

Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»

УДК 37.015.31: [37.016:78]

**Ши
Мэнюй**

**Комплексное развитие личности учащегося детской школы искусств
средствами музыкально-исполнительской деятельности**

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук
по специальности 13.00.02 — теория и методика обучения и воспитания
(учащейся и студенческой молодежи)

Научный руководитель
кандидат педагогических наук, доцент
Ковалев А.И.

Минск, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Общая характеристика работы	5
Глава 1 Научно-теоретические основы комплексного развития личности учащегося детской школы искусств средствами музыкально-исполнительской деятельности	12
1.1 Методологические основания комплексного развития личности учащегося детской школы искусств средствами музыкально-исполнительской деятельности	12
1.2 Комплексный подход в музыкально-инструментальном обучении и его сущностные характеристики	20
1.3 Педагогические закономерности, принципы и условия комплексного развития личности учащегося детской школы искусств средствами музыкально-исполнительской деятельности ...	28
Выводы по первой главе	35
Глава 2 Практические аспекты комплексного развития личности учащегося детской школы искусств средствами музыкально-исполнительской деятельности	39
2.1 Модель комплексного развития личности учащегося детской школы искусств средствами музыкально-исполнительской деятельности	39
2.2 Методика комплексного развития личности учащегося детской школы искусств средствами музыкально-исполнительской деятельности	44
2.2.1 Задачи методики	44
2.2.2 Рекомендации по формированию музыкального инструментально-исполнительского комплекса	47
2.2.3 Рекомендации по развитию комплекса когнитивных психических процессов личности учащегося	57
2.2.4 Рекомендации по освоению комплекса разнообразных видов музыкально-исполнительской деятельности	71
2.3 Экспериментальное педагогическое исследование по апробации модели и методики комплексного развития личности учащегося детской школы искусств средствами музыкально-исполнительской деятельности	85
Выводы по второй главе	110
Заключение	114
Список использованных источников	118
Приложения	137

ВВЕДЕНИЕ

В целях устойчивого развития общества актуальной выступает задача формирования целостной личности, человека и специалиста, способного противостоять вызовам и рискам, обеспечивать качественное улучшение условий жизни и деятельности. Решение этой задачи представляется возможным посредством комплексного (всестороннего и гармоничного) развития такой личности.

Теория комплексного развития личности имеет давнюю историю, в том числе и в области музыкального образования. Так, комплексный характер носит музыкально-педагогическая система, разработанная Д.Б. Кабалевским, в основу которой положен принцип сквозного тематизма. К. Орф свою педагогическую концепцию выстраивает на тесной связи музыки, литературного текста, движения и сценического действия. Основу методической системы З. Кодая составляет интегрированная совокупность певческого начала и инструментального обучения. Методика пластического интонирования музыки, разработанная Э. Жак-Далькрозом, основана на взаимосвязи музыки и движения. Сущность методики коллективного музицирования Ш. Сузуки выражается в комплексном взаимодействии и взаимовлиянии обучающихся в группе.

Непосредственно в области музыкально-инструментального обучения признаки комплексности прослеживаются в художественно-эстетической концепции музыкального мышления и восприятия В.В. Медушевского и Е.В. Назайкинского, теории развивающего музыкального обучения Г.М. Цыпина, современной концепции обучения музыке (голос нот) Н.А. Бергер, музыкально-педагогической теории В.Г. Ражникова, а также в работах Л.А. Баренбойма, Л.С. Гинзбурга, Г.М. Когана, Г.Г. Нейгауза, А.П. Шапова и ряда других авторов.

В настоящем исследовании комплексное развитие личности учащегося детской школы искусств средствами музыкально-исполнительской деятельности предлагается осуществлять в совокупности *технической* (формирование музыкального инструментально-исполнительского комплекса), *когнитивно-психической* (развитие комплекса психических процессов личности) и *деятельностной* (освоение комплекса разнообразных видов музыкально-исполнительской деятельности) *составляющих* учебного процесса.

В свою очередь, музыкальный инструментально-исполнительский комплекс рассматривается в совокупности моторно-двигательных (сенсомоторных), интерпретаторских и сценических навыков игры на музыкальном инструменте, комплекс психических процессов включает восприятие музыки,

внимание, музыкальное мышление, музыкальное воображение, музыкальную память, рефлексию и волю, а комплекс разнообразных видов музыкально-исполнительской деятельности — эскизное и фрагментарное исполнение музыкальных произведений, чтение нотных текстов с листа, подбор и игру музыки по слуху, разучивание музыкальных произведений по нотам и др.

Использование комплексного подхода (С.В. Астраханцева, С.В. Горобец, Т.И. Кочнева, Ю.В. Марина, А.С. Пугачев, Фэн Цэ, Хань Мэй и др.) в развитии личности учащегося детской школы искусств средствами музыкально-исполнительской деятельности позволяет осуществлять учебный процесс целостно (в совокупности его предметно-содержательных, организационно-методических и процессуально-деятельностных структур), организовывать на основе множественности и вариативности индивидуально-творческих проявлений учащегося и педагога, достигать оптимального соотношения между теоретической и практической подготовкой, реализовать дидактический принцип периодической смены видов деятельности на уроке, актуализовать компенсаторные возможности более развитых способностей учащегося по отношению к менее развитым.

Вместе с тем, как показывает практика, в современном музыкально-инструментальном обучении наблюдается противоречия:

— между необходимостью формирования всесторонне развитой личности учащегося и односторонним подходом в обучении игре на музыкальном инструменте, который может проявляться в однообразии используемых (или доминировании постоянно повторяющихся) видов музыкально-исполнительской деятельности, в отсутствии целенаправленных действий педагога, ориентированных на развитие когнитивных психических процессов личности (восприятия музыки, внимания, музыкального мышления и др.), в доминировании узкотехнологической составляющей над общемузыкальной;

— между нормативно-заданным (программные требования по музыкальному инструменту) и индивидуально-избирательным (личностные потребности учащихся и профессиональные интересы преподавателей) компонентами учебного процесса, чрезмерная регламентация которого довлеет на преподавателя, в связи с чем он существенно стеснен в выборе средств и способов варьирования учебного процесса (во временном и содержательном аспектах), обеспечения его глубокой индивидуализации и дифференциации, а также в реализации своих индивидуально-творческих намерений.

Поиск путей разрешения указанных противоречий, препятствующих комплексному развитию личности учащегося детской школы искусств средствами музыкально-исполнительской деятельности, предопределил выбор темы настоящего исследования, его цель и задачи.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Связь работы с научными программами (проектами), темами

Диссертация написана в рамках темы «Разработать стратегические направления и механизмы трансформации профессиональной подготовки учителей художественно-эстетического профиля в целях социогуманитарной и информационной безопасности» Государственной программы научных исследований на 2021–2025 гг. № 12 «Общество и гуманитарная безопасность белорусского государства», подпрограммы № 12.8 «Образование» (номер темы А21-030); НИР «Теоретико-методологическое обоснование, разработка и апробация компетентностной модели подготовки педагога-музыканта в системе непрерывного образования» (2016–2020 гг.) и «Разработка научно-методического обеспечения адаптивных стратегий профессиональной музыкально-исполнительской подготовки педагога-музыканта» (2021–2025 гг.) кафедры музыкально-педагогического образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка».

Цель и задачи исследования

Цель исследования: теоретически обосновать и методически обеспечить комплексное развитие личности учащегося детской школы искусств средствами музыкально-исполнительской деятельности.

Задачи исследования:

1. Определить методологические основания комплексного развития личности учащегося детской школы искусств средствами музыкально-исполнительской деятельности.
2. Выявить педагогические закономерности, принципы и условия комплексного развития личности учащегося детской школы искусств средствами музыкально-исполнительской деятельности.
3. Разработать модель комплексного развития личности учащегося детской школы искусств средствами музыкально-исполнительской деятельности.
4. Создать и внедрить методику комплексного развития личности учащегося детской школы искусств средствами музыкально-исполнительской деятельности.

Объект исследования: комплексное развитие личности учащегося детской школы искусств.

Предмет исследования: использование средств музыкально-исполнительской деятельности в комплексном развитии личности учащегося детской школы искусств.

Научная новизна исследования определяется тем, что комплексное развитие личности учащегося детской школы искусств впервые исследовано с позиции использования средств музыкально-исполнительской деятельности. Новизну представленных научных и практических результатов определяют впервые выделенные средства музыкально-исполнительской деятельности (перцептивные, мнемические, аналитико-гностические, имажинитивные, моторно-двигательные), обеспечивающие комплексное развитие; выявленные и представленные в авторской интерпретации методологические основания, педагогические закономерности, принципы и условия комплексного развития; разработанные модель и методика, оригинальность которых заключается в совокупности формирования музыкального инструментально-исполнительского комплекса, развития комплекса когнитивно-психических процессов личности, освоения комплекса разнообразных видов деятельности; разработанные по каждому комплексу методы обучения и развития личности, а также дидактический (теоретические вопросы, практические задания, упражнения на инструменте) и диагностический (параметры, критерии и показатели комплексного развития личности) инструментарий.

Положения, выносимые на защиту

1. Методологические основания комплексного развития личности учащегося детской школы искусств средствами музыкально-исполнительской деятельности, в качестве которых выступают *философская концепция* целостности и единства Мира и Человека, *антропологический принцип* единства внутреннего мира человека, *натурфилософская концепция* роли музыки в жизни человека; *психологическая теория* взаимообусловленности когнитивных психических процессов в структуре личности; *педагогическая теория* совокупности и периодической сменяемости форм, методов и средств обучения в музыкально-инструментальном классе; *диалектические свойства* и *самодостаточность музыки* в комплексном развитии личности, исходящие из закономерностей музыкального искусства; *тесная взаимосвязь* художественного и технического, психического и физического, логического и интуитивного, эмоционального и интеллектуального составляющих музыкально-исполнительской деятельности, отражающая ее специфику; *комплексный подход*, который характеризуют системность (реализуется в совокупности формирования музыкального инструментально-исполнительского комплекса, развития комплекса когнитивных психических процессов личности, освоения разнообразных видов музыкально-исполнительской деятельности); дидактическая целесообразность (позволяет реализовать 1) принцип дополнительности технической, когнитивно-

психической и деятельностной сфер развития личности учащегося; 2) компенсаторные возможности более развитых способностей учащегося по отношению к менее развитым; 3) дидактический принцип периодической смены видов деятельности на уроке); технологичность (применим к формированию навыков игры на музыкальном инструменте, развитию когнитивных психических процессов личности, освоению разнообразных видов музыкально-исполнительской деятельности; обеспечивает эргономичность и минимизацию временных затрат на освоение учебного материала; способствует координации предметно-содержательных, организационно-методических, операционно-деятельностных структур учебного процесса, а также взаимодействию педагога и учащегося на условиях их взаимной активности); полихудожественность (способствует актуализации развивающих потенциалов разных видов искусства).

2. Педагогические закономерности, принципы и условия комплексного развития личности учащегося детской школы искусств средствами музыкально-исполнительской деятельности. В качестве педагогических закономерностей определены: 1) *закономерность предметной области* (развитие личности учащегося напрямую зависит от развивающей функции музыкального искусства); 2) *закономерность процесса* (эффективность развития обуславливают творческий характер, аллотропизм и полифункциональность музыкально-образовательного процесса); 3) *закономерность среды* (развитие личности детерминируют поликультурность и полихудожественность музыкально-образовательной среды). Педагогические закономерности конкретизируют принципы диалектического соотношения и единства в музыкально-исполнительской деятельности психического и физического, эмоционального (чувственного) и интеллектуального (логического), художественного и технического, тесной взаимосвязи слуховых (эмоционально-образных) и двигательных (телесных) ощущений и представлений, а также четыре принципа развивающего музыкального обучения (по Г.М. Цыпину). Выделенные закономерности и принципы реализуются при следующих условиях: осуществления музыкально-образовательного процесса в целостности и единстве его предметно-содержательных, организационно-методических и процессуально-деятельностных структур; достижения оптимального соотношения между его теоретической и практической составляющими; периодической смены видов музыкально-исполнительской деятельности; обеспечения множественности и вариативности индивидуально-творческих проявлений учащегося; актуализации компенсаторных возможностей его более развитых способностей по отношению к менее развитым и др.

3. Модель комплексного развития личности учащегося детской школы искусств средствами музыкально-исполнительской деятельности, которая включает целевой, предметно-содержательный, операционально-технологический и результирующий блоки. ***Целевой блок*** образуют цель (комплексное развитие личности учащегося) и ее конкретизирующие задачи (сформировать у учащегося навыки игры на музыкальном инструменте, способствовать развитию его когнитивно-психической сферы, обеспечить освоение разнообразных видов музыкально-исполнительской деятельности). ***Предметно-содержательный блок*** включает моторно-двигательные, интерпретаторские, сценические навыки игры на музыкальном инструменте; восприятие музыки, внимание, музыкальное мышление, музыкальное воображение, музыкальную память, рефлексия, волю; эскизное и фрагментарное исполнение музыкальных произведений, чтение нотных текстов с листа, разучивание произведений по нотам и на память и др. (всего 16 видов деятельности). ***Операционально-технологический блок*** образуют *формы обучения* (индивидуальный урок, самостоятельная работа учащихся, контрольные мероприятия, концертная деятельность, конкурсы исполнительского мастерства и др.); *методы обучения* (метод упражнений, тренинга на инструменте, наглядно-иллюстративный метод, или метод показа на инструменте и прослушивания музыки в записи, метод открытий, или метод творчества, метод повторений музыкального материала и др.); *средства обучения* (музыкальный инструмент, учебные пособия, нотная литература, наглядно-иллюстративный материал, компьютер, звуковоспроизводящая аппаратура, интернет-ресурсы и др.) в музыкально-инструментальном классе, а также *средства* музыкально-исполнительской деятельности, способствующие комплексному развитию личности учащегося: *перцептивные* (уникальный тембр музыкального инструмента, симультанно-сукцессивное и эмоционально-чувственное восприятие исполняемой музыки, чтение и аудиализация нотных текстов); *мнемические* (музыкальный репертуар, музыкальная импровизация, активизация всех видов музыкальной памяти и др.); *аналитико-гностические* (смысло-выразительное интонирование музыки на инструменте, осмысление музыкальной формы, средств музыкальной выразительности, рефлексивная оценка и др.); *имажинитивные* (интерпретация музыки, создание мысленного художественного образа и его материализация в звуке на музыкальном инструменте и др.); *моторно-двигательные* (конструктивные особенности музыкального инструмента, координация слуховых, двигательных, эмоциональных ощущений и представлений и когнитивно-психических процессов, звукотворческая воля). В *результирующем блоке*

представлены диагностический инструментарий (параметры, критерии, показатели комплексного развития личности учащегося, методы и средства педагогической диагностики) и всесторонне развитая личность учащегося детской школы искусств, владеющая навыками игры на музыкальном инструменте, обладающая навыками восприятия музыки, внимания, музыкального мышления и др., способная к качественному выполнению разнообразных видов музыкально-исполнительской деятельности.

