала дополнительным мотивационным стимулом. Т.к., дома у Артема Т., инструмент $3/4$ он изъявил желание заниматься в учебном корпусе на инструменте $7/8$. Ему это было позволено. Согласно записям в журнале выдачи ключей занятия осуществлялись в дни прибывания Артема в корпусе (до урока сольфеджио и специальности). Были редкие пропуски. Примечателен тот факт, что после перехода на инструмент большего размера, «пробуя» инструмент Артем Т., без напоминания педагога попробовал как звучат на этом инструменте «его» произведения – художественно-образные зарисовки, освоенные и придуманные им в первом классе при первом

знакомстве с исполнительскими приемами. Некоторые из них были пересмотрены, дополнены музыкальным материалом и обогащены тембрально.⁷⁷ Подобному пересмотру подверглись и ранее изученные произведения.

Вызвало затруднение исполнение менуэта. Не хватает штриховой легкости, изящности свойственной менуэту. Словесные пояснения, рассказ о странах, эпохе нравах при которых был популярен этот танец дали незначительный положительный результат. Решено воспользоваться видео, на крайний случай показ на примере того же менуэта. РНП затруднений не вызывает.

3.09.2008. Евгений Д. (7 лет) ребенок из социально сложной семьи родители лишены родительских прав, воспитывается опекуном. Физическое и психологическое развитие соответствовало возрасту, опыта занятий на инструменте нет, дома инструмента нет. Активный участник школьной самодеятельности (читает стихи). В качестве мотивационной установки выбрано: активное участие в концертной деятельности школы; освоение востребованного, яркого репертуара; в случае положительных результатов занятий озвучена возможность выдачи инструмента для домашних занятий.

16.01.2009. Занятия проходят только во время урока, возможность домашних занятий отсутствует. Женя стабильно посещал ДМШ в течение 4,5 месяцев за это время освоено шесть пьес в ансамбле с педагогом (одной рукой) и две пьесы сольно (двумя руками). На мотив изученной в классе пьесы «Частушка», Евгением самостоятельно были подобраны слова рождественской колядки, попрошен у педагога аккордеон и в содружестве с товарищами осуществлено рождественское и новогоднее колядование. Итогом данного мероприятия стала N-сумма денежных средств, собранная посредством колядования под аккомпанемент аккордеона и приход двух из пяти участников колядования в музыкальную школу с просьбой о зачислении в класс аккордеона. Из фонда школы выдан инструмент для домашних занятий.

⁷⁷ Аккордеон 7/8 имеет большее число регистров, что позволяет тембрально разнообразить музыкальную ткань.

17.05.2009. С появлением инструмента интенсивность Д/з не возросла. Это объяснено отсутствием места и условий для занятий. Занимается самостоятельно в школе, но этого недостаточно. Есть проблемы с культурой звукоизвлечения, координацией движений и технической подвижностью.

Женя участвовал в отчетном концерте отделения. В зале присутствовали друзья и опекун Евгения (приглашение - его собственная инициатива). Выступление отличалось артистизмом, исполнительской яркостью (не смотря на мелкие технические потери) и эмоциональной насыщенностью. На время летних каникул просит в пользование школьный инструмент.

Анализы результатов наблюдений проводились с использованием качественных и количественных подходов. В первом случае данные фиксировались в форме словесных описаний – разного рода обстоятельств, причинно-следственных связей, отношений, попадавших в поле зрения наблюдателя. Во втором случае применялось шкалирование, где определённые качества и свойства испытуемых воспринимались как определённые «единицы наблюдения», предстающие в определённой иерархической последовательности.

Примером могут послужить наблюдения, проводившиеся за ходом занятий, при осуществлении которых, опробовалось воздействие на *мотивационный компонент музыкальной обучаемости*. Воздействие на мотивационную сторону может быть использовано при различных учебных ситуациях. Положительная мотивация может найти себе применение при активизации деятельности связанной с решением частных задач, связанных с технологией исполнения тех или иных музыкальных эпизодов; а может заявить о себе на более высоком уровне, связанным с художественно-творческим направлением развития личности.

В ходе работы с испытуемыми автор настоящего исследования опробовал различные варианты воздействия на мотивационный компонент музыкальной обучаемости. Процесс воздействия осуществлялся суммой средств.

Среди них: а) нахождение индивидуальных для каждого учащегося мотивационных стимулов (исходя из анализа потребностей, социальной позиции ребёнка, его увлечений и т.д.), б) межличностные отношения на уроке (во время индивидуальных и коллективных форм занятий), в) стиль работы педагога, г) творческая атмосфера при проведении урока.

Работа, о которой идёт речь, велась в форме непосредственного педагогического наблюдения, в ходе которого уточнялось и предметное содержание наблюдения (то есть, на что следует в первую очередь обращать внимание), и разделялся на отдельные смысловые единицы получаемый информационный материал. Результаты воздействия на мотивационный компонент музыкальной обучаемости для повышения уровня общего уровня музыкальной обучаемости были замечены коллегами автора и отразились в соответствующих высказываниях.

Следует заметить, что принималась во внимание не только интенсивность проявления тех или иных качеств и свойств испытуемых, детерминированных природой мотивации проявляющихся в классе специальности, но и их значимость для общего профессионально-личностного развития молодых музыкантов. Примечательно, что во время проведения эксперимента улучшилась посещаемость других предметов в ДШИ, отмечен рост самостоятельности и ответственности учащихся (*около 70%*). Факт, безусловно, важный в педагогическом аспекте.

В интересах большей определённости полученных данных автором исследования была использована измерительная шкала С. Стивенсона, согласно которой действия испытуемых, за которыми ведутся наблюдения, ранжируются по номинативному признаку. После отбора соответствующих вербальных характеристик шкала приняла следующий вид:

- эмоциональный фон взаимоотношений между педагогом и учащимся
- познавательная активность

- самостоятельность
- интерес к учебной работе (трудолюбие и работоспособность)
- продуктивность и результативность занятий

Данные, полученные в ходе наблюдений, которые описаны выше, были сопоставлены с данными наблюдений за занятиями, на которых в силу тех или иных причин и обстоятельств – мотивационный компонент не занимал доминирующей роли, не акцентировалась в ходе занятий, хотя естественно и проявлялась в действиях некоторых учеников. Было очевидно, что в этой ситуации испытуемые, входившие во вторую (являющуюся в своём роде «контрольной группой»), несколько уступали испытуемым первой «экспериментальной» группы по таким параметрам как познавательная активность, самостоятельность, интерес к учебной работе и др. для подтверждения этих впечатлений было проведено рейтинг-шкалирование, в ходе которого сопоставление и измерение, полученных данных при сравнении первой и второй групп испытуемых, осуществлялось на основе экспертных оценок. Экспертами выступили педагоги отделения народных инструментов, так и сам автор настоящего исследования. Принимались во внимания также суждения и мнения некоторых испытуемых, высказанные во время проведения эксперимента.

Ниже приведены таблицы, в которых измеряемые качества и свойства испытуемых оценивались по 10-балльной шкале.

Таблица № 1

Первая группа испытуемых (экспериментальная)

испытуемые	эмоциональный фон взаимоотношений между педагогом и учащимся	познавательная активность	самостоятельность	интерес к учебной работе	продуктивность и результативность занятий
1	8	7	7	8	7
2	8	7	7	7	7

3	7	7	6	8	6
4	7	7	6	8	7
5	8	8	8	8	7
6	6	5	6	6	5
Итого	44 (7,3)	41 (6,8)	40 (6,7)	45 (7,5)	39 (6,5)
Медиана оценок в их совокупности 34,8					

Таблица № 2

Вторая группа испытуемых (контрольная)

испытуемые	эмоциональный фон взаимоотношений между педагогом и учащимся	познавательная активность	самостоятельность	интерес к учебной работе	продуктивность и результативность занятий
1	7	6	5	4	6
2	8	7	6	7	7
3	9	6	7	6	7
4	6	5	5	4	5
5	7	6	6	5	6
6	6	5	5	5	5
Итого	43 ()	35 ()	34 ()	31 ()	36 ()
Медиана оценок в их совокупности 30,3					

Таким образом, наблюдения, основанные на качественных и количественных характеристиках, подтвердили позитивное воздействие мотивационного компонента на музыкальную обучаемость в целом. Проявилось это в увеличении эффективности занятий, проводящихся с опорой на мотивационную составляющую учебного процесса. Также на себя обращает внимание более развитая коммуникативная составляющая обучаемости. С другой стороны отсутствие положительной мотивации в структуре музыкальных занятий показало общее снижение показателей обучаемости.

2.2. Педагогические собеседования и анкетирование

В данном параграфе содержится материал, полученный разными методами в ходе общения с различными респондентами (педагогические собеседования и интервью и анкетирование). Среди них: родители, преподаватели школ искусств, педагоги специальных учебных заведений средне-специального и высшего уровней, выдающиеся представители искусства игры на аккордеоне (баяне), студенты средней и высшей ступеней обучения, аспиранты.

В ходе этой работы затрагивались и освещались наиболее актуальные вопросы методики преподавания и организации современного учебного процесса в классе аккордеона (баяна) в рамках проблематики данного исследования. Уточнялись стратегические цели и направления этой работы, анализировались способы её осуществления, результаты.

Центрирующим началом в беседах с родителями и близкими учеников был комплекс вопросов, связанных с реакцией детей на стимулирующие мотивационные факторы, проявляющейся во время домашних занятий учащихся в их трудолюбии и работоспособности.

При общении с преподавателями выяснялось отношение практиков к методическим подходам, которые по материалам данного исследования, составляют основу позитивного развития (воздействия) на обучаемости (общенаучный психолого-педагогический подход; специальный, частнодисциплинарный подход и индивидуально-центрированный подход).

Исходя из сказанного, есть основания трактовать проходившие беседы как *констатирующие и поисково-диагностические*. Таким образом, выше сказанным подчёркивается, что в рамках интервью бесед и опросов уточнялись позиции собеседников автора по отношению к развитию обучаемости и различным аспектам обучения и воспитания в музыкально-исполнительских классах.

Высказывания родителей и педагогов-музыкантов были обработаны автором настоящего исследования методом контент-анализа. Как известно в

педагогике этот метод предполагает выявление ключевых теоретико-методических положений, которые совпадают по смыслу и встречаются в высказываниях респондентов с достаточной частотой.

Практическое воплощение данного метода не представило в данном случае чрезмерной сложности. Суждения находятся в одном содержательном русле, объединены одной темой и как правило, не содержат разнородных высказываний – во-первых. Во-вторых - совпадающие взгляды, установки позиции и т.д., встречаются с достаточной частотой, устойчиво повторяются, что позволяет с полной уверенностью утверждать об их статистической значимости, а следовательно, и обоснованности обращения к методу контент-анализа.

Как известно, метод контент-анализа имеет характерную особенность, которую не мог игнорировать автор настоящего исследования. Суть этой особенности в том, что должен быть зафиксирован не только факт повторяемости тех или иных позиций и мнений и т.д., но и частота их повторяемости. В связи с этим отнюдь не безразлично, выдвигается какое либо суждение один раз-два раза или это происходит значительно чаще. Принадлежит ли это утверждение одному субъекту беседы, или его разделяют многие. Иначе говоря, метод контент-анализа имеет двух уровневую структуру. Важен не только качественный анализ высказываний специалистов, но и важна количественная сторона опроса (частота повторений положений). Следует отметить, что во время экспериментальной работы к каждому из испытуемых применялся весь перечень мотивационных факторов указанных в шкале. Воздействие осуществлялось с учётом индивидуальной характеристики особенностей учащегося. Имеется ввиду, индивидуальная конфигурация способностей, гендерная принадлежность, возрастные и психологические особенности ребёнка (темперамент, тип личности)

Исходя из сказанного, были составлены следующие таблицы:

Таблица № 3 (опрошено шесть родителей экспериментальной группы)

№	Виды мотивационных факторов, рассматриваемые в данном случае в качестве содержательно-смысловых единиц	Реакция учащегося на мотивационные факторы	
1	Роль похвалы, морального поощрения и наказания	4	2
2	Реакция на материальное поощрение	5	
3	Влияние общественного влияния (коллективный фактор)	6	
4	Наличие перспектив и конкретной цели музыкально-исполнительской деятельности	6	
5	Привлекательность содержания музыкально-исполнительской деятельности	5	

Таблица № 4 (опрошено 9 преподавателей)

№	Суждения, мнения, установки респондентов (преподавателей), обобщенные варианты их высказываний, рассматриваемые в данном случае в качестве содержательно-смысловых единиц	Частота повторений совпадающих по смыслу
1	Методика обучения игре на аккордеоне устарела. Необходима интеграция инновационных подходов к обучению и внедрение современных психолого-педагогических методик в учебно-образовательный процесс.	9
2	В современных условиях осуществления музыкально-педагогического процесса, формирование положительной мотивации к занятиям музыкой, становится одной из принципиально важных и приоритетных задач педагога-музыканта.	8
3	Педагог должен уметь выстраивать межличностные и интерактивные взаимоотношения и взаимодействия с	7

	<p>учащимися, обеспечивающие позитивную эмоциональную окраску учебно-воспитательного процесса, его максимальную эффективность. Индивидуально ориентированная стилистика профессиональных и межличностных контактов с учащимися должна быть основой современного музыкально-педагогического процесса.</p>	
4	<p>При осуществлении учебного процесса необходимо инициировать активность учащегося, поддерживать его интересы, пробуждать любознательность в отношении смежных видов искусства</p>	7
5	<p>Современная методика преподавания игры на аккордеоне не обеспечивает подготовку воспитанников к самостоятельному музицированию.</p>	6
6	<p>В учебном процессе полезно использовать наиболее плодотворные и жизнестойкие достижения практики любительского музицирования, актуализировать их в целях более продуктивного решения современных профессиональных проблем. Традиции самобытного любительского музицирования не являются пережитками прошлого, а реально существующее явление, способное оказать существенную помощь современной музыкальной педагогике.</p>	5
7	<p>Необходимо ориентировать учащихся на саморазвитие и самосовершенствование, приобретение навыков полезных в самостоятельной работе учащегося музыканта.</p>	5

Далее представлены материалы бесед с преподавателями и деятелями музыкально-исполнительского искусства.

*Интервью с Заслуженным артистом РФ, кандидатом педагогических наук,
профессором Бажилиным Р.Н.*

С.Малявина: Вы являетесь организатором и председателем методического объединения педагогов ДШИ «Народник», членом жюри многих конкурсов, как Вы думаете, на каком уровне находится сегодня исполнительство и преподавание классов аккордеона и баяна в современной России?

Р.Н. Бажилин : Однозначно сказать на каком уровне сегодня находится исполнительство и преподавание в классах аккордеона и баяна в современной России нельзя. Есть талантливые педагоги, талантливые исполнители и в тоже время, если брать в целом, то, уровень не поддается критике.

С.М.: Какие, на Ваш взгляд, проблемы практического преподавания в российских музыкальных учебных заведениях разного начального уровня школах, центрах эстетического воспитания и т.д.?

Р.Б.: Проблем много. Первая проблема - это качество инструментов, потому что от качества инструментов во многом зависит и качество того уровня который сумеют показать ученики. Если инструмент не настроен, если он не отвечает, нельзя подогнать ремни, подобрать инструмент по физическим данным учащегося, то педагогу приходится выдумывать, выкручиваться из ситуации, а это не всегда хорошо. Кроме того, к сожалению, сейчас есть проблемы с методической литературой, учебниками, нотами, репертуаром. С одной стороны, достаточно много разных, сборников издаётся, но в периферийных городах купить их невозможно, поэтому педагоги часто пользуются тем, что издано было еще в 50-60-70-тые годы, а всё ушло далеко вперед. Тот репертуар, который предлагается в этих сборниках, в своем большинстве не интересен детям, потому что, из средств массовой информации они слышат совершенно другую музыку и совершенно не готовы к этому репертуару. Это тоже проблема.

Кроме того и методика и педагоги в большинстве консервативны, учат чаще всего так, как учили их. Мало кто из педагогов пытается усовершенствовать свое педагогическое мастерство, несмотря на то, что существуют и курсы повышения

квалификации, которые достаточно часто проходят несколько формально. Хотя как раз на этих курсах есть все возможности, чтобы вникнуть в современные проблемы, чтобы поднять свой методический, теоретический уровень даже вплоть до того, что поинтересоваться о том, что происходит в классе педагогов, которые действительно показывают хорошие результаты.

С.М.: Каковы, на Ваш взгляд, пути решения этих основных проблем?

Р.Б.: Здесь может быть много путей, но первый это все-таки попытаться как-то активизировать педагогов. Может быть за счет конкурсной системы или за счет, каких-то мотивационных аспектов. На мой взгляд, педагогам нужно помочь. Помощь эта должна реализовываться посредством концертов на местах в ДШИ, должны быть организованы лекции, показы, работа с их учениками, но и конечно, педагоги должны сами идти на встречу, а не замыкаться в своем классе.

С.М.: Как Вы оцениваете уровень подготовки выпускников ДШИ?

Р.Б.: Сказать о том, что уровень подготовки выпускников в детских музыкальных школах упал? Я бы так не сказал. Все-таки как были талантливые дети, так они и остаются. Но их, как правило, и раньше было не много, так и сейчас их не так много. В целом, если говорить о выпускных классах, проблема сейчас даже не в том, какое качество показывают учащиеся, а в том, что не очень многие доходят до выпускных классов. Методика была рассчитана на то, чтобы учить для получения дальнейшего музыкального образования. Она не рассчитана на учащихся со средними музыкальными способностями и на тех, кто пришел научиться играть на том или ином музыкальном инструменте «для себя», понять, что такое музыкальное искусство. В общем, традиционная методика рассчитана, прежде всего, на то, чтобы научить каким-то исполнительским навыкам, которые потребуются для поступления музыкальный колледж.

Мне кажется, методика должна быть рассчитана на тот контингент, который сейчас по большей части учится в музыкальных школах, а на данный момент в музыкальных школах нет никакого отбора и необходимо учить всех, кто пришел.

С.М.: Вы читаете лекции на курсах повышения квалификации педагогам-народникам. Что Вы можете сказать о профессиональном уровне, методической осведомленности ваших слушателей - педагогов?

Р.Б.: Я уже частично ответил на этот вопрос. Среди педагогов есть разные люди. Есть педагоги, которые в курсе современных событий, чаще всего это те которые возят своих учеников на различные конкурсы: региональные, областные, лучше, если уже Всероссийские конкурсы. Там они встречаются с другими педагогами, видят современный исполнительский уровень, обмениваются нотами, методической литературой. С ними проблем нет, а те, которые замыкаются в своем классе, в своей музыкальной школе, к сожалению, обнаруживают достаточно невысокий уровень.

Рассуждая о количестве, тех или других, даже на примере непосредственно нашего региона, можно отметить, что практически одни и те же педагоги выставляют своих учеников на этот областной конкурс и можно заранее прогнозировать лауреатов. Этот факт является следствием того, что есть определенные педагоги, которые могут до определенного уровня научить своих воспитанников. Как правило, их ученики и становятся победителями этих конкурсов. Эти педагоги заинтересованы в новой методике, в новом репертуаре, это педагоги, которые пытаются не замыкаться в своем классе.

С.М.: В последнее время обострилась проблема набора учащихся в классы народных инструментов (баяна и аккордеона). Как вы можете прокомментировать эту ситуацию?

Р.Б.: Во-первых, аккордеон, баян, судя по его стоимости, уже далеко не народный, а элитный инструмент. Вторая проблема то, что эти инструменты совершенно ни каким образом не пропагандируются в средствах массовой информации, а современный человек окружен радио, телевидением с утра до вечера и это очень сильное воздействие, которое ощущается буквально на всех уровнях. В данном случае без пропаганды именно баяна, аккордеона и других

народных инструментов нельзя обойтись. На мой взгляд, это и является основной проблемой.

Кроме того очень важно, что придя в класс музыкальной школы дети начинают изучать тот репертуар, который опять же они не слышат в повседневной жизни. Им достаточно сложно вникнуть в предлагаемый интонационный уровень, который сейчас в какой-то степени потерян, по крайней мере, он их не окружает.

В данном случае вариантом выхода из этой ситуации должна являться, прежде всего, пропаганда, если даже не в средствах массовой информации, то, по крайней мере, реализуемая достаточно частыми концертами. Следует отметить, что эти концерты должны проводиться не только в музыкальных школах, но и в общеобразовательных школах. Это очень важный аспект. По крайней мере, тогда у детей будет выбор. Они будут видеть баян, аккордеон или другие инструменты и смогут осуществить выбор. Пока они видят только гитару.

С.М.: Как Вы оцениваете уровень современной массовой музыкальной культуры?

Р.Б.: Уровень современной массовой музыкальной культуры, к сожалению сейчас очень низкий. Мы потеряли самое ценное - духовность и не приобрели взамен этого практически ничего. Кроме того, к сожалению, мы практически не видим какие то новые силы, как на телевидении так и на сцене. Как они сложились, образовались на момент перестройки, так и до настоящего времени даже в массовой культуре одни и те же лица, что в зрительном зале, что и на сцене. Практически они, как бы для себя поют, танцуют, играют. Исключением является, канал «Культура», но он даже не везде доступен. Кроме того средний уровень слушателя, он всегда не отличался каким то высоким интеллектом, и мне кажется очень важным, при этом качестве массовой музыкальной культуры, качество исполнения, качество пения, которое могло бы подтягивать уровень среднего слушателя. А сейчас в основном, как говорят - «фанера». Т.е., даже нет живого исполнения. Сомнительным остаётся и качество содержательной, смысловой составляющей современного музыкального материала. Практически невозможно

ни одну современную песню спеть и мы это наблюдаем. Если еще поют на праздниках, то поют в основном те оставшиеся, хорошие советские песни.

С.М.: Возможно ли, на Ваш взгляд использование в педагогическом процессе образцов современной массовой музыкальной культуры и почему?

Р.Б.: Мне кажется, к образцам современной массовой музыкальной культуры прибегать в педагогическом процессе нужно очень осторожно. Я бы все-таки здесь пошел по несколько иному пути. Есть много, скажем так «вечно зеленых» (как их называют) тем, которые в свое время написал Андрей Петров, или песня С. Velasques «Besame mucho» и много, много других образцов, которые уже прошли апробации временем, которые до сих пор живут и которые вполне могут быть интересны современной молодежи.

Еще одним вариантом могло бы быть грамотное переложение, грамотные обработки. Это было бы более востребованное и полезнее, чем образцы современной массовой культуры, потому что даже самые яркие песни, которые навязываются нам с экрана телевизора и радио часто через месяц пропадают совершенно безвозвратно. А если с учеником потратить много времени на то чтобы это выучить на каком-то уровне, то получится так, что когда он это выучит, то эта песня уже не станет так актуальна.

С.М.: Насколько важен, для Вас как педагога ВУЗа, училища, качественный начальный этап подготовки?

Р.Б.: Несомненно, начальный этап подготовки он очень важный, это как фундамент у любого здания. Здание может быть прекрасным, но если фундамент будет плохой, то оно рано или поздно оно рухнет. Мне кажется, на начальном этапе подготовки очень важно подготовить ученика к тому, чтобы он развивался дальше. К сожалению, у нас так принято, что наиболее качественное образование уже дается в ВУЗе профессорами, но, на мой взгляд, очень важно, чтобы профессор начинал работать уже на начальном этапе, тогда многие проблемы обходят стороной.

С.М.: По каким критериям вы оцениваете перспективность потенциальных абитуриентов?

Р.Б.: Прежде всего, по исполнительским критериям. Уже на вступительных экзаменах ощущается перспектива студентов. Скорее всего, это не может быть человек без музыкальных способностей, без определенного тезауруса, кругозора, без определённого фундамента с которым он уже поступает. Здесь все! Качество подготовленной программы, уровень самой программы и то насколько абитуриент владеет инструментом, насколько его игра интересна в полифоническом жанре, как он может организовать крупную форму при исполнении сонат, концертов. Конечно, технический потенциал тоже достаточно важен. Сказать, что я придерживаюсь каких-то определенных, конкретных критериев очень трудно. Скорее всего, это некий целостный комплекс ощущений.

С.М.: Насколько для Вас, как педагога, важно наличие развитых музыкальных способностей?

Р.Б.: Развитые музыкальные способности важны при обучении, но мне кажется, что не совсем те способности важны для исполнителя, на которые обращали внимание долгие годы. Я считаю что, если у исполнителя есть эмоциональность, именно эмоциональность восприятия музыки, иногда это может быть более важным качеством, чем его музыкальные способности касающиеся музыкального слуха. Он может очень хорошо писать диктанты, но в тоже время может быть совершенно равнодушным к характеру музыки к тому настроению, которое эта музыка передает. Следует отметить, что есть и другие своеобразные, важные качества. Например, технический потенциал, который тоже часто зависит от физиологических свойств и руки и всего организма. Конечно, наличие развитых музыкальных способностей важно, но в общем способности развиваются, и мне кажется это все-таки не самое главное. Самое главное - это работоспособность, это желание учиться в какой-то степени внутренняя мотивация. Было много примеров даже в моем классе, когда ребята на вступительных экзаменах показывают достаточно слабую свою подготовку и слабые музыкальные

способности, но потом в процессе учебы достигают достаточно высоких результатов. А бывали случаи строго на оборот. На вступительных экзаменах показывают яркое музыкальное исполнение, а потом, оказывается, что это была проделана достаточно хорошая работа, если можно назвать хорошей педагогической работой, в классе специальности. Основой этой работы являлось натаскивание. Благодаря натаскиванию осуществлялось формальное заучивание текста. Обучаясь в училище этот ученик опять ждет того же, но уровень программы на новой ступени более высокий и не позволяет, чтобы над одним произведением работали целый год, так как надо сдавать технические зачеты, академические концерты, экзамен. Возрастает уровень сложности программы и количество исполняемого репертуара и натасканный в музыкальной школе человек часто с этим объёмом работы не справляется.

С.М.: Есть ли необходимость кардинальных изменений в методике начального (ДШИ) обучения игре на аккордеоне (баяне)? Если да, то почему?

Р.Б.: Изменения в методике начального образования - есть необходимость, потому что, во-первых, та методика, которая существует, в основном рассчитана на обучение детей с 12 лет. Сейчас уже практически все начинают учить детей ну как минимум с 7–8 лет, а есть и более ранние образцы обучения, где детей начинают учить уже буквально с 4-летнего возраста и более раннего возраста. У нас, к сожалению, методика совершенно не рассчитана на такой ранний возрастной период. Во-вторых, методика должна быть ориентирована на всех кто приходит в музыкальную школу, а не на избранных которые обладают уже достаточно хорошими способностями. Необходимо предполагать изменение в методике в сторону расширения контингента, чтобы она была все-таки доступной. Она должна воспитывать не только исполнительские навыки, музыкальность, но и прививать любовь к музыке, прививать любовь к игре на инструменте, прививать любовь именно к самостоятельным занятиям. И одним очень важным аспектом в методике должно быть то, что она должна развивать творческие способности,

музыкально-образные фантазии без чего в принципе хорошее исполнение и хорошие исполнители не могут состояться.