4. Методика комплексного развития личности учащегося детской школы искусств средствами музыкально-исполнительской деятельности, которая включает *задачи* (обеспечить комплексное развитие личности учащегося детской школы искусств средствами музыкально-исполнительской деятельности; способствовать актуализации в учебном процессе развивающих личность учащегося потенциалов музыкального искусства; содействовать реализации комплексного подхода в совокупности его технической, когнитивно-психической и деятельностной составляющих); *рекомендации* и три группы *методов* по формированию навыков игры на музыкальном инструменте (моторно-двигательных, интерпретаторских, сценических), развитию когнитивно-психической сферы личности учащегося (восприятия музыки, внимания, музыкального мышления и др.), освоению разнообразных видов музыкально-исполнительской деятельности (эскизного и фрагментарного исполнения музыкальных произведений, чтения нотных текстов с листа и др.); *дидактический инструментарий*, который обеспечивает содержательное наполнение вышеуказанных методов и включает *теоретические вопросы* («Найди в музыкальном произведении главные средства выразительности», «Придумай название к незнакомому музыкальному произведению после его прослушивания в записи», «Объясни, как, каким образом в произведении развивается мелодия?» и др.); *практические задания* (исполнить музыкальное произведение в разных стилях — классическом, народном, джазовом, в разных жанрах — песня, танец, марш; найти и исполнить на инструменте отдельно выделенный фрагмент музыкального произведения и др.) и *упражнения* (исполнить на музыкальном инструменте последовательность звуков, варьируя аппликатуру, штрихи, ритмический рисунок, регистр, динамику и др.).

Личный вклад соискателя ученой степени в результаты диссертации с отграничением их от соавторов совместных исследований и публикаций

Личный вклад заключается в постановке актуальной научно-педагогической проблемы — комплексного развития личности учащегося детской школы искусств средствами музыкально-исполнительской

деятельности; в выявлении методологических оснований, педагогических закономерностей, принципов и условий комплексного развития; в теоретическом обосновании целесообразности осуществления комплексного развития в совокупности формирования навыков игры на музыкальном инструменте (моторно-двигательных, интерпретаторских, сценических), развития когнитивно-психической сферы личности (восприятия музыки, внимания, музыкального мышления и др.) и освоения разнообразных видов деятельности (эскизного и фрагментарного исполнения музыкальных произведений, чтения нотных текстов с листа и др.); в выделении средств музыкально-исполнительской деятельности, обеспечивающих комплексное развитие личности (перцептивных, мнемических и др.); в разработке авторских модели и методики, их апробации и внедрении в учебный процесс учреждений образования Беларуси и Китая.

Апробация диссертации и информация об использовании ее результатов. Промежуточные результаты диссертационного исследования обсуждались на международных научно-практических конференциях: Музыкальное и художественное образование в современном мире: традиции и инновации (Таганрог, 2019); Студенческая наука — инновационный потенциал будущего (Минск, 2019); Искусство и личность (Минск, 2019); Дополнительное образование детей в сфере культуры и искусства: преемственность и инновации (Таганрог, 2020); Актуальные проблемы искусства: история, теория, методика (Минск, 2020); Векторы инновационного развития (Барановичи, 2020); XVII Аспирантские чтения «Актуальные проблемы педагогических исследований», посвященные Году народного единства (Минск, 2021); Проблемы эстетического образования в контексте устойчивого развития общества (Минск, 2021); Образование и наука в меняющемся мире: проблемы и перспективы развития (Днепро, 2021); Традиції і сучасні стан культури і мистецтва (Мінск, 2021); Результаты современных научных исследований и разработок (Пенза, 2021); публиковались в сборниках научных статей: 石梦雨, 《综合教育法在器乐课堂的运用》, 杂志《北方音乐》(Северная музыка. — 2020. — Вып. 19); 石梦雨, 《乐器演奏者乐器综合训练法》, 杂志《教育学文摘》(Рефераты по педагогике. — 2020. — Вып. 22); Образование и наука в XXI веке (БГПУ, 2021); заслушивались на заседаниях кафедры музыкально-педагогического образования БГПУ в 2018–2021 гг. Результаты исследования внедрены в учебный процесс кафедры музыкально-педагогического образования БГПУ, кафедры преподавания музыкального искусства Чженчжоуского университета (КНР), государственного учреждения образования «Детская музыкальная школа искусств № 5 г. Минска», государственного учреждения

образования «Детская музыкальная школа искусств № 7 г. Минска» (4 акта о внедрении).

Опубликованность результатов диссертации

Общее число публикаций — 20, из которых: 1 монография, 3 статьи в рецензируемых журналах, 4 статьи в сборниках научных работ, 12 материалов международных конференций. Общий объем публикаций — 19,8 а. л.

Структура и объем диссертации

Диссертация состоит из введения, общей характеристики работы, двух глав, заключения, списка использованных источников, приложений. Объем текстовой части диссертации составляет 117 страниц, включая 3 таблицы, 9 рисунков. Список использованных источников занимает 19 страниц, включая библиографический список (197 наименований на русском, белорусском и китайском языках) и список публикаций соискателя ученой степени (20 наименований на русском, английском и китайском языках). Приложения составляют 169 страниц.

ГЛАВА 1

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОМПЛЕКСНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1 Методологические основания комплексного развития личности учащегося детской школы искусств средствами музыкально-исполнительской деятельности

Вначале необходимо уточнить, что означает понятие «комплексное развитие»?

Если комплекс (от лат. *complexus* — связь, сочетание) понимается как совокупность различных (в том числе и разнородных) объектов и явлений, а развитие понимается как процесс изменения целостных систем (явлений, субъектов, объектов), характеризующийся их качественным преобразованием, появлением в них новых форм и структур, возникновением новых связей и отношений [1, с. 237], то комплексное развитие следует рассматривать как всесторонне направленный процесс, осуществляемый с помощью разнообразных форм, методов и средств обучения (на основе их периодической сменяемости и взаимодополняемости), способствующий развитию когнитивно-психической сферы личности (в совокупности и органичном единстве ее составляющих), обеспечивающий освоение разнообразных видов учебно-познавательной деятельности обучающихся (в их тесной взаимосвязи и взаимообусловленности).

Следуя предложенной логике, комплексное развитие личности учащегося средствами музыкально-исполнительской деятельности представляется как целенаправленный процесс, реализуемый в совокупности формирования музыкального инструментально-исполнительского комплекса, развития комплекса когнитивных психических процессов, освоения комплекса разнообразных видов музыкально-исполнительской деятельности (рисунок 1.1).

На рисунке 1.1 прослеживаются следующие взаимосвязи между данными комплексами:

— музыкальный инструментально-исполнительский комплекс формируется в процессе освоения разнообразных видов музыкально-исполнительской деятельности (эскизного и фрагментарного исполнения музыкальных произведений, чтения нотных текстов с листа и др.), с помощью и на уровне актуального развития когнитивных психических процессов личности (восприятия музыки, внимания, музыкального мышления и др.);



Рисунок 1.1 — Корреляции музыкального инструментально-исполнительского комплекса, комплекса когнитивно-психических процессов и комплекса разнообразных видов музыкально-исполнительской деятельности в развитии личности учащегося

— в свою очередь, музыкальный инструментально-исполнительский комплекс способствует развитию когнитивно-психической сферы личности, овладению разнообразными видами музыкально-исполнительской деятельности;

— комплекс развитых когнитивно-психических процессов обеспечивает качественное освоение разнообразных видов музыкально-исполнительской деятельности, всестороннее формирование музыкального инструментально-исполнительского комплекса;

— использование в учебном процессе комплекса разнообразных видов музыкально-исполнительской деятельности выступает гарантом успешного развития когнитивно-психической сферы личности учащегося и эффективного овладения им музыкального инструментально-исполнительского комплекса во всем многообразии его составляющих.

Иначе говоря, комплексное развитие личности учащегося средствами музыкально-исполнительской деятельности осуществляется на основе принципа взаимной дополнителности формируемых у него комплексов (музыкального инструментально-исполнительского, когнитивно-психических процессов, разнообразных видов музыкально-исполнительской деятельности), обеспечивая качественное совершенствование «не только элементов комплекса, но и особенно связей между ними» [2, с. 18].

Теперь, собственно, можно приступить к рассмотрению базовых методологических оснований комплексного развития личности учащегося детской школы искусств средствами музыкально-исполнительской деятельности, в качестве которых выступают *философская концепция*

целостности и единства Мира и Человека, *антропологический принцип* целостности внутреннего мира человека, *натурфилософская концепция* роли музыки в жизни человека; *психологическая теория* взаимообусловленности когнитивных психических процессов, функционирующих в структуре личности; *педагогическая теория* совокупности и периодической сменяемости форм, методов и средств обучения; *диалектические свойства* и *самодостаточность музыки* в комплексном развитии личности, исходящие из закономерностей музыкального искусства; *тесная взаимосвязь* художественного и технического, психического и физического, логического и интуитивного, эмоционального и интеллектуального компонентов в структуре музыкально-исполнительской деятельности, отражающая ее специфику, а также *комплексный подход*.

Эти основания, вытекающие из разных областей научного знания, дифференцируются в трактовке самого понятия «комплекс» (таблица 1.1).

Таблица 1.1 — Интерпретация феномена «комплекс» с позиции различных областей научного знания

Область научного знания	Трактовка феномена «комплекс»
философия	человек понимается в целостности и интегральной взаимосвязи его биологического, социального, психологического, культурно-исторического и других начал
психология	сочетание психических процессов в структуре личности на основе их взаимозависимости и взаимообусловленности
педагогика	совокупность педагогических форм, методов, приемов и средств обучения, воспитания и развития на основе их взаимной дополнительности и периодической сменяемости
музыкальное искусство	диалектическое единство тождественных и контрастных элементов, сукцессивных и симультанных процессов
музыкальная педагогика	совокупность и органичное единство технического и художественного, психического и физического, логического и интуитивного, эмоционального и интеллектуального компонентов в структуре музыкально-исполнительской деятельности

Философские основания

Фундаментальным методологическим основанием комплексного развития личности учащегося детской школы искусств выступает философская концепция целостности и единства Мира и Человека, которая получает конкретизацию в теории человекознания Б.Г. Ананьева и А.В. Брушлинского, в концепции интегрального знания о человеке Б.Ф. Ломова и Б.М. Кедрова, в теории соотношения в человеке биологического и

социального Н.П. Дубинина (и др.), в комплексной концепции человека И.Т. Фролова.

В русле последней (из указанных) концепции особую актуальность приобретает антропологический принцип целостности внутреннего мира человека, реализуемый в единстве его биологического, психологического и социального начал (Е.В. Белякова); физического, умственного, нравственного и эстетического (В.И. Логинова, А.П. Усова); биологического, социального и культурного (Б.Г. Ананьев, М.С. Каган); желаний (потребностей, мотивов), чувств и эмоций, разума (познавательных процессов), способностей личности (В.И. Слободчиков); соматического (бессознание), психического (подсознание), ментального (сознание) и духовного (сверхсознание) (А.Ф. Яфальян). «Педагогическая антропология, — отмечает Е.В. Белякова, — позволяет по-новому взглянуть на ребенка как на уникальное явление природы, утвердить приоритеты целостности его внутреннего мира, осмыслить его сущностные силы и творческий потенциал в саморазвитии и самореализации» [3, с. 3].

Принцип целостности внутреннего мира человека коррелирует с натурфилософской концепцией роли музыки в жизни человека (Конфуций, Сыма Цянь [4]), согласно которой она (музыка) является неотъемлемой частью его жизни, сопровождает его еще до рождения (генетические связи, перинатальный период), а некоторых (И.С. Баха, В.А. Моцарта, П.И. Чайковского и др.) не покидает долгие годы и после ухода из этой жизни.

Психологические основания

Целесообразность комплексного развития личности учащегося средствами музыкально-исполнительской деятельности детерминирует психологическая теория тесной взаимосвязи и взаимообусловленности когнитивно-психических процессов в структуре личности. Так, например, М.В. Дымникова, выделяя в качестве когнитивных процессов восприятие, внимание и память, указывает на то, что они «взаимосвязаны на функциональной структурной основе, так как память невозможна без восприятия, а запоминание (как компонент процесса памяти) невозможно без внимания» [5, с. 20]. Процессы мышления, восприятия, внимания, памяти и др., протекая одновременно, слаженно и незаметно для человека, взаимодействуют друг с другом, в результате чего у него создается единая, целостная и непрерывная картина объективного мира. Окончание одного психического процесса тесно связано с началом другого, что обеспечивает непрерывность психической деятельности человека в состоянии бодрствования. При этом наблюдается определенная иерархия —

доминирование одних психических процессов над другими в зависимости от вида деятельности, этапа выполнения этой деятельности (очередности, периодичности), а также от степени их развитости у индивида, врожденных или приобретенных способностей и др.