С.М.: Какова главная, на Ваш взгляд, задача первоначального этапа обучения?

Р.Б.: Одна из важных задач первоначального этапа обучения это мотивировать к обучению музыке. Мотивировать не только к тому, что бы ребенок хотел учиться музыке, но и мотивировать к самому процессу занятий - это очень важный аспект. Ребёнок может хотеть учиться музыке, но не хотеть заниматься, а если педагог сможет привить мотивацию именно к самому процессу обучения, к самому процессу занятий..., то можно рассчитывать на очень позитивные перспективы. Таким образом, мотивация - это очень важно, особенно на начальном этапе обучения. Если ребенок будет мотивирован, он свернет горы, но если ему будет все не интересно, и занятия будут осуществляться «из под палки», то даже способный ребенок рано или поздно остынет к занятиям и от самих занятий будет мало толку.

С.М.: С какого, на Ваш взгляд, возраста следует начинать обучение на аккордеоне (баяне)?

Р.Б.: Я считаю, чем раньше начинать обучать игре на аккордеоне, на баяне тем лучше. В свое время я проводил исследование и пришел к такому интересному факту, что очень многие талантливые баянисты, аккордеонисты, творчество которых подтвердило их талант, их гениальность. Практически все они начинали с очень, очень раннего возраста, чуть ли не с четырех - пяти лет. Очень редко кто из них начинал учиться с двенадцати летнего возраста.

Могу назвать такие фамилии Владимир Владимирович Бесфамильный, Фридрих Робертович Липс, который почти с 4-х лет играл на гармошке. И очень многие. Если мы возьмем Справочник баяниста А Басурманова, или пособие А Мирека мы увидим, что многие начинали с раннего возраста.

Другой вопрос, что это не значит, что сразу можно и нужно учить на большом инструменте. Это может быть какая-то гармошка, может быть в принципе шумовой музыкальный инструмент. Да и вначале обучения на

аккордеоне или баяне не обязательно учить сразу каким-то песенкам. Здесь педагог должен очень творчески подходить к этому процессу. И в какой-то степени есть параллели с освоением родного языка. Когда дети рождаются, начинают сначала имитировать звуки, потом пытаются привлечь к себе внимание опять же звуками и так далее... Это потом уже происходит процесс вхождения в речь. Мне кажется, таким образом, должно вестись обучение на аккордеоне, баяне и на других музыкальных инструментах. То есть через подражание к творческому преломлению и затем к нотной грамоте, но она должна появляться именно на определенном этапе, как необходимость для того, чтобы развиваться дальше. У нас, в методике, все происходит немного не логично, получается, что вначале надо выучить буквы, а потом начинать учить человека говорить.

С.М.: При оценке исполнения довольно часто приходится слышать: «Этот исполнитель хорошо научен». Как Вы прокомментируете это высказывание? Каковы рамки, критерии обученности? Что входит в это понятие?

Р.Б.: Оценка исполнения достаточно субъективный фактор. К сожалению, часто приходится даже на конкурсах сталкиваться с тем, что человек просто точно играет текст от начала до конца. Если играет громко и быстро то, как правило, его могут оценить достаточно хорошо. Но, к сожалению, сказать, что это еще и музыка не всегда возможно. Даже конкурсы показывают, что многие лауреаты потом канут в безызвестность из-за того, что они получили это звание благодаря стабильности игры. Может быть яркости, но не музыкальной яркости, а просто в какой-то степени благодаря скоростному удовольствию, которое доставляет быстрая и громкая игра. Тем более если другие участники этого конкурса не были ярки музыкально, то приходится выбирать из тех, кто есть. На самом деле это достаточно сложный вопрос оценки исполнения. И здесь в комплексе присутствуют очень многие факторы. Наверное, самый главный фактор, он тоже достаточно субъективный, это то, как исполнитель передает то, что он играет. Сюда включено очень многое: характер произведения, который немислим без его темпа; немислим при безграмотной метроритмической игры; фразировки; без

качественной артикуляционной, штриховой составляющих; охвата музыкальной формы. И это можно перечислять и перечислять. Все это в комплексе говорит о том, что этот исполнитель хорошо научен или он научен не очень хорошо.

Часто бывая членом жюри или председателем жюри, каких либо конкурсов, при всей субъективности оценки, очень редко, когда баллы членов жюри достаточно серьезно расходятся. Все-таки даже на субъективном уровне все равно, человек - профессионал может оценить исполнение, а если разбить оценку на какие-то составляющие, наверно можно, но это получится целая диссертация, потому что каждый вопрос он сам по себе очень важный. Разве может быть форма произведения без динамики? Часто при исполнении произведения ощущается организация по форме, но метроритмическая организация оставляет желать лучшего, не ощущается интонации, характера, но и так далее и тому подобное... Практически все эти вопросы взаимосвязаны. Поэтому яркость исполнения с точки зрения музыкальности передачи, того образного содержания, которое заложил композитор в произведение, наверно может и быть критерием «наученности» исполнителя. Если он что-то не передает, то это уже буквально отражается на многих исполнительских параметрах. Тогда можно сказать, что этот исполнитель менее научен.

С.М.: Что Вы можете сказать о практике любительского музицирования (гармонисты, самоучки) на РНИ, его уровне, специфике, потенциале, эмоциональной и мотивационных составляющих?

Р.Б.: Практика любительского музицирования она своеобразна, наверно, самое ценное, что в ней есть это мотивация. Потому что любителя невозможно заставить играть на инструменте, если ему это не нравится, если он этого не хочет. Это самый важный аспект, который мы могли бы позаимствовать и в методику. Понять из-за чего им это хочется делать, почему они так много занимаются над собой.

Почему работая и обладая другой профессией, они все-таки в любое другое свободное время, они стараются посветить своему любимому инструменту? Это

очень важный момент. На мой взгляд, он еще не со всем изучен. Конечно, там есть своя специфика, играют они только то, что им хочется. Они чаще всего не обращают внимания на постановку, посадку, на какие-то основополагающие технические аспекты. Но, тем не менее, есть яркие, талантливые самоучки у них уже от природы многие эти вещи присутствуют на профессиональном уровне. Потому что и посадка, и постановка рук и какие-то другие моменты исходят, прежде всего, от естественности игрового аппарата. Чем естественнее игровой аппарат, тем грамотнее сам процесс освоения инструмента. Он на интуитивном уровне может привести талантливого гармониста к грамотной постановке, посадке и т. д. Потому что, без грамотной постановки инструмента, посадки, постановки рук, нельзя достичь технического мастерства. А талантливых самоучек отличают и техническое мастерство, и яркость прочтения того музыкального материала, который они играют.

Кроме того, исходя из современного контингента, который приходит в музыкальную школу мне кажется, прежде всего, надо ориентироваться на музицирование. Может быть любительское, (хотя мне не нравится это слово), но вот музицирование – это, то, что нужно. Потому что не все, в конечном итоге, станут профессионалами но, ни для кого не секрет, что обучение музыке это очень важный аспект для развития человека.

Музыка развивает многие другие способности математические, логические, приучает к кропотливому труду, а это очень полезно. Стало быть, если найти в методике подход к тем, у кого даже очень слабые музыкальные способности или может даже явное их отсутствие, заинтересовать их музыкой, заинтересовать самим процессом игры на инструменте, то мы достигнем многого. Тем более, что чем больше будет массовость, тем проще из них будет выбрать талантливых людей.

Любители всегда играют эмоционально, это однозначно. Я не видел таких любителей, которые играют не эмоционально. Они чувствуют, что они играют,

иногда на каком-то интуитивном уровне. Очень многие учатся с рук, наглядно, используют наглядные способы обучения, но и конечно слух.

С.М.: Что Вы можете сказать об уровне подготовки абитуриентов к самостоятельной работе? В какой мере, на Ваш взгляд, это важно? Осуществляет ли ДШИ подготовку к самостоятельному музицированию?

Р.Б.: Обо всех сказать трудно, все это достаточно индивидуально, но если обобщить, то многие из первокурсников не могут самостоятельно работать. Не из-за того, что они не могут работать, а они практически не понимают что делать. В лучшем случае они могут разобрать нотный текст, но не более того. Серьезной работы над музыкальным текстом самостоятельно почему-то ими не предполагается. Как правило, это является следствием того, что педагоги музыкальных школ дают им уже готовый результат. Почему это именно так, а не по-другому? Наверно чаще всего не остается времени на уроке. Или педагог не ставит себе такую задачу. Наверно проще сказать: «Делай так, чем объяснить, почему это так, а не по-другому». Отсюда совсем другое качество самостоятельной работы. То есть, студент может и готов самостоятельно заниматься, но он не понимает над, чем заниматься. Вот это и есть настоящие издержки методики. Если человек знает что делать и как делать, то это уже 70 % успеха. В другом случае даже если студент садится заниматься на инструменте, он не понимает, что делать. В лучшем случае он проигрывает нотный текст без всякого понимания того над, чем надо работать это охлаждает даже тягу к самостоятельным занятиям.

С.М.: Какой Вам видится перспектива развития обучения игре на аккордеоне?

Р.Б.: Перспективы... Я надеюсь на самые оптимистичные перспективы. Во-первых, наш инструмент еще молодой, за период своего существования он проделал огромный путь от музыкального ящика до инструмента, которому под силу произведения совершенно разного типа фактур, стилистической сложности и серьезности. На нем можно играть совершенно разную музыку, как академическую, так эстрадную. Более того, он мобилен и он развивается. Те дети,

которые видят эту перспективу и занимаются в классе хорошего педагога, у них никаких проблем нет. Сам инструмент очень перспективен. Вопросы, касающиеся его стоимости... Они тоже решаются. При грамотном подходе педагога и родителей все эти вопросы решаются. Более того, без звучания этого инструмента наш народ уже просто не сможет жить.

Другой вопрос его ярко не пропагандируют. Но, тем не менее, он звучит постоянно, то в фильмах, то в каких-то песнях, то в каких-то мелодиях, заставках, в рекламе и так далее и тому подобное. Поэтому сама перспектива развития инструмента достаточно интересна и достаточно оптимистичная. Но, тут все будет зависеть от нас от педагогов, музыкантов, исполнителей и композиторов. Будем ли мы, способствовать этой перспективе или нет? Но сам по себе инструмент развивается. Более того мои поездки на различные фестивали, конкурсы это доказывают. Там встречается очень много молодых исполнителей ярких, талантливых, преданных и любящих свой инструмент. Более того залы, в которых проходят концерты переполнены публикой. Я буквально недавно был на международном фестивале в небольшом городке Лимбажи (Латвия), там достаточно большой концертный зал. На всех фестивальных концертах он был переполнен. Во время выступления в одном из престижных залов Риги в зале буквально не было места. Все это говорит о том, что инструмент любят, что у него много поклонников, что он будет развиваться, но не сам конечно.

Анкетирование

С целью выявления наиболее перспективных направлений развития музыкального воспитания подрастающего поколения, выявления настроений и отношения к учебному процессу у основных его участников, в рамках исследуемой проблемы было проведено анкетирование. Респондентами анкетирования являлись педагоги ДШИ, училища и ВУЗа разного образования и квалификации в возрасте от 20 до 60 и более лет, работающие с детьми, а также студенты и аспиранты музыкально-педагогических учебных заведений.

Следует отметить, что анкеты предложенные студентам, аспирантам и преподавателям в своей основе имеют достаточно большое количество одинаковых вопросов. Подобное построение анкет позволило выявить точку зрения свойственную студенчески-аспирантской среде и педагогической среде на одинаковые ситуации, тем самым проследить, как соотносятся их взгляды.

География анкетирования. В очной форме было проведено анкетирование среди педагогов МШ им.С.М. Старикова при ТГМПИ им. С.В. Рахманинова, ДМШ № 2 г. Тамбова, ДМШ и ДШИ г. Липецка; в заочной форме с использованием интернет ресурса @ mail.ru среди преподавателей ДМШ Воронежа, Ельца, Коломны, Москвы, Рязани, Стерлитамака, Санкт-Петербурга и Орла; студентов и аспирантов ТГМПИ им. С.В. Рахманинова, студентов ВГАИ, студентов Колледжа им К.Н Игумнова. Общее число респондентов составило 98 человек.

Студенты: Пол: мужской – 66%; женский – 44%. Образование: училище - 36%; бакалавриат – 25%; специалитет - 34%; магистратура 3%; аспирантура 2%;

Преподаватели: I квалификационная категория – 31%; II квалификационная категория – 30%; Высшая квалификационная категория – 39%; Имею ученую степень – 4%; обладатели почетных званий, государственных наград, грамот и пр. – 67%. Образование: высшее – 64%; средне-специальное – 36%; Пол: Мужской –

26%; женский – 74%. Исключая блок вопросов социологического содержания респондентам были предложены следующие вопросы:

Вопросы студентам:

1. Интересуетесь ли Вы основами современной педагогики и теории обучения?

При анализе результатов анкетирования было установлено, что 94% респондентов интересуются основами современной педагогики и теории обучению, 2% ответ – нет, 4% не считают это нужным.

2. Как Вы оцениваете свой уровень подготовки к самостоятельному музицированию после окончания ДМШ?

18% респондентов могли самостоятельно разучивать понравившиеся произведения; 77% мог исполнять только разученную с педагогом программу; 3% ответов - при необходимости могу подбирать по слуху и импровизировать.

3. Как Вы считаете, что из ниже перечисленного больше всего влияет на продуктивность обучения?

54% - мотивация, желание ребенка учиться; 68% - грамотно построенная учебная программа, методика; 20% - родительский контроль; 7% - личность педагога; 4% - репертуар.

4. Как Вы считаете, мог ли уровень Вашей подготовки, после окончания ДМШ, быть выше?

84% - да; 4% - скорее да, чем нет; 2% - скорее нет, чем да; 0% - нет.

5. Укажите, какие методы работы использовали при вашем обучении?

69% - беседа, четкие словесные комментарии; 28% - репродуктивный метод (показ на инструменте, копирование результата); 11% - прослушивание записей выдающихся исполнителей; 5% - творческие методы, способствующие активации самостоятельности учащегося и побуждающие к поиску самостоятельных решений.

6. На Ваш взгляд, при использовании каких методов работы Ваше обучение было бы более продуктивным?

84% - творческие методы, способствующие активации самостоятельности учащегося и побуждающие к поиску самостоятельных решений; 23% - прослушивание записей выдающихся исполнителей; 4% - беседа, четкие словесные комментарии; 19% - репродуктивный метод (показ на инструменте, копирование результата).

7. Оцените, пожалуйста, в какой мере, по-Вашему, успешно обучающемуся учащемуся свойственны следующие качества?

Таблица № 5

Таблица с набором качеств и степенью оценки

Качества учащегося	Свойственно в большей степени	Иногда свойственно	Скорее свойственно, чем нет	Не свойственно
1	2	3	4	5
Трудолюбие	85%	10,5%	4,5%	0%
Оптимизм	56%	41%	1,25%	1,75%
Находчивость	80%	18%	0%	2%
Наличие хороших музыкальных способностей	95,5%	2,5%	1,5%	0,5%
Способность к преодолению трудностей	90%	8%	2%	0%
Плутовство	0%	8%	3%	89%
Основательность	78%	4%	8%	9%
Беспечность	3%	1%	90%	6%
Хитрость	28%	12%	1%	50%
Зависть	0%	37%	13%	50%
Способность к сотрудничеству	79%	3%	0%	18%
Точность	67%	20%	3%	10%
Уважение к мастерству	100%	0%	0%	0%
Чувство достоинства	85%	5%	5%	5%
Связь слова и дела	66%	5%	20%	9%
Предприимчивость	51%	25%	24%	0%

8. Как Вы оцениваете важность самостоятельных домашних занятий?

64% - важная составляющая продуктивного обучения; 28% - только в качестве закрепления пройденного на уроке; 57% - Д/з важны, но после приобретения

учеником навыков самостоятельной работы; 16% - на начальном этапе Д/з вредны; 7% - все должно выполняться на уроке

9. Как Вы оцениваете, использование в учебном репертуаре образцов современной поп культуры?

64% - положительно, это повысит интерес к занятиям; 6% - отрицательно, это не нужно при обучении в ДМШ; 80% - в разумных пределах; примечательно, что вариант - посвятить всю учебную программу изучению популярных песен – 0%.

10. Были востребованы в кругу Ваших сверстников исполнительские навыки, полученные в ДМШ?

72% - да, благодаря им я всегда являлся «душой компании»; 16% - я не считаю это нужным; 1% - нет, мои друзья смеялись над моим увлечением; 37% - с удовольствием использовал, но не мог самостоятельно освоить подходящий репертуар.

11. Как Вы относитесь к участию родителей в процессе обучения?

31% - считаю родительский контроль одним из наиболее важных компонентов успешного обучения; 62% - считаю родительский контроль при отсутствии у ребенка заинтересованности бесполезным; 74% - да, но это не самое важное при обучении; 5% респондентов в графе иное мнение вписали – самостоятельность.

Вопросы педагогам:

1. Знакомы ли Вы с новинками современной общей и музыкальной педагогики и теории обучения? 79% - да; 10% - нет; 13% - считаю это бесполезным и больше полагаюсь на свой опыт.

2. Устраивает ли Вас современная методика обучения игре на аккордеоне?

97% - нет; 99% - использую, то что удастся найти; 1% респондентов в графе «иное мнение» указал – имею собственные наработки.

3. Как Вы считаете, что из ниже перечисленного больше всего влияет на продуктивность обучения?

86% - мотивация, желание ребенка учиться; 74% - грамотно построенная учебная программа, методика; 53% - репертуар; 26% - наличие развитых музыкальных способностей; 63% - родительский контроль.

4. Какие методы работы Вы считаете наиболее продуктивными?

64% - репродуктивный метод (показ на инструменте, копирование результата); 49% - беседа, четкие словесные комментарии; прослушивание записей выдающихся исполнителей; 27% - творческие методы, 69% - способствующие активации самостоятельности учащегося и побуждающие к поиску самостоятельных решений.

5. Учитываете ли Вы в своей работе возрастные особенности ребенка?

73% - да; 3% - нет; 16% - не считаю это нужным.

6. Важно ли для Вас активное участие родителей в процессе обучения?

86% - считаю родительский контроль при отсутствии у ребенка заинтересованности бесполезным; 46% - считаю родительский контроль одним из наиболее важных компонентов успешного обучения; 21% - да, но это не самое важное при обучении.

7. Оцените, пожалуйста, в какой мере, по-Вашему, успешному учащемуся свойственны следующие качества?

Таблица № 6

Таблица с набором качеств и степенью оценки

<i>Качества учащегося</i>	<i>Свойственно в большей степени</i>	<i>Иногда свойственно</i>	<i>Скорее свойственно, чем нет</i>	<i>Не свойственно</i>
1	2	3	4	5
Трудолюбие	95%	1%	4%	0%
Оптимизм	64%	5%	25%	6%
Находчивость	30%	60%	5%	5;
Наличие хороших музыкальных способностей	79%	6%	15%	0%
Способность к преодолению трудностей	100%	0%	0%	0%
Плутовство	0%	25%	4%	76%
Основательность	25%	50%	24%	11%
Беспечность	4%	40%	10%	46%

Хитрость	10%	47%	38%	5%
Зависть	5%	27%	21%	47%
Способность к сотрудничеству	96%	1%	3%	0%
Точность	2%	71%	27%	0%
Уважение к мастерству	100%	0%	0%	0%
Чувство достоинства	85%	10,5%	4,5%	0%
Связь слова и дела	56%	15%	14%	15%
Предприимчивость	50%	25%	25%	0%

8. Как Вы оцениваете важность самостоятельных домашних занятий?

84% - д/з важная составляющая продуктивного обучения; 3% - все должно выполняться на уроке; 63% на начальном этапе Д/з вредны; 58% - да, но только в качестве закрепления пройденного на уроке; 76% - Д/з важны, но после приобретения учеником навыков самостоятельной работы.

Результаты анкетирования наглядны при сопоставлении процентных результатов.

2.3. Обучающий /формирующий/ эксперимент

Наряду с наблюдениями, педагогическими опросами автором настоящей диссертации проводилась серия обучающих (формирующих) экспериментов. Целью обучающего (формирующего) эксперимента была проверка гипотезы, изложенной на странице 6 диссертации. Проверялись также педагогическая эффективность и целесообразность некоторых других теоретико-методологических положений настоящего исследования. В центре экспериментально-проверочных мероприятий находился комплекс из трёх взаимосвязанных методологических подходов к учебно-воспитательной работе, предполагающих и направленных на улучшение обучаемости: *а) общенаучный психолого-педагогический подход; б) специальный частнодисциплинарный подход в) индивидуально-центрированный подход.*

Ранее указывалось что, ситуация сложившаяся на данный момент в музыкально-исполнительских классах (класс аккордеона) в своей основе имеет приёмы и способы учебно-воспитательной работы, входящие в очевидное противоречие с задачей активизации механизмов обучаемости. Следует отметить, что в рамках экспериментальной работы обращение к данным психолого-педагогическим подходам осуществлялось комплексно и имело взаимопроникающую, обусловленную принципом детерминизма природу, тем самым обеспечивая значительные шансы на успешное решение проблемы. Итак, использовались методические принципы свойственные общенаучному психолого-педагогическому подходу, проявляющему себя через совокупность приёмов и способов работы педагога, направленной на инициирование *познавательной активности* учащихся, развитие их мыслительных качеств и свойств – как интеллектуальных, так и тех, которые связаны с художественно-образным отражением окружающего мира в сознании юных музыкантов. В данном случае эффект во многом зависит от того, удастся ли педагогу *заинтересовать* учащегося, поднять уровень его мотивации. Здесь большинство учебных

дисциплин, включая, разумеется, дисциплины художественно-творческого профиля (музыкально-теоретические, музыкально-исполнительские и др.), имеет свою определённую специфику, что требует тесного взаимодействия со специальным, частнодисциплинарным подходом, который в ракурсе настоящего исследования рассматривался с позиции повышения качества обучаемости в контексте именно музыкальных занятий. Данный подход, взаимодействуя с общенаучным психолого-педагогическим подходом, находил своё воплощение в развитии восприимчивости к учению с позиций музыкально-исполнительского творчества. Это проявлялось в развитии памяти, внимания, умении сосредоточиться, контролировать свои учебные действия, ставить определённые задачи в процессе музыкальных занятий и находить целесообразные способы их решения. На последующих этапах развития учащихся приоритетную роль в процессах обучаемости начинает играть то исключительно важное качество, которое определяется термином *самоучение* и предполагает всё более увеличивающийся вклад учащегося в когнитивные процессы. Вместе с тем специальный, частнодисциплинарный подход имеет свою определённую специфику обусловленную особенностями музыкально-исполнительского творчества зависящую от природной общей и специальной (музыкальные способности) индивидуальной одарённости ученика. Данные виды одарённости в ходе занятий воплощают себя в показателях музыкальной обучаемости.

Знания, которые учащиеся получают в ходе занятий, инициируют их художественно-образное мышление, давая толчок процессам фантазии, воображения и наталкивая на креативный подход к решению многообразных творческих и технологических задач, возникающих в ходе обучения. Особого внимания в связи с процессом обучения заслуживают те методы и действия, которые используются педагогом в работе с учеником. Речь идёт о комплексном воздействии на взаимосвязанные компоненты учебного процесса (мотивацию и содержание обучения). Основным методом воздействия на мотивационную составляющую является подбор индивидуальных для каждого учащегося

мотивационных факторов, согласно возрастным особенностям детей, законам мотивации и особенностям творческого процесса, после воздействия на которые, возрастает интенсивность занятий. Методологической основой алгоритма приобретения учащимся основных теоретических знаний музыкально-исполнительских приемов (содержание обучения) стал принцип сотрудничества и творческого копирования воплощенный в стратегии творчески-репродуктивного освоения исполнительских навыков (приёмов) (при приобретении начальных исполнительских навыков). Этим удовлетворяется потребность в творчестве, являющаяся возрастной особенностью переходного периода от дошкольного возраста к младшему школьному и не нарушается логика творческого процесса.

Еще одной особенностью осуществления педагогического процесса стали психолого-педагогические принципы, использование которых, позволяют учащемуся чувствовать себя максимально свободным, естественным и открытым в своих индивидуальных проявлениях, своих действиях, своём общении с учителем. В рамках таких отношений создаются благоприятные условия для формирования произвольного и непроизвольного внимания учащихся, развития их самостоятельности, креативно-познавательных процессов и др., всего того, что способствует повышению музыкальной обучаемости. Таким образом, на уровне межличностных отношений задействовались принципы индивидуально-центрированного подхода. Имеется в виду применение приёмов и способов работы, которые: а) соответствуют природным данным учащегося, его реальным *познавательным* ресурсам на данный период времени и б) основаны на интерактивных, эмпатийных по своей эмоциональной окраске, взаимоотношениях и взаимодействиях педагога и учащегося, чем стимулируется их обоюдный интерес к работе. Индивидуально-центрированный подход помогает учащемуся выработать и другие качества, актуальные в плане обучаемости, в частности, умение контролировать и оценивать свои учебные действия – самоконтроль, выработать коммуникативные основы взаимодействия и приобретения новых навыков. В целом, суть данного подхода также предусматривает его связь с

общенаучным психолого-педагогическим подходом и специальным, частнодисциплинарным подходом.

Для проверки реальной эффективности методических рекомендаций, в рамках учебного процесса, экспериментальные действия проводились в условиях естественного педагогического процесса. Участниками эксперимента выступили учащиеся музыкальной школы имени С.М. Старикова при Тамбовском государственном музыкально-педагогическом институте имени С.В. Рахманинова, а также учащиеся ДМШ города Липецка.

В целях уточнения и выравнивания качественных параметров испытуемых был проведён специальный констатирующий эксперимент, в ходе которого определялись природные музыкально-исполнительские данные участников эксперимента, социальные условия для занятий, возраст учащихся, уровень навыков самостоятельной работы учащихся, профессиональные исполнительские навыки (у учащихся имеющих опыт занятий) во внимание принимался класс учащегося на момент проведения эксперимента. В ходе эксперимента удалось выявить реальное состояние процесса обучения, а также зафиксировать уровень подготовки учащихся. Результаты констатирующего - эксперимента позволили удостовериться в относительной выравненности и однородности состава испытуемых.

Далее педагогом-экспериментатором была отобрана группа испытуемых в количестве двенадцати человек (относительно небольшое число испытуемых объясняется в данном случае спецификой обучения в музыкально-исполнительских классах, где занятия проводятся, как известно, не в групповой, а в индивидуальной форме).