Педагогические основания

В русле педагогической теории совокупности и периодической сменяемости форм, методов и средств обучения комплексное развитие личности учащегося средствами музыкально-исполнительской деятельности осуществляется на основе двух принципов — компенсации и дополнительности.

Компенсаторные возможности (взаимопомощи) одних психических процессов и способностей личности по отношению к другим проявляются в том, что более развитые (или от природы врожденные) способствуют развитию менее развитых. Принцип дополнительности (как метапринцип) прочно вошел в практику современного образования, получив развитие в теории комплементарной педагогики (Л.Н. Горбунова, Т.А. Юзефович и др.). Компенсируя разрывы, заполняя пустоты, возмещая отсутствие или недостаточность чего-либо, принцип дополнительности позволяет делать любую систему более устойчивой, способствует ее развитию и совершенствованию, придавая ей, тем самым, полноту и целостность [6].

Основания, исходящие из закономерностей музыки

Комплексное развитие личности учащегося средствами музыкально-исполнительской деятельности детерминировано закономерностями самого музыкального искусства: 1) музыка как вид искусства развивается во времени; 2) основными формами развития (движения) музыки во времени являются повторение и контраст; 3) музыка материализуется в звуке и через интонацию. Данные закономерности конкретизируют диалектические свойства музыки и ее самодостаточность (наличие общеразвивающего потенциала) в комплексном развитии личности.

Музыка — это искусство, имманентно обладающее диалектическими свойствами, что выражается в единстве «непрерывных (континуальных) и прерывистых (дискретных) процессов» [7, с. 100]. Дискретные, или сукцессивные, свойства музыки проявляются в линейном и во временной протяженности слежении за развитием художественного образа, а simultaneity характеризует одномоментное схватывание всех элементов музыкальной речи в их целостности и совокупности.

Диалектические свойства музыки также выражаются в том, что это искусство, основой формирования и развития которого являются два фундаментальных принципа, в свое время сформулированные Б. В. Асафьевым, — тождества и контраста [8].

Отмеченная выше взаимозависимость психических процессов, функционирующих в структуре личности, своеобразным образом преломляется на область музыкально-исполнительской деятельности, основой которой, в свою очередь, являются совокупность и тесная взаимосвязь слуховых и двигательных [9, с. 46; 10; 11], зрительных и двигательных [12] представлений; сенсорных, моторных и интеллектуальных компонентов [13, с. 125]; физических (мышечных) и психических (волевых) свойств личности [14, с. 87], а «почти любая интонация может быть промыслена в реальных жестах, пантомиме, мимике» [15, с. 47]. Подтверждая данное положение, известный психолог А.Л. Готсдинер, например, отмечает, что в процессе музыкально-исполнительской деятельности память «включается во все познавательные процессы и все проявления психики: внимание, ощущение, восприятие, представление, мышление, воображение» [7, с. 38].

Таким образом, прослеживается тесная взаимосвязь исполнительского аппарата музыканта и психических процессов, функционирующих в структуре его личности, что нашло соответствующее отражение в термине «психомоторика».

Следовательно, комплексное развитие личности учащегося средствами музыкально-исполнительской деятельности необходимо осуществлять в тесной взаимосвязи психического и технического компонентов, где психика выполняет продуктивную (созидающую и управляющую) функцию, а моторика — репродуктивную (воссоздающую). По этому поводу О.Ф. Шульпяков, в частности, отмечает, что «становление художественного сознания и развитие техники — диалектически сопряженный процесс, в котором обе стороны взаимно обуславливают друг друга» [16, с. 24]. Сущность принципа единства психического и физического в музыкально-инструментальном обучении достаточно емко и афористично сформулировал Г.М. Цыпин: «Быстро играет... тот, кто умеет быстро думать» [17, с. 123].

Основания, исходящие из специфики музыкально-инструментального обучения

Основания, исходящие из специфики музыкально-инструментального обучения, конкретизируют концептуальные положения музыкальной психологии и музыкознания о природе музыкальной деятельности, теория развития музыкальных способностей, теория и методика общего музыкального обучения и воспитания, педагогические идеи об особенностях реализации различных видов музыкальной деятельности, теория совокупности и диалектического единства продуктивных и репродуктивных форм музыкально-исполнительской деятельности, или парадигма креативной психопедагогики, теория и методика обучения игре на музыкальном инструменте.

Фундаментальные положения музыкальной психологии и музыкознания о природе музыкальной деятельности представлены в художественно-эстетической концепции музыкального искусства В.В. Медушевского [18] и Е.В. Назайкинского [19], в современной концепции обучения музыке (Голос нот) Н.А. Бергер [20], в музыкально-педагогической теории В.Г. Ражникова [21], в актуальных аспектах музыкально-педагогического образования, изложенных в работах Л.П. Лабинцевой [22], Е.С. Поляковой [23] и др.

Анализ фундаментальных положений психолого-педагогической науки, раскрывающих сущность и природу музыкально-исполнительской деятельности, позволяет сделать ряд основополагающих выводов.

Во-первых, комплексное развитие учащегося средствами музыкально-исполнительской деятельности прежде всего должно опираться «на закономерности самой музыки» [24, с. 7] или, по меткому выражению Г.Г. Нейгауза, корениться «в самой материи музыки» [25, с. 15].

Во-вторых, как отмечает В.Л. Яконюк, необходимо обеспечивать непрерывность и преемственность системы музыкально-инструментального обучения на всех ее уровнях [26, с. 20–21], придавая ей тем самым целостность, устойчивость и, как следствие, эффективность.

В-третьих, как показывает практика, в музыкально-инструментальном обучении нередко наблюдается чрезмерное увлечение технической составляющей, так называемым «технизмом», в ущерб общемузыкальному (всестороннему и гармоничному) развитию личности учащегося, что в целом пагубно сказывается на результатах музыкально-образовательного процесса, в котором ограничиваются его формирующие и развивающие потенциалы.

Концепция комплексного развития личности учащегося средствами музыкально-исполнительской деятельности базируется на теории развития музыкальных способностей, которая представлена в работах Б.В. Асафьева, А.Л. Готсдинера, Е.Г. Гуренко, Г.М. Когана, Т.А. Кольшева, Н.П. Корыхаловой, А.Ю. Кудряшова, Е.В. Лукиной, Г.Г. Нейгауза, В.И. Петрушина, Б.М. Теплова, Д.Н. Усковой, Г.М. Цыпина и других ученых. Согласно данной концепции, музыкальные способности рассматриваются в едином комплексе их функционирования и в иерархической соподчиненности [27, с. 180].

Так, в русле теории общемузыкального развития в комплекс специальных способностей, формируемых у учащегося средствами музыкально-исполнительской деятельности, Г.М. Цыпин включает музыкальный слух, ритмическое чувство, моторно-двигательные навыки, память, мышление и др. [17, с. 3]. Л.А. Баренбойм выделяет так называемый «элементарный музыкальный комплекс», который, по его мнению, включает

способность эмоционально переживать музыку, музыкальный слух, чувство музыкального ритма, умение сосредоточенно «наблюдать» за течением музыки (позднее он трактует данную способность как «музыкальное мышление»), навыки «читать» музыку и др. [28, с. 229].

Теорию развития музыкальных способностей конкретизируют принципы компенсации и дополнительности более развитых способностей по отношению к менее развитым. Считается доказанным, что актуализация способностей в какой-либо деятельности способствует развитию способностей, не актуализированных в данный момент и в данном виде деятельности.

В русле методики общего музыкального воспитания, изложенной в работах Э.Б. Абдуллина [29], Э.Г. Воскобойниковой [30], Л.Г. Дмитриевой [31], И.Ю. Дьяченко [32], Т.П. Королевой [33], П.В. Халабузарь [34] и других известных педагогов-методистов, музыка позиционируется как предметная область, обладающая мощным общеразвивающим человека потенциалом, реализация которого в образовательном процессе эффективно содействует формированию всесторонне развитой личности, способной в дальнейшем продуктивно действовать в любой области человеческой деятельности.

Педагогические идеи, изложенные в работах Э.Б. Абдуллина, О.А. Апраксиной, Б.В. Асафьева, Д.Б. Кабалевского, В.Д. Остроменского, В.И. Петрушина, В.Н. Шацкой, Б.Л. Яворского и др., обуславливают целесообразность использования в учебном процессе разнообразных видов музыкально-исполнительской деятельности на основе их периодической сменяемости и взаимодополняемости.

Теория диалектического единства продуктивных и репродуктивных форм музыкально-исполнительской деятельности (Б.В. Асафьев, Л.А. Баренбойм, Я.Я. Бирзкопс, Л.С. Выготский, Д.Б. Кабалевский, Л.Н. Леонтьев, В.В. Медушевский, Я.А. Пономарев, А.Н. Сохор, Б.М. Теплов и др.) выступает теоретическим основанием целесообразности сочетания в музыкально-инструментальном обучении исполнительского и композиторского начал. Данная теория реализуется в русле парадигмы креативной психопедагогики (Д.Б. Богоявленская, Н.Ф. Вишнякова, Л.Б. Ермолаева-Томина, А.М. Матюшкин, О.К. Тихомиров и др.), одним из концептуальных положений которой является актуализация в образовательном процессе имманентно-сущностной потребности личности в творческой самореализации, осуществляемой как в индивидуальной, так и в сотворческой деятельности педагога и учащегося. Концепция сочетания исполнительского и композиторского начал в комплексном развитии личности учащегося согласуется с теорией эвристического музыкального

образования [35], одним из принципов развивающего музыкального обучения — развитие самостоятельности и творческой инициативы учащегося [17, с. 143–144]. Вместе с тем, как указывает О.С. Царик, в практике музыкально-инструментального обучения наблюдается явно недостаточное использование творческих форм музицирования учащихся, таких как эскизное проигрывание музыкальных произведений, чтение нотных текстов с листа, транспонирование, подбор и игра музыки по слуху, аккомпанирование, игра в ансамбле, импровизация, сочинение музыки [36, с. 61].

Анализ многочисленных теорий и методик обучения игре на музыкальном инструменте, представленных в работах А.Д. Алексеева [37], Л.С. Ауэра [38], Л.А. Баренбойма [28], М.М. Берляника [39], В.П. Бубена [40], Ф. Бузони [41], Л.С. Гинзбурга [42], Г.М. Когана [43; 44], Ф.Р. Липса [45], С.С. Ляховицкой [46; 47], Г.Г. Нейгауза [25], О.А. Новикова [48], А.А. Панфиловой [49], Б.В. Струве [50], Е.М. Тимакина [14], Г.М. Цыпина [17], А.П. Щапова [51] и других авторов, показывает, что характерной особенностью музыкально-инструментального обучения, отражающей его сущность и субстанциональность, является совокупность, органичное единство художественного и технического, психического и физического, логического и интуитивного, эмоционального и интеллектуального компонентов, слуховых и двигательных ощущений и представлений в структуре личности музыканта.

Одним из важных методологических оснований комплексного развития личности учащегося средствами музыкально-исполнительской деятельности является комплексный подход, который является предметом рассмотрения следующего раздела нашего исследования.

1.2 Комплексный подход в музыкально-инструментальном обучении и его сущностные характеристики

Теория комплексного развития человека и личности в исторической ретроспективе прошла долгую эволюцию и получила конкретизацию в научных идеях целого ряда ученых и педагогов. Ж.Ж. Руссо свою педагогическую систему выстраивал на связях учебного материала с естественными (жизненными) ситуациями человека. И.Ф. Гербарт выдвигал идею тесной связи изучаемых учебных предметов на основе преподавания географии, в которой встречаются понятия и математики, и естествознания, и истории и др. Ф. Юнге в авторской методике преподавания естественноведческих дисциплин, которую он разработал в 80-х гг. XIX в.,

предлагал идею группировки учебного материала вокруг «целостных областей жизни». В начале XX в. исследовались различные концептуальные направления в области комплексного развития личности: комплексирование учебного материала и его преподавание на основе коэкзистенциальных связей (О. Шмидт, 1901 г.); теория так называемого «слитного преподавания», основанного на дополнении к предметному обучению непринужденных свободных бесед, рассказов учащихся и их обсуждении на ежедневных общих собраниях после уроков (Б. Отто, 1906 г., А. Шульц, 1907 г. и др.); модель преподавания, концентрирующаяся вокруг «жизненных комплексов» и родиноведения, которая в 1920-е гг. получила широкое распространение в школах Германии и Австрии. По аналогии с данной моделью в первой трети XX в. Дж. Дьюи разработал собственную образовательную концепцию, ориентированную на обеспечение тесной связи обучения с реальным, целостным жизненным опытом ребенка. В 1907–1914 гг. О. Декроли создал «Школу для жизни — через жизнь», основой образовательной программы которой являются индивидуальные потребности ребенка в приспособлении к окружающей среде. В 1920–30-е гг. активно пропагандировалась комплексная система обучения, основанная на идеях прагматической педагогики. Ее сторонники предлагали отказаться от образовательных комплексов, построенных на реализации предметно-содержательных связей внутри учебного материала, не учитывающих индивидуальные интересы и целевых установок, собственно, самих обучающихся.