В дальнейшем испытуемые были поделены на две группы - экспериментальную и контрольную, по шесть человек в каждой, с которыми и началась запланированная учебная работа. На каждого учащегося была заведена экспериментальная карточка, в которой фиксировались индивидуальные данные

учащегося (возраст, класс, необходимые для исследования, данные о личности и жизни ребенка, эмоциональное отношение к занятиям, результаты на начало проведения формирующего эксперимента, результаты промежуточных «контрольных срезов» и результаты на момент окончания эксперимента).

С учащимися входящими в контрольную группу занятия проводились по традиционной программе без внедрения описанных в исследовании методов. С учащимися, входившими в экспериментальную группу, работа проводилась с четко выраженной опорой на методические рекомендации, выявленные на основе теоретической главы настоящего исследования. В результате чего педагогическое воздействие осуществлялось с опорой на методические установки и рекомендации, описанные в параграфе 1.3, 1.4. настоящего исследования.

Суть и смысл действий педагога-экспериментатора заключались в комплексном педагогическом воздействии на составляющие учебного процесса (мотивационную, содержательную) адекватными для различных возрастов методами и, одновременно, анализом (как комплексным, так и дифференцированным) результатов обучения отразившихся в показателях компонентов музыкальной обучаемости и методов влияющих на продуктивность обучения.

В соответствии с теоретико-методологическими положениями, изложенными на предыдущих страницах исследования, в качестве основ - психолого-педагогических конструктов обучения выступили: а) межличностные отношения педагога и учащегося в рамках индивидуальной формы обучения; б) особая «репертуарная политика»; в) способы учебной работы, направленные на формирование у учащегося навыков самоконтроля и самостоятельного музицирования; г) воздействие на коммуникативный компонент путем пропаганды сотрудничества и открытости для взаимоотношений, как основы музыкальной обучаемости и залога прохождения уровней обучаемости; д) видение музыкально-исполнительской деятельности, как отражения личных

эмоций учащегося и эмоций, заложенных в других видах искусства; е) способы ведения учебной работы, направленные на формирование положительной мотивации и познавательной активности.

Эксперимент проводился в закрытой форме, т.е. его цели и задачи были скрыты от испытуемых, дабы не нарушать их естественного самочувствия в ходе занятий, не исказить ответных реакций на действия педагога-экспериментатора.

При осуществлении экспериментальной работы акцент делался на формировании активной исполнительско-творческой позиции; устойчивой, положительной мотивации к занятиям музыкой, связанной с механизмами приобретения навыков (обучаемостью) находящих отражение в самостоятельном творчестве учащихся, а также естественном и последовательном освоении видов и прохождении уровней музыкальной обучаемости. Учебно-воспитательный комплекс органично сочетался с выработкой у испытуемых первичных исполнительских знаний, умений и навыков (ЗУН), формировавшихся у учащихся в ходе совмещенной композиторско-исполнительской деятельностью (у учащихся начальных классов) и обострением эмоциональной составляющей исполнения, а также аккумулирующей междисциплинарные связи и ранее усвоенные ЗУНы (у учащихся имеющих исполнительский опыт).

Как экспериментальная, так и контрольная группа итогом классной работы должны были представить равное количество музыкальных произведений; последние были примерно одинаковыми по своей художественно-исполнительской и «технической» трудности. Эксперимент осуществлялся в классе специальности, изменения в другие составляющие учебного процесса (занятия по другим дисциплинам) не предпринимались.

Результаты обучающего эксперимента сопоставлялись и сравнивались в трёх контрольных срезах. Первый из них проводился во втором полугодии 2009 года, второй в 2010, третий, итоговый – во втором полугодии 2011 года. Данный способ осуществления эксперимента обеспечил максимальную достоверность

результатов исследования.

Количественную и качественную оценку экспериментальных замеров (срезов) проводила специальная комиссия, составленная из нескольких высокоэрудированных экспертов в области преподавания (опытных специалистов в области народно-инструментального исполнительского искусства). Экспертами были проанализированы основные компоненты методических рекомендаций автора исследования. Внимание экспертной комиссии было сфокусировано на качественных и количественных показателях параметров обучения, которые отразились на результатах контрольных проверок.

Контрольные проверки проходили в форме, специфической для учебной практики учащихся-музыкантов. К традиционному исполнению в присутствии комиссии определенного количества музыкальных произведений, которые были специально отобраны для этой цели и разучивались на протяжении полугодия, была добавлена самостоятельная работа над фрагментом ранее неизученного музыкального произведения. После прослушиваний члены комиссии проводили дополнительные беседы с участниками эксперимента (учащиеся и преподаватели). Высказывания последних, их комментарии относительно их увлеченности, активности, творческих планов, места музыкальных занятий в их жизни давали весьма существенную информацию комиссии экспертов, помогали оценить эффект воздействия педагогических установок диссертанта.

Оценка испытуемых экспертами осуществлялась по следующим основным параметрам: а) сопоставление словесной характеристики параметров вымышленного художественного образа с реальным исполнением; б) мотивационный компонент музыкальных занятий (реальный и декламируемый); в) работоспособность и трудолюбие; г) умение применять теоретические знания на практике; д) умение словесно оформить задачи исполнения, сфокусировать свое внимание на различного вида трудностях; е) самостоятельная оценка своего исполнения, трудолюбия и работоспособности; ж) возможность попросить и

способность оказать помощь товарищу – коммуникативные навыки; з) полнота, точность и правильность воспроизведения ранее неизученного фрагмента (в самостоятельной работе); и) академические показатели, качество владения исполнительской технологией и инструментом.

Динамика профессионального роста испытуемых, особо фиксировалась членами экспертной комиссии. Результаты контрольных, проверок (срезов) оценивались по десятибалльной шкале и для наглядности суммировались средним баллом. Ниже приведены таблицы, демонстрирующие результаты всех трех контрольных проверок:

Экспериментальная группа

2009г.

Таблица № 7

Параметры оценки	Мотивационный компонент музыкальных занятий (реальный и декламируемый)		Когнитивный компонент академические показатели: эмоциональное, выразительное, осмысленное воспроизведение музыкального текста; качество владения исполнительской технологией и инструментом	Продуктивный компонент полнота, точность и правильность воспроизведения ранее неизученного фрагмента (в самостоятельной работе);	Коммуникативный компонент чувствительность к речевым указаниям педагога (подсказке), помощи педагога (показ) и других учащихся	Волевой компонент Трудолюбие и работоспособность	Средний балл испытуемого (реальный мотивационный компонент)
испытуемые							
Испытуемый 1	6	8	4,6	6,3	6	5,3	5,64
Испытуемый 2	7,3	7	8,6	8,6	8	6	7,7
Испытуемый 3	7	8	7,3	7,3	7	7	7,12
Испытуемый 4	9	8	8	6	5	6	6,8
Испытуемый 5	3,6	6	4,6	3,3	5	8	4,9
Испытуемый 6	8	8	8	8	9	9	8,4
Сумма баллов	40,9	45	41,1	39,5	40	41,3	40,56
Суммарный средний балл всех испытуемых	6,8	7,5	6,85	6,58	6,6	6,88	6,76

Сумма баллов (реальный мотивационный компонент) – 202,8

Медиана экспериментальной группы в их совокупности – 33,8

Контрольная группа

2009г.

Таблица № 8

Параметры оценки	Мотивационный компонент музыкальных занятий (реальный и декларируемый)		Когнитивный компонент академические показатели: эмоциональное, выразительное, осмысленное воспроизведение музыкального текста; качество владения исполнительской технологией и инструментом	Продуктивный компонент полнота, точность и правильность воспроизведения ранее неизученного фрагмента (в самостоятельной работе);	Коммуникативный компонент чувствительность к речевым указаниям педагога (подсказке), помощи педагога (показ) и других учащихся	Волевой компонент Трудолюбие и работоспособность	Средний балл испытуемого (реальный мотивационный компонент)
испытуемые							
Испытуемый 1	5	7	6	6,3	4,6	5,3	5,44
Испытуемый 2	6,6	8	5,6	6	5	7,6	6,16
Испытуемый 3	8	8	7,6	6,3	5,6	7,3	6,96
Испытуемый 4	5,6	8	5	3,6	4,3	4	4,5
Испытуемый 5	3	8	4	3	4,6	3	3,52
Испытуемый 6	5,6	8	6,6	4,6	4	5	5,16
Сумма баллов	33,8	47	34,8	29,8	28,1	32,2	31,74
Суммарный средний балл всех испытуемых	5,63	7,8	5,8	4,96	4,68	5,36	5,29

Сумма баллов (реальный мотивационный компонент) – 158,7

Медиана оценок контрольной группы в их совокупности – 26,45

Экспериментальная группа

2010г.

Таблица № 9

Параметры оценки	Мотивационный компонент музыкальных занятий (реальный и декларируемый)		Когнитивный компонент академические показатели: эмоциональное, выразительное, осмысленное воспроизведение музыкального текста; качество владения исполнительской технологией и инструментом	Продуктивный компонент полнота, точность и правильность воспроизведения ранее неизученного фрагмента (в самостоятельной работе);	Коммуникативный компонент чувствительность к речевым указаниям педагога (подсказке), помощи педагога (показ) и других учащихся	Волевой компонент Трудлюбие и работоспособность	Средний балл испытуемого (реальный мотивационный компонент)
испытуемые							
Испытуемый 1	6,3	7	5	6,6	5,3	6	5,84
Испытуемый 2	8	8	8,3	8,6	8,3	6,6	7,96
Испытуемый 3	8	8	8	7,6	7,3	7	7,58
Испытуемый 4	9	8	8,3	6	5,6	6,3	7,04
Испытуемый 5	5	8	5,3	4	5,3	8	5,52
Испытуемый 6	8,3	8	7	8,3	9	9	8,32
Сумма баллов	44,6	47	41,9	41,1	40,8	42,9	42,26
Суммарный средний балл всех испытуемых	7,43	7,8	6,98	6,85	6,8	7,15	7,04

Сумма баллов (реальный мотивационный компонент) – 211,3

Медиана экспериментальной группы в их совокупности – 35,2

Контрольная группа

2010г.

Таблица № 10

Параметры оценки	Мотивационный компонент музыкальных занятий (реальный и декларируемый)		Когнитивный компонент академические показатели: эмоциональное, выразительное, осмысленное воспроизведение музыкального текста; качество владения исполнительской технологией и инструментом	Продуктивный компонент полнота, точность и правильность воспроизведения ранее неизученного фрагмента (в самостоятельной работе);	Коммуникативный компонент чувствительность к речевым указаниям педагога (подсказке), помощи педагога (показ) и других учащихся	Волевой компонент Трудлюбие и работоспособность	Средний балл испытуемого (реальный мотивационный компонент)
испытуемые							
Испытуемый 1	5	8	4,3	6,3	5	5,6	5,24
Испытуемый 2	6,6	8	6	6	5,3	7,6	6,3
Испытуемый 3	8,3	8	8	6,6	5,6	7	7,1
Испытуемый 4	5,6	6	5,6	3,3	4,3	4	4,56
Испытуемый 5	3,3	8	4	3	4	3	3,46
Испытуемый 6	5,6	7	6,6	5	4	5	5,24
Сумма баллов	34,4	45	34,5	30,2	28,2	32,2	31,9
Суммарный средний балл всех испытуемых	5,73	7,5	5,75	5,03	4,7	5,36	5,3

Сумма баллов (реальный мотивационный компонент) – 159,5

Медиана контрольной группы в их совокупности – 26,5

Экспериментальная группа

2011г.

Таблица № 11

Параметры оценки	Мотивационный компонент музыкальных занятий (реальный и декламируемый)		Когнитивный компонент академические показатели: эмоциональное, выразительное, осмысленное воспроизведение музыкального текста; качество владения исполнительской технологией и инструментом	Продуктивный компонент полнота, точность и правильность воспроизведения ранее неизученного фрагмента (в самостоятельной работе);	Коммуникативный компонент чувствительность к речевым указаниям педагога (подсказке), помощи педагога (показ) и других учащихся	Волевой компонент Трудолюбие и работоспособно сть	Средний балл испытуемого (реальный мотивационный компонент)
	испытуемые						
Испытуемый 1	7	7	5,6	7	6,6	6	6,44
Испытуемый 2	8,3	7	8,6	9	8,6	7	8,3
Испытуемый 3	8	8	8,3	7,6	8	7,3	7,84
Испытуемый 4	9	8	8,3	7	7	6	7,46
Испытуемый 5	5,6	6	6,3	4,6	6	8,3	6,16
Испытуемый 6	8	7	7	8,3	8	8,6	7,98
Сумма баллов	38,43	43	44,1	43,5	44,2	43,2	44,12
Суммарный средний балл всех испытуемых	6,405	7,2	7,35	7,25	7,36	7,2	7,4

Сумма баллов (реальный мотивационный компонент) – 213,43

Медиана экспериментальной группы в их совокупности – 35,6

Контрольная группа

2011г

Таблица № 12

Параметры оценки	Мотивационный компонент музыкальных занятий (реальный и декламируемый)		Когнитивный компонент академические показатели: эмоциональное, выразительное, осмысленное воспроизведение музыкального текста; качество владения исполнительской технологией и инструментом	Продуктивный компонент полнота, точность и правильность воспроизведения ранее неизученного фрагмента (в самостоятельной работе);	Коммуникативный компонент чувствительность к речевым указаниям педагога (подсказке), помощи педагога (показ) и других учащихся	Волевой компонент Трудолюбие и работоспособност ь	Средний балл испытуемого (реальный мотивационный компонент)
	испытуемые						
Испытуемый 1	5	8	4	6	5,3	5	5,06
Испытуемый 2	7	8	5,6	6	5,6	7,6	6,36
Испытуемый 3	8,3	8	8	6,3	6	7	7,12
Испытуемый 4	6	8	6	3	4	4	4,6
Испытуемый 5	3,3	8	4	3	4	3	3,46
Испытуемый 6	6	8	7	5	4,3	5	5,46
Сумма баллов	35,6	48	34,6	29,3	29,2	31,6	32,6
Суммарный средний балл всех испытуемых	5,93	8	5,7	4,8	4,86	5,26	5,34

Сумма баллов (реальный мотивационный компонент) – 160,3

Медиана контрольной группы в их совокупности – 26,7

На основании показателей среднего балла каждой из групп был вычислен коэффициент музыкальной обучаемости. Расчёт осуществлялся по следующей формуле: $Q = X : N$; и $Q = Y : N$.

Где «Q» - показатель музыкальной обучаемости,

«X» - средний балл испытуемых экспериментальной группы,

«Y» - средний балл испытуемых контрольной группы,

«N» - объём выборки.

Рассмотрим «матрицу» контрольного среза 2009 года.

N	6	Q
X	6,76	~1,12
Y	5,29	~0,9

Рассмотрим «матрицу» контрольного среза 2010 года.

N	6	Q
X	7,04	~1,17
Y	5,3	~0,88

Рассмотрим «матрицу» контрольного среза 2011 года.

N	6	Q
X	7,4	~1,2
Y	5,34	~0,89

Имея данные коэффициента музыкальной обучаемости экспериментальной и контрольной групп разных лет можно вычислить индекс музыкальной

обучаемости экспериментальной и контрольной групп (I_x , I_y) за данный временной отрезок. Для этого вычтем из показателя коэффициента музыкальной обучаемости каждой из групп 2011 г., показатель коэффициента музыкальной обучаемости 2009г.

$$I_x = Q_x 2011 - Q_x 2009$$

$$I_y = Q_y 2011 - Q_y 2009$$

После вычислений получились следующие величины: $I_x = 0,08$; $I_y = 0,01$.

При сопоставлении обобщенных показателей экспериментальной и контрольной групп определен уровень развития профессиональных способностей учащихся, проявляющийся в показателях обучаемости. Показанная разница в результатах контрольных проверок доказывает рациональность и эффективность используемого комплексного педагогического воздействия на компоненты музыкальной обучаемости.

Так же реализация формирующих экспериментов, показывает значимое влияние на развитие индивидуального опыта ребенка и его познавательной сферы, а именно: мотивации к обучению, познавательных способностей, рефлексивной деятельности, интеллектуальных актов, осознанного управления своей учебной деятельностью, предметных компетенций и повышение академической успеваемости у учащихся, занятия с которыми, были построены на основе стратегии творчески-репродуктивного освоения исполнительских навыков.

Исходя из изложенного, осуществленный эксперимент позволяет утверждать о целесообразности и эффективности теоретико-методологических положений выдвинутых диссертантом, а также об их позитивном воздействии на осуществление образовательного процесса и самостоятельного творчества детей.

Выводы:

1. Обоснована дефиниция понятия «обучаемость» применительно к занятиям музыкой. Показано, что основные критерии обучаемости выявляют себя в таких качествах учащихся-музыкантов как яркость, живость восприятий, выраженная перцепция в отношении музыкальных явлений, лёгкость, естественность генерирования звукообразов, непосредственность эмоциональных реакций на музыку, способность быстро и достаточно прочно запоминать музыкальный материал. В музыкально-исполнительских специальностях (фортепиано, скрипка, баян и др.) важным критерием обучаемости является способность учащегося успешно решать двигательные-технические задачи.

2. Проанализированы воззрения ряда авторитетных специалистов (российских и зарубежных), связанные с проблемой обучаемости, её наиболее значимыми психолого-педагогическими аспектами. Показано, что обучаемость можно развить, внедряя в практику работы ученика широкий и разносторонний комплекс методов овладения знаниями и умениям, комплекс, получивший освещение на страницах исследования.

3. Рассмотрены причины, повышающие «индекс обучаемости» в деятельности учащихся-музыкантов, либо, напротив, снижающие его.

4. Исследовано влияние стилистики работы педагога, его манеры общения на общее и специальное развитие учащегося, его мотивационную сферу, в конечном счёте на его обучаемость.

5. Охарактеризованы различные виды и разновидности обучаемости, такие как пассивно-репродуктивная, активно-репродуктивная, творчески-инициативная. Показано, что логика развития учащегося, его поступательное движение от более низких уровней обучаемости к более высоким связаны с различными по своей природе детерминантами. Обращено, в частности, внимание на то, что те или иные приёмы и способы учебных действий трансформируются в контексте решения учащимся новых, более сложных учебных задач.

6. Выработаны теоретико-методические подходы и конкретные рекомендации, направленные на улучшение качественных показателей обучения музыке детей и подростков. Выдвинуто положение, согласно которому процесс формирования и развития обучаемости у учащегося-музыканта представляет собой сложносоставную структуру, включающую в себя три уровня и, соответственно, предполагающую три основных подхода к учебно-воспитательной работе: общенаучный психолого-педагогический подход; специальный, частнодисциплинарный подход и индивидуально-центрированный подход.

Библиография

1. Абдуллин Э.Б. Методы новой системы музыкального обучения// Выбор методов обучения в средней школе. — М.: Педагогика, 1981. — С. 164-174.
2. Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе. — М.: Просвещение, 1983. — 111 с.
3. Авторская школа. Сборник материалов об организации учебного процесса в ДМШ. Спб, Композитор, 2005. - 61 с.
4. Акимов Ю., Гвоздев П. Прогрессивная школа игры на баяне Советский композитор — М. 1970. — 134с.
5. Алексеев А. Методика обучения игре на фортепиано. - М.:1961. - 272 с.
6. Алехин В., Шашкин П. Самоучитель игры на баяне Советский композитор — М. 1972. — 123с.
7. Алиев Ю.Б. Методика музыкального воспитания детей от детского сада к начальной школе. – Воронеж: НПО «Модек»,1998. -350 с.
8. Алиев Ю.Б. Подросток — музыка — школа // Вопросы методики музыкального воспитания детей.– М.: Музыка. 1975. - 350 с.
9. Ананьев Б.Г. Развитие детей в процессе начального обучения и воспитания // Проблемы обучения и воспитания в начальной школе. М. 1960.
10. Апраксина О. А. Методика музыкального воспитания в школе. — М.: Просвещение. 1983. — 222 с.
11. Апраксина О.А. Очерки по истории художественного воспитания в советской школе. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. — 224 с.
12. Аристотель. Политика // Соч.: в 4 т. - М.: 1984. Т. 4.
13. Артоболевская А. Первая встреча с музыкой // Библиотечка журнала «Искусство в школе». Вып. 3. 1995. - 37 с.
14. Арчажникова Л.Г. Методика музыкального воспитания. - М.: МГЗПИ, 1990. — 52 с.
15. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и

- образовании. - Л.:«Музыка»,1973. –144 с.
16. Бабанский Ю. К. и др. Педагогика. — М.: Просвещение. 1988. — 478 с.
 17. Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения. — М.: Знание, 1987. — 78 с.
 18. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. — М.: Просвещение, 1985. — 208 с.
 19. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. — М.: Просвещение, 1982. — 192 с.
 20. Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности. — М.: Знание, 1981. — 96 с.
 21. Бажилин Р.Н. Школа игры на аккордеоне. Издание второе, переработанное. - Издательство В. Катанского — М., 2003. — 200 с.
 22. Базиков А.С. Музыкальное образование в современной России. ТГМПИ имени С.В. Рахманинова. 2002. – 310 с.
 23. Бакеев В.А., Никиреев Е.М. К вопросу об экспериментальном исследовании индивидуальных различий внимания и внушения личности // Ученые записки МГПИ им. В.И. Ленина. 1970. № 361.
 24. Барбан «Контакты». Собрание интервью – Спб.:«Композитор», 2006. – 472 с.
 25. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство. – Л.: Музыка, 1974. – 336 с.
 26. Баренбойм Л.А. Путь к музицированию. «Советский композитор». - М.: 1961.
 27. Басурманов А. Работа баяниста над мелодией и ее сопровождением. М.: 1961 – 66 с.
 28. Безверхний М.Л. // «Музыкальная академия». – 1995, №2, С.112 - 124.
 29. Березняк А.Ф. Первые шаги. Ростовское книжное издательство. 1972. – 134 с.
 30. Берлянчик М. Пути активизации музыкально-эстетического воспитания

- школьников. Вып. 2, М.: 1979. – 86 с.
31. Бертенсон Н.В. А. Есипова. Очерк жизни и деятельности. А.: Музгиз, 1960. - 173 с.
 32. Болотина Л.Р., Комарова Т.С., Баранов С.П. Дошкольная педагогика. — М.: Изд. центр «Академия». 1997. — 232 с.
 33. Большой психологический словарь, изд. четвертое, расширенное, ред. Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко. – СПб, 2008. - 811 с.
 34. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности. - Институт психологии РАН, 1997. -356 с.
 35. Брунер Дж. Психология познания /Дж. Брунер. — М.:Прогресс. 1977. - 413 с.
 36. Веберн А. Лекции о музыке. Письма. М.:1975 – 289 с.
 37. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка. — М.: Просвещение, 1968. — 415 с.
 38. Ветлугина Н.А., Кенеман А.В. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду. — М.: Просвещение, 1983. — 250 с.
 39. Веницкий А.В. Процесс работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением. - М.: Классика XXI, 2004. - 100 с.
 40. Вопросы музыкального образования Вып. 2,3. Саратов. 1971. – 41 с.
 41. Вопросы музыкальной педагогики. — М.: Музыка. 1984. Вып. 5. — 134 с.
 42. Вопросы современного баянного и аккордеонного искусства: Сб.тр. Вып.178/ Рос.академия музыки им. Гнесиных. – М.: 2010. – 256 с.
 43. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. Очерк: 3-изд.-М.: Просвещение, 1991. - 93 с.
 44. Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М.: Педагогика. 1991. - 479 с.
 45. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Лабиринт, 1998. - 413 с.
 46. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. - М.: Педагогика, 1982. - 504 с., ил. -

(Акад. пед. Наук СССР)

47. Гальперин П.Я. Актуальные проблемы возрастной психологии. — М.: Изд-во МГУ, 1978. — 118 с.
48. Гейнрихс И.П. Музыкальный слух и его развитие. - М.: 1978. - 193 с.
49. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. — М.: "Школа-Пресс", 1995. - 448 с.
50. Глебовский В.А. Древние педагогические писатели в биографиях и образцах. — СПб., 1903.
51. Говоркова А.Ф. Опыт изучения некоторых интеллектуальных умений // Вопросы психологии 1962. № 2.
52. Говорушко П. Начальный курс игры на готово-выборном баяне. «Музыка» ленинградское отделение. 1980. — 55 с.
53. Годфруа Ж. Что такое психология: В 2 т.: Пер. с фр. — М.: Мир, 1992. — Т.1. — 491 с. Т.2. — 370 с.
54. Голанд Е. Я. Методы обучения в советской школе. — М.: Учпедгиз, 1957. — 152 с.
55. Голубовская Н.И. О музыкальном исполнительстве. — Л.: Музыка, 1985. — 143 с.
56. Гольденвейзер А.Б. В сб. «Пианисты рассказывают», вып. 2, - М.: Музыка - 208 с.
57. Гончарова Т.И. Уроки истории – уроки жизни. // Педагогический поиск. – М.: 1987.
58. Готсдинер А.Л. Велико ли расстояние от дошкольника до первоклассника? //Вопросы музыкальной педагогики. Вып. 7. - М.: 1986.
59. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. - М.: Малое издание предприятие «NB Магистр», 1993. -190 с.
60. Гофман И. Фортепьянная игра. — Ответы на вопросы о фортепьянной игре: Пер. с англ. — М.: Музгиз, 1961. — 224 с.
61. Гуревич К.М. Дифференциальная психология и психодиагностика.

- Избранные труды. - Спб.: Питер, 2008. - 336 с.
62. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. 4-е изд., переработанное и дополн. – СПб.: Питер, 2009. – 208 с.: ил. – (Серия Учебное пособие)
63. Гутман Т. «Музыкальная жизнь». 1989. №11.
64. Давыдов В.В. Виды обобщений в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). — М.: Педагогика. 1972. — 424 с.
65. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с. – (Труды д.чл. и чл.-кор. АПН СССР)
66. Данилов М. А. Процесс обучения в советской школе. — М.: Учпедгиз, 1960. — 299 с.
67. Данилов М. А., Есипов Б. П. Дидактика. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957. — 518 с.
68. Двилянский М. Самоучитель игры на аккордеоне. — М.Советский композитор 1988. — 117 с.
69. Дмитриев А.Е. Педагогика: Хрестоматия. — М.: Просвещение, 1985. — 415 с.
70. Долинская Е.Б. Яков Флиер, - М.: Издательство «Композитор», 1983. — 328 с.
71. Домогацкая И.Е, Методика диагностики эстетических способностей детей 3-5 лет. -М.: Классика XXI, 2004. -16 с.
72. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. 3-е изд. - Спб.: Питер, 2008. - 368 с.
73. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся в процессе обучения. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. — 248 с.
74. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактических исследований. —М.: Педагогика, 1982. — 160 с.