В 50–60-х гг. XX в. комплексная система обучения трактовалась в контексте вооружения учащихся систематическими (или систематизированными) знаниями и умениями (Бельгия, Великобритания, США, ФРГ, Австрия). В средней школе объединение учебного материала из разных предметных областей проводилось, как правило, в таких интегрированных курсах, как естествознание, обществоведение, родиноведение и др.

В России с 60-х гг. XIX в. комплексную систему обучения активно разрабатывал К.Д. Ушинский. Весь педагогический процесс он концентрировал вокруг ассоциирующего учебного предмета «Родной язык», который определял общую направленность обучения, воспитания и развития, место и объем других школьных дисциплин. При этом учебные темы подобных комплексов, как правило, брались из семейной жизни ребенка, окружающего его быта, трудовой деятельности и др.

В 70-е гг. XX в. широкое развитие получила теория ассоциирующего обучения, основанная на интеграции знаний из различных областей науки в рамках одного школьного предмета, например, мироведения или природоведения.

В первой половине 1920-х гг. апробировались разнообразные формы комплексного обучения: аккордная система, основанная на совокупности знаний, объединенных тематической связью из разных учебных дисциплин (М.И. Зарецкий); цикловой метод, основанный на объединении всех учебных предметов в определенные циклы и связывающий между собой родственные науки (Н.И. Попова); метод разовых заданий как разновидность метода проектов (С.В. Иванов); производственное обучение, при котором экскурсия на предприятие предшествовала осмыслению и обобщению изучаемого учебного материала (В. Фридман) и др. При этом использовались различные формы и виды комплексирования учебного материала: амальгмирование (полная интеграция учебных предметов в начальной школе); комбинирование (интеграция на уровне раздела отдельных предметов в 5-м–7-м классах); интегрирование посредством изучения всех учебных предметов единым базовым методом, имеющим исследовательскую направленность (Дальтон-план, метод проектов и др.).

Идея комплексного развития личности в области музыкального образования была реализована в музыкально-педагогических системах Д.Б. Кабалевского (Россия), К. Орфа (Германия), З. Кодая (Венгрия), М. Монтессори (Италия), Э. Жак-Далькроза (Швейцария), Ш. Сузуки (Япония) и ряда других, получивших признание во всем мире. Педагогическая ценность этих систем, воплощенных в авторских концепциях, теориях и методиках, прежде всего выражается в том, что все они объединены одной генерализующей целью — формированием целостной (всесторонне и гармонично развитой) личности в предметной области и средствами музыкального искусства. К числу их несомненных достоинств также можно отнести открытость, гибкость, универсальность, вариативность, доступность, высокий уровень адаптивности к различным образовательным системам и др.

Так, главным постулатом своей педагогической концепции Д.Б. Кабалевский избрал мысль В.А. Сухомлинского о том, что «музыкальное воспитание — это не воспитание музыканта, а прежде всего воспитание человека» [24, с. 4]. Согласно данному положению, основную цель он видел не в обучении детей музыке как таковой, а во всемерном воздействии через музыку на духовный мир учащихся и, прежде всего, на их нравственность.

Концепция музыкально-творческого развития детей К. Орфа, носящая интегративный и синкретический характер, основана на соподчинении множества элементов, используемых для достижения единой стратегической цели. Синтез звучащего слова, музыки и движения, синкретично сливающихся в едином театрально-игровом действе, «организация музыкальной драматургии посредством длительных ритмических *ostinato*»

[52, с. 403] — отличительные характеристики орфовской педагогической модели. При этом синкретизм орф-педагогики, выражающийся в триединстве пения, игры на элементарных музыкальных инструментах и движения, носит двойственный (бинарный) характер. С одной стороны, это линейный (функциональный) синкретизм — чередование разнообразных форм и видов деятельности, что соответствует дидактическому принципу периодической смены видов деятельности на уроке. С другой стороны, это синкретизм по вертикали (полифункциональный синкретизм), основанный на одновременном сочетании разнообразных видов деятельности на уроке, что эффективно способствует всестороннему развитию личности учащегося.

Музыкально-педагогическая концепция З. Кодай, в основу которой положены принципы целостности и комплексности развития ребенка, реализуется в единстве четырех ее составляющих и направляющих элементов: развитого слуха, развитого интеллекта, развитых чувств и развитых рук. Сущность данной концепции выражается в том, что «развитие слуха, реализуемое через певческое начало и интегрированное с инструментальным обучением, как бы обрамляет воспитание эмоциональной и интеллектуальной сфер музыканта» [53, с. 48]. Конструкция музыкально-педагогической концепции З. Кодай строится на совмещении развития у учащихся ритмического чувства (прохлопывание ритмического рисунка мелодии, шаги или ходьба под музыку, исполнение ритмического *ostinato*), мелодического или звуковысотного слуха (двухголосное пение с помощью ручных знаков, полифоническое и гомофонное двухголосное пение), а также обучения навыкам игры на музыкальном инструменте.

Комплексный характер методической системы, предложенной Э. Жак-Далькрозом, выражается в органичном и естественном в своем послании единстве музыки и движения. Основой его системы является метод эвритмики, реализуемый посредством сочетания музыкальных ритмов и интонаций с пластическими движениями человека, с помощью которых он способен в естественной, или природосообразной, форме выразить свои эмоции и чувства, возникающие у него при соприкосновении с музыкой.

Ш. Сузуки (автор группового метода обучения игре на скрипке) главным тезисом своей педагогической системы провозгласил не воспитание музыканта, а воспитание через музыку хорошего, благородного человека, а основным средством ее реализации — механизмы коллективного взаимодействия и взаимовлияния в группе.

Применительно к области непосредственно музыкально-инструментального обучения несомненный интерес вызывает концепция Г.М. Цыпина, комплексный характер которой отражают четыре принципа

развивающего музыкального обучения [17]. Впоследствии эта концепция получила развитие в работах Д.К. Кирнарской [54, с. 343–345], А.Л. Готсдинера [7, с. 31–38] и ряда других авторов. Так, рассматривая музыкальное развитие как целостный (в единстве интеллектуального, эмоционального и исполнительского компонентов) музыкально-образовательный процесс, А.Л. Готсдинер, например, отмечает, что «из практики обучения известны более частные случаи доминирования одного из них, что приводит к одностороннему и менее эффективному общему развитию» учащегося [7, с. 33].

В психолого-педагогической литературе мы не находим единого общепринятого толкования понятия «комплексный подход в образовании», который, по мнению С.Н. Корсакова, изучен недостаточно. «Мы, — отмечает ученый, — скорее имеем дело с выраженной потребностью в комплексном изучении, чем с сознательным применением определенной методологии» [55, с. 4]. Более того, наблюдаются определенные разночтения ученых и педагогов относительно определения сущности комплексного подхода в образовании. Ряд авторов трактует его как принцип проектирования, организации и продуктивного функционирования педагогических систем и процессов, другие — как метод исследования различных педагогических явлений и объектов, третьи — как метод обучения и др. Так, Л.И. Акатов рассматривает комплексный подход как совокупность потребностно-мотивационной, интеллектуально-креативной, эмоционально-чувственной, морально-нравственной и поведенческо-волевой сфер развития личности [56, с. 4]; А.С. Пугачев — как единство и взаимосвязь объективных обстоятельств обучения и воспитания [57]; А.А. Панфилова и Н.С. Алиева — как способ подбора и реализации разнообразных методов обучения в их совокупности и периодической (при необходимости) взаимозаменяемости [49]; И.П. Подласый — как принцип всестороннего и гармонического развития личности, реализуемый по трем направлениям: сознание, чувства, поведение [58]; К.Г. Ефимова — как средство всестороннего и целостного познания человека, как форму организации практической работы с людьми, как принцип воспитания [59]; С.Г. Мизевич — как способ «построения содержания обучения и его организации на основе единого связующего звена» [60, с. 4].

Применительно к области музыкально-инструментального обучения комплексный подход (по Э.Г. Воскобойниковой) — это разносторонне направленный педагогический процесс, который включает формирование личности ребенка, развитие его музыкальных способностей, навыков восприятия музыки, всех видов слуха, метроритмических и двигательных

ощущений и представлений, памяти, мышления, а также накопление индивидуального опыта творческо-интерпретаторской деятельности [30, с. 53].

Комплексный подход в педагогике также нередко сравнивают с междисциплинарным (межпредметным), интегративным, а более всего — с системным. Так, Г.В. и Н.Б. Лаврентьевы рассматривают педагогический комплекс как своеобразную полисистему «с устойчивыми связями между системами» [2, с. 17]. Н.В. Горецкая говорит о том, что комплексный подход опирается на методологию системного анализа, согласно которому процессы обучения, воспитания и развития личности рассматриваются «как некая система, представляющая собой множество элементов, упорядоченных в определенную структуру посредством устанавливаемых отношений и связей» [61, с. 7]. Согласно мнению С.Н. Корсакова, в рамках диалектической методологии познания комплексный и системный подходы функционально дополняют друг друга, где «первый нацелен на всесторонность при воспроизведении объекта (в перспективе — как органической целостности), второй обеспечивает его структурно-функциональную реконструкцию. В особенности это существенно при изучении столь сложного объекта, как человек» [55, с. 15].

При этом системность, как правило, относят к области познания объекта, а комплексность — к области управления этим объектом. «Если системный подход, — отмечает Л.Н. Буйлова, — позволяет познать, изучить, исследовать педагогический объект на конкретном уровне анализа, то комплексный подход позволяет его преобразовывать на том же уровне» [62]. Таким образом, системный и комплексный подходы в образовании реализуются на основе принципа взаимной дополнительности, где «первый доминирует при движении познания от чувственно конкретного к абстрактному, второй — от абстрактного к конкретному» [55, с. 23–24].

Одной из особенностей комплексного подхода в музыкально-инструментальном обучении является то, что он реализуется посредством органичного сочетания (в их совокупности) различных видов искусства (литературы, поэзии, живописи и др.). «Принцип художественного синтеза, лежащий в основе комплексного метода, — отмечает по этому поводу С.В. Горобец, — должен выступать как методологический принцип педагогики (в частности, музыкальной), предписывающий комплексное воздействие искусства на учащихся, усиливающий и повышающий это воздействие» [63, с. 9]. Таким образом, в данном контексте комплексный подход приобретает черты полихудожественного подхода.

Анализ вышеупомянутых и ряда других работ (С.В. Астраханцевой и Т.И. Кочневой [64], С.В. Горобец [63], Ю.В. Мариной [65], Хань Мэй [66], Ту

МыЖу и Ро Пи Шэн [67], ТунЧуан Ион [68]), Тянь ХонИан и Ши ФэнВэй [69], Сун ХаэИун и Гао Ямэ [70], Цэ Фэн [71], Чэн Ци [72]) позволил нам выработать собственную версию комплексного подхода применительно к специфике развития личности учащегося детской школы искусств средствами музыкально-исполнительской деятельности.

Комплексный подход в музыкально-инструментальном обучении — это такой способ организации учебного процесса, который обеспечивает всестороннее развитие личности учащегося средствами музыкально-исполнительской деятельности, включая его техническую (навыки игры на музыкальном инструменте), когнитивно-психическую (восприятие музыки, внимание, музыкальное мышление и др.) и деятельностьную (эскизное и фрагментарное исполнение музыкальных произведений, чтение нотных текстов с листа и др. виды деятельности) сферы.

Соответственно, комплексный подход реализуется одновременно по трем направлениям: формирование музыкального инструментально-исполнительского комплекса, развитие комплекса когнитивных психических процессов личности учащегося, освоение комплекса разнообразных видов музыкально-исполнительской деятельности (рисунок 1.2).

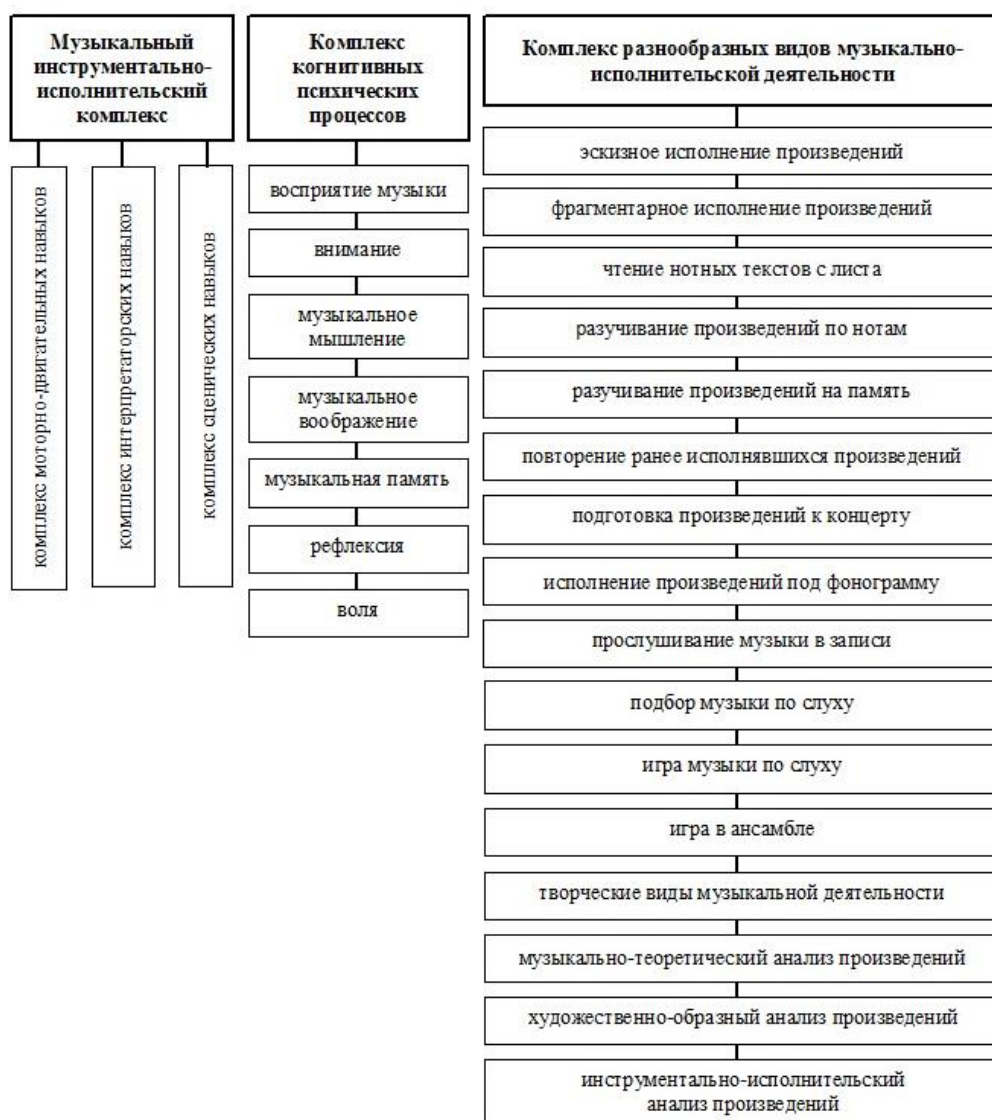


Рисунок 1.2 — Направления реализации комплексного подхода в развитии личности учащегося детской школы искусств средствами музыкально-исполнительской деятельности