75. Заика Е. Комплекс игр для развития воображения школьников. // Вопросы психологии. №2. С. 54-62.
76. Занков Л.В. Дидактика и жизнь. — М.: Просвещение, 1968. — 175 с.
77. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. — М.: Педагогика, 1990. — 418 с.
78. Занков Л.В. О предмете и методах дидактических исследований. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. — 148 с.
79. Землянский Б.Я. О музыкальной педагогике. - М.: Музыка, 1987. - 144 с.
80. Зеньковский В.В. Русская педагогика в XX веке // Педагогика. — 1997. — № 2. — С. 73-89.
81. Иванова А.Я. Обучаемость как принцип оценки умственного развития / Предисл. Б.В. Зейгарник. — М.: 1975. — 354 с.
82. Из истории музыкального воспитания: Хрестоматия//Сост. О.А. Апраксина. — М.: Просвещение, 1990. — 207 с.
83. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. — СПб.: Питер, 2003. «Мастера психологии» - 512 с.
84. Ильина Т.А. Педагогика: Курс лекций. — М.: Просвещение, 1984. — 496 с.
85. Ильинский И.В. В сб. «Встречи с В.Э. Меерхольдом». — М.: 1967.
86. Информационный бюллетень «Народник» №4, 2002.
87. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1984. — 206 с.
88. Казальс П. Радости и печали. Размышления Пабло Казальса, поведенные Альберту Кану. Перевод М.И. Кан — М.: 1977, - 232 с.
89. Казанская В.Г. Психология и педагогика.-СПб.: Питер,2008 -240 с.
90. Калмыкова З.И. К вопросу о взаимоотношении обучения и умственного развития школьников // Актуальные психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания, вып. 2, ч.2, - М., 1973. С. 154-207.
91. Кирнарская Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. — М.:Таланты XXI век, 2000. - 496 с.

92. Коган Г. Работа пианиста. - М.: Классика XXI, 2004. - 204 с.
93. Коган Г. У врат мастерства. - М.: Классика XXI, 2004. - 136 с.
94. Комарова Т.С., Савенков А.И. Коллективное творчество детей. — М.: Рос. пед. агентство, 1998. — 105 с.
95. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. — М.: Педагогика, 1989. — 416 с.
96. Комисарова Л. Наглядные средства в музыкальном воспитании дошкольников. М.: 1986. – 140 с.
97. Комплексный подход к проблемам современного музыкального образования. — М.: МГК им. Чайковского, 1986. — 153 с.
98. Константинов Н.А., Медынский Е.К., Шабаева М.Ф. История педагогики. М.: Просвещение, 1974. — 447 с.
99. Кременштейн Б.Л. Воспитание самостоятельности учащегося в классе специального фортепиано – М: 1966. - 118 с.
100. Кременштейн Б.Л. Педагогика Г.Г. Нейгауза. М.: Музыка. 1984. — 89 с.
101. Кубасова О.В. Любимые страницы: Методические рекомендации к учебнику по литературному чтению для 4-го класса четырехлетней школы. – Смоленск.: Ассоциация XXI век, 2004. – 208 с.
102. Кудрявцев В.Т. Воображение ребенка, природа и развитие. Психологический журнал № 6, 2001. - С. 64-76.
103. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. — М.: Знание, 1991. — 79 с.
104. Курт Эрнст. Музыкальная психология (Области и границы музыкальной психологии) // *Noto musicus*, 1995: Альманах музыкальной психологии / Ред.-сост. М.С. Старчеус. — М.: МГК им. Чайковского, 1994. — С. 7-27.
105. Леванова Е.А. Технология конструктивного взаимодействия педагога спод ростком. Методическое пособие. - М.: Министерство образования РФ, 2002. - 224 с.
106. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: Избр.

- труды. — М.: Воронеж: Ин-т практ. психол.; НПО «Модек», 1997. — 448 с.
107. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. — М.: Педагогика, 1971. — 279 с.
108. Леонтьев А. Н. Избранные психологические труды: В 2 т. — М.: Педагогика, 1983. — Т.1. — 391 с. Т.2. — 318 с.
109. Леонтьева О.Г. Карл Орф. - М.: Музыка. 1984. - 334с.
110. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. — М.: Знание, 1980. — 96 с.
111. Либерман Е.Я. Работа над фортепианной техникой. - М.: Классика XXI, 2003. - 148 с.
112. Лондонов П. Школа игры на аккордеоне. - М.: «Музыка» 1987. — 157 с.
113. Лушников В. Школа игры на аккордеоне. — М.Советский композитор 1975. — 243 с.
114. Маккиннон Л. Игра наизусть. – СПб, «Музыка», 1966. – 140 с.
115. Малинковская А.В. Фортепианно-исполнительское интонирование. - М., 1990.
116. Маляренко Г. Природа творчества и пути его активизации. М., 1991 – 66 с.
117. Мананикова Е.Н. Педагогическая психология: Учебное пособие. - М.:Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2007 — 224 с.
118. Маркова А.К., и др. Формирование мотивации учения: Книга для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов, - М.: Просвещение. 1990. – 192 с.
119. Маркова А.К. Формирование мотивации учения. – М.: «Просвещение», 1990. – 191 с.
120. Маркс Адольф Бернхард Всеобщий учебник музыки, перевод с 1-го немецкого издания под редакцией А.С. Фаминицына 2-е испр-е издание М. 1881. уП Юргенсона — 427 с.
121. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика. 1972. С. 170—186.

122. Махмутов М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. — М.: 1975. — 368 с.
123. Мейлах Б.С. Процесс творчества и художественное восприятие. Комплексный подход: опыт, поиски, перспективы. — М.: Искусство, 1985. — 318 с.
124. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности /. — М.: Знание, 1981. — 96 с. — (Новое в жизни, науке, технике. Серия 'Педагогика и психология')
125. Менчинская Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка. — М.: НПО «Модек», 1998. — 448 с.
126. Музыкальная психология и психология музыкального образования. Теория и практика, изд. 2 — М.: «Академия». 2011. - 384 с.
127. Музыкально-исполнительское искусство и педагогика: афоризмы, цитаты, изречения: учебное пособие / сост. Г.М. Цыпин — Белгород. 2007. - 412 с.
128. Мясоедова Н.С. Музыкальные способности и педагогика. -М.: Прест. 1997. - 80 с.
129. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепьянной игры. — М.: 1958. — 202 с.
130. Николаева А.И., Эстетическое воспитание. Семья. Этикет. Культура. — М.: Молодая гвардия. — 348 с.
131. Николаева Е.В. Музыкальное образование в России: историко-теоретический и педагогический аспекты: Автореф. Дис. Д-ра пед. Наук. - М., 2000.
132. Николаева Е.В. Произведение высокого искусства в формате массовой культуры// Развлечение и искусство. Сб. статей под ред. Е.В. Дукова. — Спб.: Алетейя, 2008. С.546-559.
133. Ойстрах Д.Ф. // «Музыкальная жизнь». 1988. №21. С. 4-7.
134. Онегин А.Е. Школа игры на баяне. - М.: Музыка 1967. — 297 с.
135. Онегин А.Е. Школа игры на баяне. Государственное музыкальное издательство — М.: 1963 — 230 с.

136. Петрушин В.И. Музыкальная психология. - М.: Владос, 1997. - 384 с.
137. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка: Пер. с фр. — М.: Педагогика-Пресс, 1999. — 527 с.
138. Платонов К.К. Проблемы способностей. – М.: 1972, - 312 с.
139. Плигин А.А. Личностно ориентированное образование: история и практика: монография / А.А. Плигин. — М.: КСП+, 2003. - 432 с.
140. Плигин А.А. Познавательные стратегии школьников / А.А. Плигин. — М.: Профит Стайл, 2007. - 528 с.
141. Практическая психология образования. Под ред. Дубровиной И.В. 4-е изд., перераб. и доп. - СПб.: Питер, 2004. - 592 с.
142. Психологическая диагностика: Учебник для вузов / Под ред. М.К. Акимовой, К.М. Гуревича. - СПб.: Питер, 2008. — 652с.
143. Психологические проблемы неуспеваемости. школьников / Под ред. Н.А. Менчинской. - М.: 1971.
144. Психология индивидуальных различий / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, Р.Я. Романова. - 3-е изд., перераб. и доп. - М.: АСТ: Астель. 2008. - 720 с.
145. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика. Под ред. Г.М. Цыпина. -М.: «Академия», 2003. - 368 с.
146. Психология музыки и музыкальных способностей: Хрестоматия / Сост.-ред. А.Е. Тарас. - М.: АСТ; Мн.: Харвест, 2005. - 720 с. - (Библиотека практической психологии)
147. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. — М.: Изд. центр «Академия», 1996. — 407 с.
148. Психология развивающейся личности/Под ред. А.В. Петровского. — М.: Педагогика, 1987. — 238 с.
149. Психология усвоения знаний в школе. /Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. - М., 1959.
150. Пузыревский А. И. Музыкальное образование. — Брокгауз-Ефрон, 1903. — 303 с.

151. Пчелкина Т.В. Диагностика и развитие музыкальных способностей.-М.: Чистые пруды, 2006.- 32 с. -(Библиотечка «Первого сентября»,серия «Искусство». Вып. 5).
152. Радынова О. П. Музыкальное развитие детей. Часть I «Гумманитарный издательский центр ВЛАДОС». М., 1997. — 606 с.
153. Радынова О.П. Музыкальное развитие детей. Часть 2. ВЛАДОС. М.: 1997 — 398 с.
154. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике. — М.: ЦАПИ, 1994. — 141 с.
155. Ражников В.Г. Путеводитель по дневнику творческого развития. Дневник творческого развития. М., 2000. – 79 с., 125 с.
156. Римский-Корсаков Н.А. и музыкальное образование: Статьи и материалы/Под ред. С.Л. Гинзбурга. — Л.: Музгиз, 1959. — 327 с.
157. Розин В. Что такое воображение? // Мир психологии, №1, 2002. – С. 28-30.
158. Романова Е.С. Психодиагностика. 2-е изд. - Спб.: Питер,2008. - 400с.
159. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. — М.: Педагогика, 1989. — Т.1. — 488 с. Т.2. — 328 с.
160. Савшинский С.И. Леонид Николаев. – Л.-М.: 1950.
161. Серякова С.Б. Формирование психолого-педагогической компетентности педагога дополнительного образования : дисс. ... докт. пед. наук :. – М., 2006. — 503 с.
162. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. 2 –е изд. -- М.: Педагогика, 1984. — 96 с. (Воспитание и обучение. Б-ка учителя)
163. Слостенин А.В.,Исаев И.Ф.,Мищенко А.И.,Шиянов Е.Н. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. - 3-е изд. - М.: Школа — Пресс, 2000 — 512 с.
164. Смирнов И.П. Сб. Избранные афоризмы, сост., Смирнов И.П. – М. 2001. - 254с.

165. Старчеус М.С. Слух музыканта. - М.: Моск. Гос. Консерватория имени П.И. Чайковского. - М.: 2003. - 640 с.
166. Стативкин Г. Школа игры на готово выборном баяне. – М: Музыка, 1990. – 415 с.
167. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения/ Под ред. Н.Ф. Талызиной. — М.: Педагогика, 1984. — 472 с.
168. Стулова Г.П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению. Издательство: «ПРОМЕТЕЙ» МПГУ им. В. И. Ленина. — М.: 1992. — 270 с.
169. Сухомлинский В.А. О воспитании. — М.: Политиздат, 1973. — 272 с.
170. Теория музыкального образования: Учебник для студ.высш. Пед. Учеб. Заведений / Э.Б. Абдулин, Е.В. Николаева. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 336 с.
171. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. - М.: - Л.:Изд-во АПН РСФСР, 1947. - 335 с.
172. Торндайк Э. Принципы обучения, основанные на психологии. / Пер. с англ. Изд.3. – М.: Работник просвещения, 1930. – 240 с.
173. Тылызина Н.Ф. «Формирование познавательной деятельности младших школьников». – М.: Просвещение, 1988. - 175 с.
174. Умом и сердцем: Мысли о воспитании.- 4-е изд., доп. - М.: Политиздат, 1986. – 367 с.
175. Учебно-методический комплекс для четырехлетней начальной школы «ГАРМОНИЯ» - Смоленск: Ассоциация XXI век, 2002. – 208 с.
176. Ушенин В. Актуальные проблемы народно-инструментальной педагогики. Ростов-на-Дону, 2005. – 105 с.
177. Ушинский К. Д. Избранные педагогические произведения. — М.: Просвещение, 1968. — 557 с.
178. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе. — М.: Педагогика, 1989. — 206 с.

179. Хейфиц Я. «О себе». // «Советская музыка», 1990. №4, Перевод Гинзбурга.
180. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – М.: 1986, - 405 с.
181. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. — М.: Изд-во МГУ, 1980. — Т. I. — 292 с.
182. Цуккерман В.А. Музыкально-теоретические очерки и этюды. – М., 1970. — 557 с.
183. Цыпин Г.М. Диссертационное исследование в области музыкальной культуры и педагогики (проблемы содержания, формы, языка и стиля): монография ТГМПИ имени С.В.Рахманинова. - 2-е изд., доп. - Тамбов; М.; Спб.; Баку; Вена: Изд-во «Нобелистика», 2008. - 246 с.
184. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано. - М.: Просвещение, 1984. - 176 с.
185. Чудновский В.Э. Воспитание способностей и формирование личности. М.,1986.
186. Шульпяков О.Ф. «Музыкально-исполнительская техника и художественный образ». – Ленинград. 1986. - 128 с.
187. Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей. - М.:Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «Модек». 2004. - 336 с.
188. Щербакова А.И. Музыкальное образование в осуществлении идеи универсального межкультурного диалога: к проблеме эстетически-ценностного становления личности / А.И. Щербакова // Музыкальное образование в современном мире. Диалог времен: материалы Международ. науч.-практ. конф. - СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 2009. - С.289-29.
189. Щербакова, А.И. Музыка и музыкальное образование в пространстве отечественной культуры / А.И. Щербакова // Актуальные проблемы социальной педагогики: теория и практика: материалы XII социал.-пед. чтений Ин-та социальной работы, социологии и психологии. - М.: РГСУ, 2009. - С.426-429.