Содержание рисунка 1.2 позволяет сделать вывод о том, что комплексный подход в развитии личности учащегося детской школы искусств средствами музыкально-исполнительской деятельности сущностно отличаются:

— *системность* (тесная взаимосвязь музыкального инструментально-исполнительского комплекса, комплекса когнитивных психических процессов личности учащегося, комплекса разнообразных видов музыкально-исполнительской деятельности);

— *дидактическая целесообразность* (позволяет реализовать 1) принцип взаимной дополнительности между технической, когнитивно-психической и деятельностной составляющими учебного процесса;

2) компенсаторные возможности более развитых способностей учащегося по отношению к менее развитым; 3) дидактический принцип периодической смены видов деятельности на уроке);

— *технологичность* (применим к технической, когнитивно-психической и деятельностной сферам развития личности учащегося детской школы искусств; обеспечивает эргономичность и минимизацию временных затрат на освоение учебного материала; способствует координации предметно-содержательных, организационно-методических, операционально-деятельностных и др. компонентов и структур учебного процесса, а также взаимодействий педагога и учащегося на условиях их взаимной активности);

— *полихудожественность* (способствует актуализации развивающих потенциалов разных видов искусства).

1.3 Педагогические закономерности, принципы и условия комплексного развития личности учащегося детской школы искусств средствами музыкально-исполнительской деятельности

Закономерность целостного педагогического процесса определяется как «проявление устойчивых тенденций, оказывающих необходимое, существенное, определяющее влияние на его характер и протекание» [73]. На данный момент разработано несколько классификаций педагогических закономерностей. В качестве наиболее общих выделяют закономерности педагогического процесса, основой которых является органичная связь воспитания и социальной системы, обучения и воспитания, воспитания и деятельности, воспитания и общения [74, с. 153]. И.П. Подласый выделяет три группы педагогических закономерностей: специфические или конкретные (применимы для отдельных областей научного знания и деятельности), общие (характерны для нескольких областей), всеобщие для материального мира (действуют исключительно во всех областях) [58, с. 27]. П.И. Пидкасистый приводит более развернутую классификацию: закономерности социальной обусловленности целей, содержания и методов обучения; закономерности взаимообусловленности обучения, воспитания и деятельности обучающихся; закономерности целостности и единства педагогического процесса; закономерности единства и взаимосвязи теории и практики в обучении; закономерности единства и взаимообусловленности индивидуальной и групповой организации учебной деятельности и ряд других. При этом ученый уточняет, что «бóльшая... часть закономерностей

проявляется как тенденция, то есть не в каждом отдельном случае, а в статистическом ряду, в некотором множестве случаев» [75, с. 198].

Применительно к области профессионального становления учителей художественных дисциплин заслуживают внимания педагогические закономерности, сформулированные В.Ф. Орловым:

- чем глубже уровень самопознания, тем выше мотивация к самосовершенствованию;

- чем более учитель уверен в своих возможностях, тем выше его интерес к профессиональной деятельности;

- чем выше уровень рефлексивного осмысления предмета художественно-педагогической деятельности, тем более устойчивое, позитивное и творческое отношение к данной деятельности [76].

О.В. Михайличенко, исследуя закономерности музыкального воспитания, классифицирует их следующим образом:

- единство и взаимосвязь музыкального воспитания и общего развития личности;

- зависимость музыкального воспитания и развития личности от характера ее практической музыкально-творческой деятельности;

- зависимость общей цели воспитания от конкретных задач, решаемых в музыкально-образовательном процессе;

- взаимосвязь процессов музыкального воспитания и самовоспитания личности;

- зависимость музыкального воспитания от общего уровня развития музыкальной культуры и материальных возможностей общества;

- зависимость качества музыкального воспитания от индивидуальных возможностей личности (возрастных, интеллектуальных, психологических и др.), а также от характера и содержания образовательно-воспитательных мероприятий [77].

Применительно к области музыкально-педагогического образования Е.С. Полякова выделяет пять педагогических закономерностей, трактуя их как «доминирующие тенденции» и рассматривая в диалектическом единстве закономерностей функционирования и развития педагогических систем [23, с. 205–231]. В проекции на область комплексного развития личности учащегося средствами музыкально-исполнительской деятельности эти закономерности интерпретируются следующим образом.

Закономерность первая: эффективность и прогнозируемость формирования целостной (всесторонне и гармонично развитой) личности учащегося находится в прямой зависимости от развивающей функции музыкального искусства.

Закономерность вторая: интенсивность комплексного развития личности учащегося определяется творческим характером музыкально-образовательного процесса.

Закономерность третья: результативность комплексного развития личности учащегося обуславливает аллотропизм музыкально-образовательного процесса, трактуемый как мера соотношения его эмоциональных и логических компонентов.

Закономерность четвертая: эффективность формирования целостной (всесторонне и гармонично развитой) личности учащегося находится в прямой зависимости от полифункциональности музыкально-образовательного процесса.

Закономерность пятая: интенсивность становления и развития личностных качеств и музыкальных способностей учащегося обуславливает поликультурность музыкально-образовательной среды.

Следуя предложенной логике, нами выделены следующие педагогические закономерности комплексного развития личности учащегося средствами музыкально-исполнительской деятельности: 1) *закономерность предметной области* — развитие личности учащегося напрямую зависит от развивающей функции музыкального искусства (Е.С. Полякова, Г.М. Цыпин и др.); 2) *закономерность процесса* — эффективность развития обуславливают творческий характер (как имманентная характеристика), аллотропизм (как мера соотношения эмоционального и логического) и полифункциональность (как совокупность разнообразных видов деятельности, средств обучения и развития) музыкально-образовательного процесса; 3) *закономерность среды* — развитие личности детерминируют поликультурность (использование культурных ценностей разных стран и народов) и полихудожественность (задействование развивающих потенциалов разных видов искусства) музыкально-образовательной среды.

Выделенные закономерности комплексного развития личности учащегося средствами музыкально-исполнительской деятельности конкретизируют педагогические принципы. Так, П.И. Пидкасистый, рассматривая закономерности как движущие и организующие силы всякого образовательного процесса, отмечает, что они «служат теоретической основой для выработки, постулирования принципов обучения и правил практической педагогической деятельности» [75, с. 195], указывают пути «достижения целей обучения на основе его познанных закономерностей» [75, с. 196]. Ученый приводит общепринятую классификацию педагогических принципов: развивающего и воспитывающего характера обучения, научности, систематичности и последовательности,

сознательности, творческой активности и самостоятельности обучающихся, наглядности, единства конкретного и абстрактного, рационального и эмоционального, репродуктивного и продуктивного (как выражение комплексного подхода), доступности, прочности, связи обучения с жизнью, рационального сочетания коллективных и индивидуальных форм и способов учебной работы и др. [75, с. 201–206].

Проанализируем педагогические принципы комплексного развития личности учащегося детской школы искусств, осуществляемого с помощью средств музыкально-исполнительской деятельности:

1. *Принцип единства психического и физического компонентов* в структуре деятельности музыканта-исполнителя, трактуемый как совокупность внешней (предметной) и внутренней (психической) составляющих.

Научно-теоретическое обоснование данного принципа видится в том, что «музыкально-ритмическое переживание человека так или иначе опосредуется мышечным чувством» [17, с. 84], а «приобретение техники движений всегда связано с развитием как физических (мышечных), так и психических (волевых) свойств» личности [14, с. 87]. Данной позиции придерживается и О.Ф. Шульпяков, который говорит, что «физическое» в музыкальном исполнительстве крепчайшими нитями функциональных связей соединено с «психическим» [16, с. 11].

Указывая на тесную взаимосвязь исполнительского аппарата с мыслительными процессами музыканта, Л.Г. Лобова отмечает, что «системы абстрактно-логических понятий и представлений конкретизируются в игровой практике исполнителя, “материализуются” в реальном звучании» [78, с. 314]. Схожие мысли мы находим у Г.М. Цыпина, который обращает внимание на обратную связь, просматривающуюся между исполнением музыки и развитием музыкального мышления. «Исполнительство, — утверждает ученый, — способно оказать самые серьезные услуги формирующемуся музыкальному сознанию. Непосредственно увязывая отвлеченно-абстрактное с музыкально-конкретным, системы представлений и понятий — с адекватными им реальными звуковыми явлениями, игровая практика материализует, “опредмечивает” в виде живых, звучащих образцов то, что при иных обстоятельствах могло бы отложиться в сознании учащегося-музыканта мертвым грузом схоластических знаний, формул и сведений. Формо-структура музыки, ее мелодические, полифонические, гармонические, метроритмические, тембро-динамические и иные особенности — все это, будучи опробовано и применено в исполнительстве, конкретизируется, наполняется реальным музыкальным смыслом» [17, с. 140–141].

2. *Принцип единства эмоционального (чувственного) и интеллектуального (логического) компонентов* в структуре музыкально-исполнительской деятельности.

Диалектика данного принципа выражается в том, что «вне музыкальной логики... музыке не удалось бы возвыситься до уровня искусства» [17, с. 136], а «внеэмоциональным путем нельзя постигнуть содержание музыки» [79, с. 23]. При этом считается, что эмоциональное познание генетически опережает интеллектуальное.

Научную обоснованность тесной взаимосвязи эмоционального и интеллектуального в структуре деятельности музыканта-исполнителя подтверждает интонационная теория музыки, разработанная Б.В. Асафьевым, согласно которой музыкальный слух имеет две стороны: интонационно-драматургическую и логическую [8].

Принцип единства эмоционального и интеллектуального ряд авторов трактует также как принцип единства логического и интуитивного, осознаваемого (сознательного) и неосознаваемого (бессознательного). Нейробиологической основой взаимодействия осознаваемых и неосознаваемых компонентов в деятельности человека служит функциональная асимметрия полушарий головного мозга [80, с. 75], обеспечивающая внутренний перманентный диалог сознательного и бессознательного, в котором «тезисом является бессознательное (невербальное мышление), антитезисом — сознание (логико-знаковое мышление), а синтезом — их взаимодополнение» [81, с. 158]. Согласно теории функциональной асимметрии полушарий головного мозга, правое полушарие обеспечивает целостное (в совокупности всех элементов) восприятие различных явлений, объектов и процессов, а левое — дискретно-последовательное, развернутое во времени и пространстве. При этом диалектика взаимодействия сознательного и бессознательного в деятельности человека заключается в следующем: чем более задействована и, соответственно, расширяется сфера осознаваемого, тем более сужается сфера подсознания, и наоборот [82, с. 62].

3. *Принцип диалектического единства художественного и технического компонентов* в структуре музыкально-исполнительской деятельности. Согласно этому принципу, исполнительская техника выступает как «средство воплощения художественной цели» [42, с. 7], а становление художественного сознания и развитие техники музыканта рассматриваются как «диалектически сопряженный процесс, в котором обе стороны взаимно обуславливают друг друга» [16, с. 24].

4. *Принцип тесной взаимосвязи музыкально-слуховых (образных) и моторно-двигательных (телесных) ощущений и представлений* в структуре музыкально-исполнительской деятельности. Истоки данного принципа онтологически заключены в самой физиологии человека, согласно которой практически каждый вид музыкальной деятельности основывается «на взаимодействии слуховых и двигательных представлений» [83, с. 17]. Научное обоснование данному принципу мы находим в целом ряде работ. Так, Н.А. Бергер, например, говорит о том, что «музыка, в первую очередь, — искусство эмоционально-двигательное, психомоторное, включающее при восприятии мышечно-двигательные реакции, а уже во вторую очередь — искусство слуховое» [20, с. 23]. С.Л. Сабурова указывает на то, что «музыкально-двигательная активность, направленная на ситуацию переживания музыки, создает психофизиологическую связь между музыкой и движением, при котором музыка начинает управлять движением на глубинном личностном уровне активности музыканта» [84, с. 139]. Б.М. Теплов отмечает, что «восприятие музыки не является только слуховым процессом, оно всегда двигательный процесс» [79, с. 193], а музыкально-слуховые представления «обязательно включают в себя неслуховые моменты – зрительные, двигательные, а в особенности они связаны с моторными» [85, с. 249–250]. Известный немецкий педагог, пианист и философ К.А. Мартинсен указывает на тесную связь между реальным звучанием на инструменте и воспринимаемыми слуховыми представлениями, в основе которой, по его мнению, заложено «образование прочных рефлекторных связей между “внутри слышимыми” звуками и соответствующими слуховому образу и конкретной тональности движениями» [9, с. 46]. И.Я. Лернер, анализируя взаимосвязи, которые прослеживаются между слуховыми и моторно-двигательными ощущениями и представлениями, рассматривает соотношение церебрально-слухового центра и технического аппарата пианиста как «верховного повелителя» в игре музыканта, а пианистическую работу как «превращение связи между акустическим центром и фортепианной моторикой в неразрывное единство, в психическую, можно сказать, идентичность» [86, с. 45]. Д.С. Надырова отмечает, что «и звуковысотное, и ритмическое движения находят свое отражение в соответствующих движениях голосового аппарата и крупных мышц человека, в которых в самых общих чертах имитируются контуры мелодического и ритмического строения музыкальной ткани» [87, с. 27]. Согласно концепции ученого, моторно-двигательные представления уподобляются музыкально-ритмическим пульсациям и звуковысотным интонациям в процессе

соинтонирования, идентификации с музыкальной интонацией, приводящим к возникновению у человека произвольных идеомоторных ощущений.

Крепкий союз слуха и моторики, их отлаженная сопряженность приводят к формированию у музыканта-исполнителя специфического и столь необходимого навыка — навыка координации музыкально-слуховых и моторно-двигательных ощущений и представлений. Этот союз проявляется в том, что моторно-двигательные навыки зачастую трактуются как сенсомоторные, имеющие отношение к органам чувств, улавливающим «сигналы, которые поступают от движения человека» [1, с. 264].

5. Отдельно следует выделить *четыре принципа развивающего музыкального обучения*, сформулированные Г.М. Цыпиным: увеличения объема используемого в учебно-педагогической работе музыкального материала; ускорения темпов прохождения определенной части учебного материала; увеличения теоретической емкости занятий музыкальным исполнительством; развитие самостоятельности, творческой инициативы учащегося [17, с. 143–144].

Реализация обозначенных закономерностей и принципов комплексного развития личности учащегося средствами музыкально-исполнительской деятельности предусматривает создание специальным образом организованных педагогических условий. Надо отметить, категория «педагогические условия» исследована достаточно широко и в различных предметных областях. На данный момент разработано несколько различных классификаций педагогических условий, согласно которым их подразделяют на внутренние и внешние (Ю.К. Бабанский [88]); организационно-педагогические, психолого-педагогические и дидактические (Н.В. Ипполитова и Н.С. Стерхова [89]); когнитивные, аксиологические, праксиологические (Т.В. Минакова [90]); концептуальные, организационные, общедидактические (В.А. Ширяева [91]) и др.

Применительно к области комплексного развития личности учащегося, реализуемого средствами музыкально-исполнительской деятельности, в качестве эффективных педагогических условий можно рассматривать следующие:

— создание возможностей для реализации дидактического принципа периодической смены видов деятельности на уроке, посредством которого становится возможным изменять направление активности учащегося, стимулировать когнитивные психические процессы личности, придавать музыкально-образовательному процессу столь необходимые динамику и экспрессию, нивелировать разрывы в его организации и проведении;

— организация музыкально-образовательного процесса на основе множественности и вариативности индивидуально-творческих проявлений учащегося, повышая тем самым уровень адаптивности к различным видам деятельности, а также способствуя универсализации приобретаемых знаний, умений и практических навыков игры на музыкальном инструменте;

— достижение оптимального соотношения между теоретической и практической, психической и технической составляющими музыкально-образовательного процесса, снижая до минимума выявленную тенденцию доминирования узкотехнологического начала над общеразвивающим;

— способствование актуализации компенсаторных возможностей более развитых способностей учащегося по отношению к менее развитым;

— достижение целостности музыкально-образовательного процесса в органичном единстве, тесной взаимосвязи и взаимообусловленности его предметно-содержательных, процессуально-деятельностных и организационно-методических структур;

— создание на индивидуальном уроке в музыкально-инструментальном классе атмосферы психологического комфорта, ситуаций успеха, предоставление учащемуся определенной степени свободы, или своеобразной «ниши», для проявления индивидуально-творческих инициатив;

— содействие формированию у учащегося собственного (индивидуального, или автономного) когнитивного стиля изучения и интерпретации (вербальной, когнитивной, художественно-образной, эмоциональной, инструментальной) разучиваемых музыкальных произведений.

Выводы по первой главе

В первой главе рассмотрены научно-теоретические основы (методологические основания, педагогические закономерности, принципы и условия) комплексного развития личности учащегося детской школы искусств средствами музыкально-исполнительской деятельности.

Методологическими основаниями выступают:

— философская концепция целостности и единства Мира и Человека, которая получает конкретизацию в теории человекознания, в концепции интегрального знания о человеке, в теории соотношения в человеке биологического и социального, в комплексной концепции человека;

— антропологический принцип целостности внутреннего мира человека, который реализуется в единстве физического и умственного, нравственного и эстетического, биологического, социального, культурного и др. начал и коррелирует с натурфилософской концепцией роли музыки в жизни человека,

согласно которой она (музыка) является неотъемлемой частью жизни человека, постоянно сопровождает его на протяжении всей жизни [4–А];

— психологическая теория тесной взаимосвязи и взаимообусловленности когнитивных психических процессов в структуре личности, в русле которой восприятие, внимание, мышление и др. взаимодействуют друг с другом, окончание одного процесса тесно связано с началом другого, один из которых, как правило, доминирует над другими;

— педагогическая теория совокупности и периодической сменяемости форм, методов и средств обучения, которая реализуется на основе двух принципов — компенсации (более развитые способности личности компенсируют отставание менее развитых) и дополнительности (устраняются разрывы в целостном развитии личности) [12–А];

— основания, исходящие из закономерностей самого музыкального искусства (музыка как вид искусства развивается во времени, ее основными формами развития являются повторение и контраст, материализуется музыка в звуке и через интонацию), которые конкретизируют диалектические свойства музыки (единство континуальных и дискретных процессов, сочетание тождественного и контрастного), а также ее самодостаточность (наличие общеразвивающего потенциала) в комплексном развитии личности;

— основания, исходящие из специфики музыкально-инструментального обучения, которые конкретизируют концептуальные положения музыкальной психологии и музыкознания о природе музыкальной деятельности, теория развития музыкальных способностей, теория и методика общего музыкального обучения и воспитания, теория диалектического единства продуктивных и репродуктивных форм музыкально-исполнительской деятельности, или парадигма креативной психопедагогики, теория и методика обучения игре на музыкальном инструменте [7–А; 17–А];

— основания, исходящие из специфики музыкально-исполнительской деятельности, выражающейся в тесной взаимосвязи художественного и технического, психического и физического, логического и интуитивного, эмоционального и интеллектуального ее компонентов [18–А];

— комплексный подход, который характеризуется системностью, дидактической целесообразностью, технологичностью, полихудожественностью и который обеспечивает всестороннее развитие личности учащегося средствами музыкально-исполнительской деятельности, включая его техническую, когнитивно-психическую и деятельностьную сферы, способствует актуализации компенсаторных возможностей более развитых способностей по отношению к менее развитым, а также реализации

дидактического принципа периодической смены видов деятельности на уроке [5–А; 6–А; 9–А; 10–А; 11–А; 14–А; 16–А].

Определены три направления реализации комплексного подхода (формирование музыкального инструментально-исполнительского комплекса, развитие комплекса когнитивных психических процессов личности, освоение комплекса разнообразных видов музыкально-исполнительской деятельности), которые обеспечивают всестороннее развитие личности учащегося детской школы искусств средствами музыкально-исполнительской деятельности [17–А; 18–А].

При этом музыкальный инструментально-исполнительский комплекс рассматривается как совокупность моторно-двигательных (сенсомоторных), интерпретаторских и сценических навыков игры на музыкальном инструменте, которые в разнообразных видах музыкально-исполнительской деятельности приобретают универсальный характер (широкий спектр применимости), а также такие свойства, как высокий уровень адаптивности, прочность, устойчивость, гибкость, положительного переноса и др. Пройдя стадию автоматизации, эти навыки, уходя на периферию, высвобождая когнитивные психические процессы личности (внимание, восприятие музыки, музыкальное мышление и др.) для выполнения других более сложных действий и операций и способствуя тем самым их развитию [13–А; 20–А].

Комплекс когнитивных психических процессов личности, включающий восприятие музыки, внимание, музыкальное мышление и др., активно задействуется в формировании навыков игры на музыкальном инструменте, а также в освоении разнообразных видов музыкально-исполнительской деятельности на основе их тесной взаимосвязи и взаимообусловленности [15–А].

В свою очередь, использование в учебном процессе разнообразных видов музыкально-исполнительской деятельности способствует развитию когнитивно-психической сферы личности учащегося, а также обеспечивает освоение навыков игры на музыкальном инструменте [13–А].

В качестве педагогических закономерностей, детерминирующих комплексное развитие личности учащегося средствами музыкально-исполнительской деятельности, выявлены: 1) *закономерность предметной области* — развитие личности учащегося напрямую зависит от развивающей функции музыкального искусства; 2) *закономерность процесса* — эффективность развития обуславливают творческий характер (как имманентная характеристика), аллотропизм (как мера соотношения эмоционального и логического) и полифункциональность (как совокупность разнообразных видов деятельности, средств обучения и развития) музыкально-

образовательного процесса; 3) *закономерность среды* — развитие личности обусловлено поликультурностью (использованием культурных ценностей разных стран и народов) и полихудожественностью (задействованием развивающих потенциалов разных видов искусства) музыкально-образовательной среды [12–А].

Закономерности получают конкретизацию в педагогических принципах диалектического соотношения и единства в структуре личности учащегося психического и физического, или внутренней (психической) и внешней (предметной) составляющих; эмоционального и интеллектуального, где эмоции и чувства первичны, а знания — вторичны; художественного и технического, где первое выступает в качестве цели, а второе — средства; музыкально-слуховых и моторно-двигательных ощущений и представлений, что физиологически заложено природой в человеке, а также в четырех принципах развивающего музыкального обучения [19–А].

Реализация обозначенных закономерностей и принципов комплексного развития личности учащегося средствами музыкально-исполнительской деятельности предусматривает создание педагогических условий, обеспечивающих реализацию дидактического принципа периодической смены видов деятельности на уроке, индивидуально-творческие проявления учащегося, достижение оптимального соотношения между теоретической и практической составляющими музыкально-образовательного процесса, актуализацию компенсаторных возможностей более развитых способностей учащегося по отношению к менее развитым, создание на уроке атмосферы психологического комфорта (ситуаций успеха), формирование у учащегося собственного когнитивного стиля изучения и интерпретации музыки [7–А].

ГЛАВА 2

ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОМПЛЕКСНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1 Модель комплексного развития личности учащегося детской школы искусств средствами музыкально-исполнительской деятельности

В последние годы в педагогической науке и практике широкое развитие получил метод моделирования, позволяющий представить различные образовательные явления, процессы и объекты схематично, наглядно и в концентрированном виде. Так, еще в 2006 г. А.И. Жук указывал на необходимость разработки инновационных моделей профессиональной подготовки педагогов, отражающих ее «полиструктурность, полипредметность и полифункциональность» [92, с. 9]. «Педагогическое моделирование..., — по определению Е.Ф. Сивашинской и В.Н. Пунчик, — реализуется через воспроизведение характеристик некоторого педагогического явления на другом объекте (модели), специально созданном для его изучения» [93, с. 25].

Согласно данному положению, предлагается модель комплексного развития личности учащегося детской школы искусств средствами музыкально-исполнительской деятельности, которую образуют целевой, предметно-содержательный, операционально-технологический и результирующий блоки (рисунок 2.1).

Целевой блок включает цель (комплексное развитие личности учащегося) и ее конкретизирующие задачи (сформировать у учащегося навыки игры на музыкальном инструменте, способствовать развитию его когнитивно-психической сферы, обеспечить освоение разнообразных видов музыкально-исполнительской деятельности на основе их периодической сменяемости и взаимодополняемости).

Предметно-содержательный блок образуют три комплекса: комплекс навыков игры на музыкальном инструменте (моторно-двигательных, интерпретаторских, сценических); комплекс когнитивных психических процессов (восприятие музыки, внимание, музыкальное мышление, музыкальное воображение, музыкальная память, рефлексия, воля); комплекс разнообразных видов музыкально-исполнительской деятельности (эскизное и фрагментарное исполнение музыкальных произведений, чтение

нотных текстов с листа, разучивание произведений по нотам и на память и др., всего 16 видов).