190. Эльконин Д.Б. Детская психология. — М.: Учпедгиз, 1960. — 328 с.
191. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1989. — 554 с.
192. Яворский Р. Л. Воспоминания, статьи, письма. — М.: Музыка. 1964. — Т. 1. — 670 с.
193. Якиманская И.С. Принцип активности в педагогической психологии. // Вопросы психологии, 1989, № 6. С. 5-13.
194. Antholz H. Zur Aktualitätsproblematik in der Musikpädagogik. – München, Doblinger, 1979.
195. Klause I. «Das Leben des Komponisten V. A. Zolotarevs» Hannover. 2005. «Books on Demand GmbH» (ISBN 3-8334-3088-5) – 151с.
196. Maslow A. Motivation and Personality. – New-York, 1954.

Приложение**Пример практического применения методических рекомендаций на основе стратегии творчески-репродуктивного освоения исполнительских навыков**

Первое задание ученику связано с определением настроения музыки, ее лада, характера. Педагог исполняет две яркие, разнохарактерные музыкальные пьесы (в мажоре и миноре) и просит ученика определить настроение каждой пьесы. Как правило, дети безошибочно справляются с этим заданием и усваивают, что лад способствует настроению музыки (веселый, солнечный — мажор, грустный, мрачный - минор). Далее педагог обращает внимание ребенка на темп музыки, который также оказывает существенное влияние на общий характер («энергично», «спокойно» и т.п.).

В самоучителе, главным редактором которого является сам ученик, делается запись:

фото ученика

Главный редактор: ФИО ученика

Ряд музыкальных примеров («Полька», «Перепёлочка», «Буги-вуги», «Марш» и т.д.), исполненных педагогом или воспроизведенных с помощью технических средств, позволяет ученику поупражняться в определении настроения (настроения, лада, темпа). Освоение музыкального лада является важным моментом, так как ладовое чувство — главный компонент музыкального слуха. Это особенно важно для аккордеонистов по той причине, что в левой клавиатуре находятся готовые мажорные и минорные аккорды. Ученик совместно с педагогом подбирает и наклеивает заготовленные иллюстрации, соответствующие мажорному и минорному ладу, а также темповым характеристикам. Таким образом, слуховое ощущение подкрепляется

зрительным.

Затем педагог предлагает ребенку поиграть в музыкальную игру: издает на аккордеоне при помощи воздушного клапана характерный звук «Пшш» и вместе с учеником начинает придумывать образные характеристики звучанию (порыв ветра, шипение змеи, шум прибоя и т.п.), при помощи темпа и динамики создается образная зарисовка. Совместными усилиями рисуется схема:

Ветер

(веселый, порывистый, шустрый, озорной, сильный)

Схема рисунок

Змея

(загадочная, спокойная, мудрая)

Схема рисунок

Педагог помогает правильно установить инструмент и предлагает ученику вместе «перевоплотиться» в ветер, змею и т.п. Тем самым преследуются несколько целей одновременно. Первая из них акцентирует внимание на выявлении образных предпочтений ребенка, расслоении образа на составные компоненты — настроения, эмоции, нахождении способа их выражения. Происходит активизация творческого воображения как основного познавательного процесса, характерного для детей 6 — 7 летнего возраста. Все это благоприятствует созданию непринужденной атмосферы на уроке, формированию контакта с ребенком, открытости к обучающим воздействиям, способствует установлению ассоциативной связи между ощущениями памяти ребенка и игровыми движениями. Вторая цель, более технологическая по своей направленности, способствует формированию навыков ведения и смены меха, филировки звука. Происходит знакомство с интенсивной, эластичной подачей воздуха к голосам.

Примечательно что, методической основой организации деятельности детей на уроке является творческий метод исполнительской композиции, соединяющий

в себе конструкторский (рациональный) впоследствии трансформирующийся в формообразующий элемент исполнительской деятельности и художественно – эстетический (во многом эмоциональный и интуитивный) элемент исполнительской деятельности. В соответствии с этим методом в центре концепции организации обучения становится совмещенная композиторская деятельность. При этом она не обособливается от исполнительской деятельности, что характерно современной композиторской деятельности, а воспроизводит естественное онтогенетическое формирование музыкально-исполнительской деятельности, которое заложено в первичных формах человеческого музицирования (фольклор и т.п.) совмещение функций композитора и исполнителя. Композиция не обособливается, а органичной частью входит в любое исполнительское задание или упражнение на начальном этапе обучения. В частности, подобная форма работы включает в себя в качестве обязательного элемента продумывание или размышления над параметрами художественного образа и способами его воплощения, что в свою очередь обеспечивает развитие музыкального мышления и творческого приобретения исполнительских навыков. Это избавляет от обычно рутинного в чистом виде репродуктивного метода приобретения исполнительских навыков путем разучивания музыкальных произведений. Совмещение композиторско-исполнительской деятельности – это значительно более сложный комплексный процесс. Это не просто анализ чужой, готовой и запечатленной в нотном тексте образной конструкции, а прежде всего, установление определенных зависимостей между любым записанным нотами музыкальным произведением и его выразительным исполнением. Подобный метод обучения предопределяет именно сознательный поиск художественного образа и творческий подход к решению исполнительских задач, но и способствует выработке самостоятельности в постановке цели и способов ее воплощения.

Действие: Подражая педагогу, большим пальцем левой руки нажать воздушный клапан. Мягко (резко) начать движение меха, имитируя порыв ветра, шипение змеи и т.п.

Методико-технологические рекомендации: Все образные зарисовки желательно исполнять, не отпуская воздушный клапан, чередуя закрытую и открытую нижнюю застежку меха для формирования навыка правильного меховедения без «запрокидывания» левого полукорпуса.

Следующим этапом в работе предполагается разучивание считалочки с определением «шагов», равных одному слогу. Педагог совместно с учеником отстукивает ее ритм (левая рука — ритм в названиях цифр, затем — правая рука — ритмический рисунок слов), учится выделять шаги и распределять координацию между руками. Следует обратить внимание ребенка на различную длину шагов. При этом следует отметить, что два коротких шага равны одному длинному: таким образом, ученик получает представление о соотношении долей в такте, делении длительностей (две восьмые равны одной четверти, и т.п.).

Ученик на страницах «самоучителя» обводит по контуру свои ладони (каждую на отдельном листе), записывает слова считалочки. В результате на страницах самоучителя появляется следующая схема:

Схема

Затем педагогу нужно вернуться к освоенным ранее «Ветру», «Змее» и смоделировать проблемную ситуацию порождающую дисбаланс в их с учеником исполнительском ансамбле. Перебивать ученика мешать воплощению ранее оговоренного образа и т.п. Обратить его внимание, что он (образ) ни как не зафиксирован, и для его фиксации предложить средства нотной записи (динамика, динамические оттенки) и способ ритмической пульсации, для организации во времени. К ранее нарисованной схеме добавить условные для шумовых приемов динамики нотные обозначения. Повторить исполнение согласно записанному материалу с использованием ритмической пульсации, осуществляемой легкими ударами правой ногой учащегося. Т.к., только в движении может наиболее

активно происходит формирование чувства ритма⁷⁸. Для закрепления пройденного ученику предлагается выполнить задание на «определение шагов» в следующем тексте с последующим исполнением на инструменте:

Небо синее

Небо синее роща в инее, утро раннее все румянее.

Жук

Жук, жук, где твой дом. Мой дом под кустом. Мальчики бежали, домик мой сломали.

На следующем уроке педагог предлагает ученику проиграть пьесу «Небо синее» ансамблем. Сначала необходимо составить образную зарисовку. Для этого ученику задается ряд наводящих вопросов (что означают слова: роща, иней, румяный? Отчего утро становится все румянее? О каком времени года и состоянии погоды идет речь, и т.п.). Подбирается подходящая наглядная иллюстрация и определяется настроение: спокойно, мирно, светло, прозрачно, доброжелательно, беззаботно и т.д. Если при этом ученик испытывает трудности, ему предлагается выбрать из наглядного материала (карточки с «настроениями»). Оговаривается характер игровых движений — мех ведется мягко, без рывков (эластичная подача воздуха), правая рука играет осторожно, нежно, как бы просыпаясь, но вместе с тем точно отмеряя шаги (штрих *non legato*), выбирается длительность для ритмической пульсации.

Для удобства игры в ансамбле педагог предлагает ребенку записать пьесу в «самоучитель». Затем, проверяя домашнее задание, просит ученика отделять каждые две четвертные ноты, напоминая, что одна четверть равна двум восьмым, и обращает внимание на то, что после разделительной полосы (тактовая черта) шаг - более сильный (понятие сильной доли) и совпадает с ударением в словах.

78

Кроме того, следует обратить внимание на равное количество долей в такте (каждая доля соответствует четвертной ноте). Таким образом, вводится понятие доли, размера, метра и ритма.

Во избежание сумбурной и неразборчивой игры учитель предлагает объединить ноты в группы. «Самые маленькие — *мотивы* — помогают ощутить тяготение слабых (безударных) долей к сильным долям. В свою очередь, мотивы складываются во фразы, а фразы - в предложения. Таким образом, выстраивается простейшая музыкальная форма, своеобразный музыкальный домик, в котором живет та или иная пьеса.

Рисунок

У мотива есть сильная нота, которая объединяет вокруг себя слабые ноты. Такая же нота есть у фразы и предложения. Она, как правило, находится в третьей четверти формы и приходится на сильную долю такта. Ее название *кульминация* - (от лат. *culmen*) - вершина».⁷⁹

Все вышеуказанное следует в процессе работы обнаружить в изучаемой пьесе:

Небо синее

(спокойно, мирно, прозрачно, доброжелательно, беззаботно)

иллюстрация

нотная запись

Методико-технологические рекомендации. Для лучшего ощущения ритма и восприятия длительностей мех распределяется на каждую долю такта. Предлагаемый прием меховедения активизирует слуховое и логическое восприятие длительностей, вызывает дополнительное ощущение метрической пульсации, которая осуществляется сначала самыми мелкими из встречающихся

⁷⁹

Бажилин Р.Н. «Школа игры на аккордеоне», с. 23-24

длительностей, а затем более крупными. Визуальное восприятие и словесная характеристика образа помогают найти верные игровые движения способствующие передаче художественного образа уже средствами музыкального языка.

Важно, что подобная работа над произведением осуществляется еще с донотного периода, в течение которого происходит первое знакомство с игровыми движениями, направленными на создание художественного образа. Ребенок на самом начальном этапе обучения является активным участником музицирования, знакомится с основными музыкально-выразительными средствами (динамика, туше, штрих), благодаря ансамблю с педагогом приобретает ощущение фактуры. Нотная запись возникает как необходимость, требующаяся для фиксации образных ощущений автора, что особенно важно при последующем обучении, когда будет происходить обратный процесс воспроизведения образных ощущений других авторов разных эпох и стилей. Воспитывается уважительное отношение к нотному тексту, его деталям как носителям индивидуальности создаваемого автором художественного образа, а так же его универсальности (владея чтением нотной записи можно знакомиться с произведениями авторов других национальностей не зная языка, на котором они говорят в жизни).

Подытоживая все вышесказанное, отметим, что при внедрении данной формы работы основными задачами является накопление опыта в создании образов, расширение музыкального кругозора. Также предполагается дальнейшее формирование ассоциативных связей между опытом ребенка и игровыми движениями и исполнительскими приемами, способствующих естественности их осуществления, знакомство с метром, ритмом, размером, нотной записью, основными элементами формообразования с ощущением их нужности, востребованности и универсальности.

По своему характеру музыкально-исполнительская деятельность имеет некоторые общие моменты с детской ролевой игрой. В обоих случаях

присутствуют два четко выраженных плана действий - один в воображении, то есть представлении некоторых предлагаемых обстоятельств, и реальный, воплощаемый в физических действиях. Это дает основания для использования детской ролевой игры в качестве одного из эффективных средств подготовки и ведения (на начальном этапе) музыкально- исполнительской деятельности. Образные представления о движениях, ощущениях, освоенных в ролевых играх, впоследствии могут быть перенесены в музыкально-исполнительскую деятельность. При всей специфичности инструментальных игровых движений, образные представления о них значительно облегчают овладение ими. Особенностью развитого музыкального воображения является его необычайно богатая вариативность. При формировании художественного образа мы пользуемся комплексом средств: художественные настроения, ассоциации с образами памяти. Все это подкрепляется впечатлениями ребенка от других видов искусства – искусства, литературы. Благодаря гибкости психологических механизмов воображения, компоненты могут быть скомбинированы в разных соотношениях, и для полноты художественного образа сделаны смысловые акценты. Объединение в лице учащегося *композитора* и *исполнителя* обеспечивает свободу, необходимую для творчества. При этом происходит знакомство с нотной грамотой и элементами музыкального языка (динамикой, штрихами), происходит формирование исполнительско-технических навыков с опорой на эмоциональную составляющую воплощения игрового приема. На наш взгляд, в результате применения педагогом данной формы работы ученик понимает, что в музыке главное - не отдельные звуки, не ритм, не правильная аппликатура, а выражение того настроения, ради которого существуют ноты, ритм и многие другие выразительные средства, что приводит более плодотворному обучению.