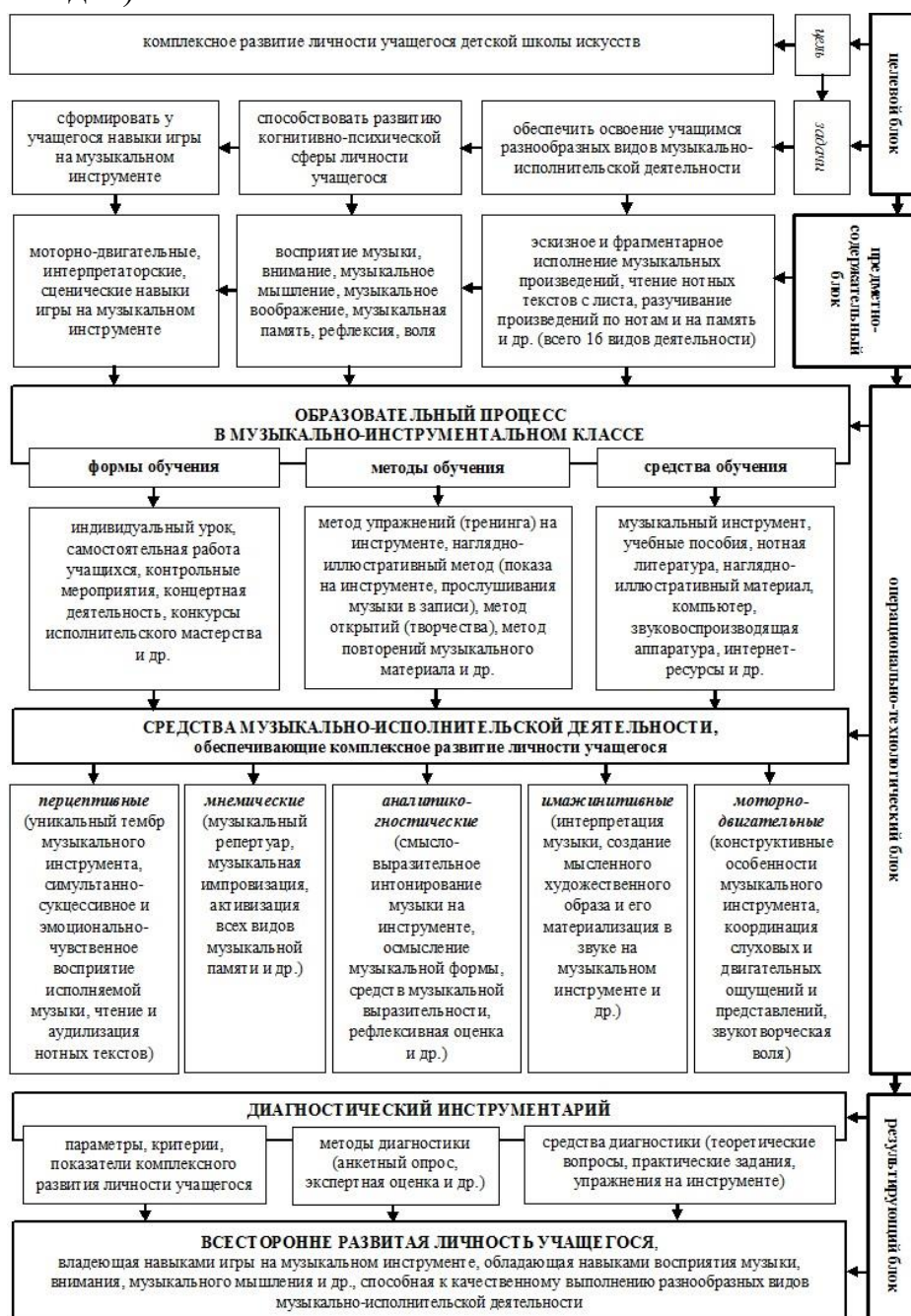


Рисунок 2.1 — Модель комплексного развития личности учащегося детской школы искусств средствами музыкально-исполнительской деятельности

Операционно-технологический блок включает формы, методы и средства обучения в музыкально-инструментальном классе, а также средства музыкально-исполнительской деятельности.

Основными формами обучения в музыкально-инструментальном классе являются индивидуальный урок, самостоятельная работа учащихся (тренинг на инструменте, выполнение творческих заданий и др.),

контрольные мероприятия (прослушивания, экзамены и др.), концертная деятельность (репетиции, выступления на сцене), конкурсы исполнительского мастерства.

Из числа многочисленных методов, отражающих специфику обучения в музыкально-инструментальном классе, можно выделить следующие: метод упражнений (или метод тренинга на инструменте и без него), наглядно-иллюстративный метод (или метод показа на инструменте и прослушивания музыки в записи), метод открытий (или метод творчества), метод повторений музыкального материала и др. (комплекс методов обучения и развития личности учащегося в музыкально-инструментальном классе представлен в приложении А).

К средствам обучения относятся музыкальный инструмент, учебные пособия, нотная литература (хрестоматии, репертуарные сборники), нотные тетради, наглядно-иллюстративный материал (рисунки, поделки из пластилина и др.), компьютер, звуковоспроизводящая аппаратура, интернет-ресурсы и др.

Перед тем, как обозначить средства музыкально-исполнительской деятельности, которые обеспечивают комплексное развитие личности учащегося, необходимо уточнить, что представляет собой это понятие. Музыкально-исполнительская деятельность (исполнительское искусство, искусство игры на музыкальном инструменте, музыкальное исполнительство) определяется как сложный психофизический эмоционально-когнитивный дискретно-симультанный (последовательно разворачивающийся во времени и одновременно охватывающий различные компоненты деятельности) процесс, который отличается *синкретичностью* (задействует интеллектуальную, когнитивно-психическую, деятельностьную, эмоционально-чувственную, рефлексивную, волевую сферы личности); *интегративностью* (включает, собственно, исполнение музыки на инструменте; послеслышание и анализ музыки, которая только что отзвучала; слушание и анализ актуального звучания музыки; предслышание музыки, которая будет звучать — видение звуковой перспективы; координацию слуховых и двигательных представлений; рефлексивную оценку своей игры, своих эмоциональных ощущений и оперативно-коррекционное управление ими; ситуативно-волевое регулирование своего поведения на сцене и др.); *технологичностью* (способствует осмыслению и интериоризации композиторского замысла, ее творческой интерпретации и материализации, или репрезентации, в реальном звучании на музыкальном инструменте; обеспечивает всестороннее развитие личности учащегося в совокупности и

тесной взаимосвязи технической, когнитивно-психической и деятельностной составляющих; позволяет освоить разнообразные ее виды).

В русле данного определения, а также согласно классификации Ю.А. Цагарелли, который в структуре музыкально-исполнительской деятельности выделяет «*перцептивный* компонент, связанный с ощущениями и восприятием музыкального произведения; *мнемический*, связанный с запоминанием и мысленным воспроизведением музыки, а также исполнительских движений; *мыслительный*, связанный с созданием идеального (мысленного) музыкального образа, осмыслением формы музыкального произведения; *имажинитивный*, связанный с воображением, с сочинением нового музыкального произведения или нового образа в новой интерпретации; *двигательный*, связанный с игрой на музыкальном инструменте, с непосредственным исполнением музыкального произведения» [94, с. 7], можно выделить следующие средства музыкально-исполнительской деятельности, обеспечивающие комплексное развитие личности учащегося детской школы искусств.

1. Перцептивные средства:

- уникальный тембр звучания музыкального инструмента (его узнаваемость, или распознаваемость);

- симультанное (целостное) восприятие музыкальной формы, сукцессивное (дискретно-последовательное) — элементов музыкальной речи и средств музыкальной выразительности в логике движения музыки, эмоционально-чувственное — художественного образа в его развитии;

- визуальное прочтение нотного текста и его адекватная аудиализация на музыкальном инструменте.

2. Мнемические средства:

- музыкальный репертуар (учебный, концертный, любимые произведения);

- импровизация (как «палочка-выручалочка» в случае выпадения нотного текста из памяти);

- активизация всех видов музыкальной памяти (слуховой, конструктивно-логической, моторно-двигательной, эмоционально-образной, зрительной) с помощью упражнений, тренинга на инструменте, анализа нотного текста, слушания музыки в записи, повторения музыкального материала и др.;

- использование ресурсов кратковременной, или оперативно-ситуативной, и долговременной музыкальной памяти.

3. Аналитико-гностические средства:

— смысло-выразительное интонирование (произношение) музыки на инструменте в единовременном осуществлении трех процессов: послеслышания только что отзвучавшей музыки, слушания актуального звучания, предслышания последующего движения музыки (видение звуковой перспективы);

— осмысление музыкальной формы, средств музыкальной выразительности, логики движения (развития) музыки;

— рефлексивная оценка полученного художественного звукового результата и собственных действий по его достижению;

— интеллектуальные действия (слухо-различительные, вокально-интонационные, прогностические, идентификационные — по Л.Л. Бочкареву [95, с. 93]).

4. Имажинитивные средства:

— вербальная, когнитивная, эмоциональная, художественно-образная, инструментальная интерпретация музыки (*а* — вариативное исполнение музыкального произведения в разных стилях, жанрах; *б* — варьирование в музыкальном произведении темпов, артикуляционных штрихов, динамики, фразировки, регистров и др.);

— создание мысленного (идеального) целостного художественного образа и его материализация (линейно-концентрическое воплощение) в реальном звучании на музыкальном инструменте;

— индивидуальный стиль (манера, почерк) исполнения музыки на инструменте (своеобразие агогических, тембровых, динамических, ритмических решений), артистизм, или искусство поведения на сцене;

— перевод абстрактных семантических единиц и формул нотного текста в реально звучащую музыкальную материю.

5. Моторно-двигательные средства:

— конструктивные особенности музыкального инструмента (специфические приемы игры, звукоизвлечения, звукообразования, звуковедения, звукоизобразительности);

— координация зрительных, музыкально-слуховых, мышечно-двигательных (идеомоторных), эмоциональных ощущений и представлений и когнитивно-психических процессов;

— звукотворческая воля (целеустремленность, настойчивость и терпение в многочасовых занятиях на инструменте, способность преодолевать временные неудачи, стремление достигать высокохудожественного звукового результата и убеждать своей игрой в его истинности, умение управлять собой и своими эмоциями во время исполнения музыки на сцене).

В *результатирующей блоке* представлены диагностический инструментарий и всесторонне развитая личность учащегося детской школы искусств. В свою очередь, дидактический инструментарий включает параметры, критерии, показатели и индикаторы комплексного развития личности учащегося (приложение Б, таблицы Б.1–Б.3), методы (анкетный опрос — приложение В, экспертная оценка — приложение Г, таблица Г.1) и средства (теоретические вопросы, практические задания и упражнения на инструменте — приложения Д, Е) педагогической диагностики. Всесторонне развитая личность учащегося детской школы искусств представляется как личность, владеющая навыками игры на музыкальном инструменте, обладающая навыками восприятия музыки, внимания, музыкального мышления и др., способная к качественному выполнению разнообразных видов музыкально-исполнительской деятельности.

Практическая реализация предложенной модели комплексного развития личности учащегося средствами музыкально-исполнительской деятельности представляется научно обоснованной, дидактически целесообразной, высокотехнологичной, а ее эффективность подтверждают результаты экспериментального педагогического исследования, изложенные в разделе 2.3.

2.2 Методика комплексного развития личности учащегося детской школы искусств средствами музыкально-исполнительской деятельности

Методика, направленная на комплексное развитие личности учащегося детской школы искусств средствами музыкально-исполнительской деятельности, включает задачи (раздел 2.2.1); рекомендации по формированию музыкального инструментально-исполнительского комплекса (раздел 2.2.2), развитию комплекса когнитивных психических процессов личности (раздел 2.2.3), освоению комплекса разнообразных видов музыкально-исполнительской деятельности (раздел 2.2.4); комплекс методов обучения и развития личности учащегося (приложение А) и дидактический инструментарий (приложения Б, В, Г, Д, Е).

2.2.1 Задачи методики

Реализация методики предполагает решение ряда педагогических задач.

Задача первая: обеспечить комплексное (всестороннее) развитие личности учащегося детской школы искусств средствами музыкально-исполнительской деятельности.

Утверждается, что «вся современная музыкальная педагогика направлена не столько на обучение игре на каком-либо инструменте, сколько на формирование через музыку личности ученика» [35, с. 8; 96, с. 27]. Согласно данному положению, обучение в музыкально-инструментальном классе рассматривается как «целостный процесс, где издержки в личностном развитии весят больше, чем технологические достижения в освоении музыкального инструмента» [97, с. 178–179], а «высший по направленности смысл педагогики музыкального образования... состоит, прежде всего, в развитии личности, способной через музыкальную интонацию постигать окружающую действительность, свой внутренний мир, многообразие проблем человеческого бытия» [29, с. 39], — отмечает Э.Б. Абдуллин. Схожие мысли мы находим у Э.Г. Воскобойниковой, которая обучение игре на музыкальном инструменте рассматривает в русле реализации общей стратегии последовательного и всестороннего формирования творческой личности учащегося в едином комплексе ее индивидуальных качеств, свойств и способностей [30].

Таким образом, в русле современной теории и практики музыкально-педагогического образования музыка позиционируется как предметная область и средство формирования всесторонне развитой личности (Э.Б. Абдуллин, Е.С. Полякова, А.В. Торопова и др.). При этом самодостаточность музыкального искусства в направлении комплексного развития личности, отмеченная в работах Л.С. Выготского, А.Н. Сохор, Н.А. Ветлугиной, Е.В. Назайкинского, В.В. Медушевского и других авторов, определяется тем, что оно обладает уникальным свойством «придавать полноту восприятия мира современному человеку» [63, с. 5].

Задача вторая: способствовать актуализации в учебном процессе развивающих личность учащегося потенциалов музыкального искусства.

Музыка, располагая мощным общеразвивающим человека потенциалом, способна всесторонне и комплексно воздействовать на его эмоции, чувства, интеллект, духовно-нравственную, художественно-творческую, культурную, коммуникативную и другие сферы [23, с. 41–63]. По определению Е.С. Поляковой, общеразвивающий потенциал музыки базируется на разностороннем воздействии музыки на личность, эмоционально-моторной природе музыкальности, общем для музыки и эмоциональной сферы человека принципе функционирования, подсознательном воздействии музыки на человека, способствующей формированию у него воображаемого

опыта и экстраполяции в сферу реальных отношений, непосредственном включении личности в разнообразную музыкальную деятельность, способствуя, тем самым, ее самопознанию и самоидентификации в процессе ознакомления с музыкальными произведениями [98, с. 63]. Более того, по мнению целого ряда ученых, роль музыки в общеобразовательном процессе будет неуклонно возрастать, и «в третьем тысячелетии... произойдет смена нравственно-ценностных ориентаций, возрастет значение эмоциональной сферы человека, цивилизация обретет антропософские параметры, и обращение к искусству станет способом гуманизации личности и средством повышения ее духовности» [23, с. 4]. В связи с этим «цивилизованное общество, — как отмечает Н. А. Бергер, — должно отвести музыке соответствующее место в системе образования и воспитания» [20, с. 295].

Задача третья: содействовать реализации комплексного подхода в развитии личности учащегося в совокупности его технической, когнитивно-психической и деятельностной составляющих.

Игра на музыкальном инструменте рассматривается как один из сложнейших видов человеческой деятельности, который «требует для своей реализации в высокой степени личностное развитие в целом, и отлаженную работу психических процессов — воли, внимания, восприятия, мышления, памяти, воображения, — и безупречную согласованность тонких физиологических движений» [99, с. 45]. В этой связи исполнение музыки на инструменте предусматривает владение музыкантом комплексом разнообразных качеств, умений, навыков и способностей: с помощью моторно-двигательного аппарата он должен извлекать звуки в их правильной последовательности (сенсомоторный комплекс); постоянно контролировать качество исполняемой музыки (внимание, восприятие музыки, музыкальное мышление); адекватно анализировать свои эмоциональные ощущения и выполняемые действия (механизмы рефлексии); предвосхищать перспективы движения музыки (навыки воображения, антиципации); актуализировать ресурсы долговременной, кратковременной и оперативной памяти (слуховой, конструктивно-логической, моторно-двигательной, эмоциональной, зрительной); наконец, прикладывать определенные волевые усилия для достижения искомого звукового результата.

В содержательном наполнении методика реализуется по трем направлениям: 1) формирование музыкального инструментально-исполнительского комплекса; 2) развитие комплекса когнитивно-психических процессов личности; 3) освоение комплекса разнообразных видов музыкально-исполнительской деятельности. Рассмотрим рекомендации по практической реализации указанных направлений.

2.2.2 Рекомендации по формированию музыкального инструментально-исполнительского комплекса

Музыкальный инструментально-исполнительский комплекс весьма обширный и разнообразный. Он включает сенсомоторные способности, способность к симультанному схватыванию различных объектов и явлений (чтение нотной графики и ее осмысление, координация музыкально-слуховых и двигательных ощущений и представлений, формирование линейно-концентрического художественного образа, видение звуковой перспективы и т. д.), музыкально-творческие способности и многое др. В связи с этим исполнительское искусство, или искусство игры на музыкальном инструменте, не поддается однозначному толкованию, поскольку представляет собой сложный психофизический эмоционально-когнитивный процесс, в совокупности охватывающий все стороны и аспекты творческой деятельности музыканта.

М.А. Лашкул трактует инструментально-исполнительский комплекс, с одной стороны, как совокупность практических умений и навыков музыканта: способность исполнять произведения различных стилей и форм, раскрывать художественный образ музыкального произведения, навыки самостоятельной работы над музыкальным произведением, чтения с листа, транспонирования, эскизного освоения музыкальных произведений, а также творческого музицирования (подбора музыки по слуху, аккомпанирования, игры в ансамбле). С другой стороны, с позиции компетентностного подхода, ученый включает в инструментально-исполнительский комплекс такие личностные характеристики музыканта, как музыкальность, артистизм, техническая оснащенность, волевые качества, художественная интуиция, способность переживать смысл музыки [100, с. 245–246].

Ю.А. Цагарелли, исследуя музыкально-исполнительскую деятельность с точки зрения психологической науки, выделяет следующие качества музыканта-исполнителя: «психомоторные (связанные с исполнительской техникой), артистизм, надежность в концертном выступлении, аттенционные (связанные с проявлением различных свойств внимания), коммуникативные, волевые» [94, с. 11].

С.И. Савшинский группирует качества музыканта-исполнителя по трем признакам: художественному (содержательность, артистичность, эмоциональность исполнения, точность интонирования), техническому (исполнительское мастерство, виртуозность), эстетическому (тембровое и динамическое разнообразие исполняемой музыки, образность, выразительность и др.) [101].

Л.А. Баренбойм, рассматривая исполнительский комплекс музыканта в неразрывном единстве таких качеств, как творческая страстность (яркость, эмоциональность), сосредоточенность, рельефное представление (внутреннее слышание) музыки, гибкое воображение, страстное желание транслировать собственное представление музыки другим, творческое эстрадное самочувствие, высокий интеллект, культура, техническое мастерство, отмечает, что при отсутствии одного из них качественное исполнение музыки становится невозможным [102].

Т.Б. Родина определяет исполнительское искусство, или искусство игры на музыкальном инструменте, как способность, которая развивается и реализуется с опорой на базовые способности музыканта-исполнителя (музыкальный слух во всех его проявлениях, музыкальное восприятие, музыкальное мышление, музыкальная память) [103, с. 180].

Наблюдается стремление отдельных авторов посмотреть на проблему музыкального исполнительства и с других сторон. Так, Р.З. Комурджи вводит понятие «исполнительская культура музыканта» [104], а М.Д. Корноухов активно развивает теорию интерпретаторской культуры, которую он представляет как комплексное синкретически целостное образование в структуре личности музыканта [105; 106; 107; 108]. «В музыкально-педагогическом образовании, — отмечает ученый, — интерпретационная культура является своеобразным фундаментальным, интегративным качеством, вбирающим в себя весь комплекс необходимых знаний и умений, касающихся не только инструментально-исполнительской подготовки, ряда смежных музыкальных дисциплин и других видов искусства, но и важнейших личностных качеств» [109, с. 76].

Н.А. Давыдов использует категорию «исполнительский тонус», на формирование которого, по его мнению, влияют «тембр, темпо-метроритм, динамика, агогика, артикуляция, интонирование, танцевальность (в определенном жанре), разнохарактерная маршевость (гротескная, траурная, др.), торжественность, лиризм, а также обращение к поэтическому слогу, ассоциациям, театрализация процесса исполнения музыкального произведения» [110, с. 120].

М.М. Берляничик предлагает рассматривать инструментально-исполнительский комплекс музыканта с позиции трех уровней обобщения. На интонационно-выразительном уровне происходит осмысление закономерностей музыкального языка, интерпретации произведения в соответствии с их стилистическими, жанровыми и иными признаками. На уровне фактурно-техническом осуществляется обобщение элементов технико-смысловой организации игры музыканта. Наконец, на третьем

(самом низком) физическом уровне осуществляется синтезирование игровых приемов по линии двигательных ощущений [39].

Анализ вышеизложенных теорий, а также ряда других работ в области музыкально-исполнительской деятельности (5; 9; 111; 112; 113; 114; 115; 116; 117; 118) позволяет выдвинуть собственную версию феномена «музыкальный инструментально-исполнительский комплекс», который мы рассматриваем как совокупность моторно-двигательных (сенсомоторных), интерпретаторских и сценических навыков игры на музыкальном инструменте (рисунок 2.2).



Рисунок 2.2 — Структура музыкального инструментально-исполнительского комплекса

Комплекс моторно-двигательных навыков в совокупности образуют разнообразные движения, приемы звукоизвлечения и звукообразования, которые формируются в процессе многократных повторений на инструменте различных последований звуков и звукосочетаний (гаммообразных, арпеджированных, секвенционных, аккордовых и т. п.), в результате чего формируется автоматизированный навык их исполнения. Для последующего воспроизведения подобных автоматизированных навыков, объединяющих различные действия, движения и операции в неразрывные на части комплексы, музыканту-исполнителю необходим лишь мысленный первоимпульс (толчок), а остальную (механическую) работу выполняют его руки и пальцы в относительно независимом от сознания режиме. Отличительной особенностью моторно-двигательного комплекса является то, что он представляет собой технический инструментарий для решения интерпретаторских задач и сценического воплощения художественного образа.

Комплекс интерпретаторских навыков (в отличие от моторно-двигательных) причисляется к понятиям более сложного (в психологическом

и интеллектуальном отношении) свойства. Его образуют навыки вербальной, когнитивной, эмоциональной, художественно-образной интерпретации музыкальных произведений. Специфику интерпретаторского комплекса музыканта-исполнителя определяют такие параметры, как творческая и стилистически точная интерпретация исполняемого музыкального произведения, достижение эмоционально-образного и выразительного звучания музыки, создание звуковой перспективы во времени и пространстве и др.

Отличительной особенностью сценического комплекса является то, что именно в нем моторно-двигательные и интерпретационные навыки игры на музыкальном инструменте объединяются в некую синкретичную целостность, приобретающую черты индивидуальной уникальности, и получают реальное воплощение в достигнутом художественном результате.

Таким образом, музыкальный инструментально-исполнительский комплекс представляет собой сложное системно-структурное образование, обеспечивающее исполнение музыки как целостный психофизический эмоционально-когнитивный процесс, в котором в синкретичной целостности задействуются моторно-двигательные, интерпретаторские и сценические навыки игры на музыкальном инструменте, а также когнитивные психические процессы и личностные качества исполнителя (музыкальная память, музыкальное мышление, креативность и др.), направленные на достижение искомого художественного результата. Рассмотрим составляющие музыкального инструментально-исполнительского комплекса каждую в отдельности.

Комплекс моторно-двигательных навыков

Комплекс моторно-двигательных (сенсомоторных) навыков Г.М. Цыпин рассматривает как «техническую (анатомио-физиологическую, двигательно-моторную) одаренность», которая представляет «особую, отдельную сложносоставную способность, входящую в качестве важнейшей составляющей в общий комплекс способностей музыканта-исполнителя» [116, с. 14].

Комплекс моторно-двигательных навыков включает приемы, способы игры на музыкальном инструменте в их различных комбинациях. При этом различают способы звукообразования, звукоизвлечения, звуковедения, а также оригинальные приемы игры, исполнение которых становится возможным благодаря конструктивным особенностям инструмента.

Любой, в том числе и двигательный, навык включает сукцессивный (дискретная упорядоченная выверенная последовательность выполнения простых и сложных движений) и симультанный (одномоментное схватывание цепочки движений в едином комплексе) элементы.

В процессе формирования двигательный навык музыканта-инструменталиста автоматизируется. Структура устойчиво сформированного (во времени и в отличных от усвоения условиях применения) автоматизированного двигательного навыка музыканта-инструменталиста представлена в приложении Ж, последовательность формирования — в приложении И.

Таким образом, в процессе обучения необходимо формировать у учащегося комплекс моторно-двигательных навыков, достигающих необходимого уровня автоматизации, отличающихся устойчивостью (при использовании в отличных от усвоения условиях) и прочностью (при воспроизведении по прошествии длительного времени).

Для достижения поставленных целей рекомендуется:

1. Движения, входящие в структуру формируемого двигательного навыка, должны быть ритмичными, организованы и распределены во времени (темпоральная составляющая), а также по амплитуде (пространственная составляющая). «Неумелые физические действия... могут расстроить весь темпо-ритмический фундамент, на котором стоит учащийся» [17, с. 84], — утверждает Г.М. Цыпин. Внутреннее ритмическое чувство, обусловленное анатомо-физиологическими реакциями организма (биение пульса, работа сердца и т. д.), является фундаментом развития двигательных навыков.

2. Формирование двигательных навыков основывается на дидактических принципах доступности и последовательности: от усвоения простых (одноэлементных) движений постепенно следует переходить к более сложным (многокомпонентным), состоящим из нескольких действий и операций.

3. Естественные (приобретенные в прежнем опыте) двигательные навыки в процессе обучения поддаются трансформации (преобразованию в полезные, необходимые) и адаптации к новым условиям применения.

4. Один из эффективных способов формирования автоматизированных двигательных навыков является устранение (или минимизация) в их структуре лишних движений и увеличение количества полезных.

5. Формирование двигательного навыка начинается с создания его мысленной идеальной модели (эталона, образца) и осознания технологии его практической реализации в контексте технических приемов игры на инструменте, способов звукоизвлечения, звукообразования и звуковедения.

6. При формировании двигательного навыка рекомендуется использовать метод вариантов (задействовать в разных видах деятельности и

условиях применения), способствуя тем самым образованию свойства «положительного переноса».

7. Всегда следует помнить о том, что формирование двигательных навыков — это не цель, а средство достижения художественных задач, поэтому с первых шагов обучения игре на инструменте необходимо добиваться «неразрывной связи музыкально-звукового представления с игровым приемом» [14, с. 90].

8. Основным методом развития устойчиво сформированных автоматизированных моторно-двигательных навыков является метод упражнений, тренинга на инструменте. При этом тренинг на инструменте должен носить перманентный характер.

Комплекс интерпретаторских навыков

Термин «интерпретация» происходит от латинского слова «*interpretatio*» (посредничество, истолкование, трактовка). Следовательно, интерпретаторский комплекс музыканта-инструменталиста следует понимать как совокупность игровых умений и навыков, обеспечивающих адекватное транслирование и творческую репрезентацию художественного образа, замысла, заложенных композитором в музыкальном произведении.

По определению Г.М. Цыпина, «интерпретация музыки — суть нерасторжимый союз чувства и рассудка, переживания и понимания» [17, с. 164], что полностью согласуется с основополагающими принципами музыкально-инструментального обучения — единства художественного и технического, эмоционального и интеллектуального.

В.Н. Сахарова рассматривает интерпретацию музыкального произведения в совокупности трех составляющих: объекта интерпретации (собственно, музыкального произведения), результата (созданного художественного образа) и непосредственно процесса исполнения, который она трактует как акт творчества [119, с. 55].

Н.П. Корыхалова в качестве факторов, определяющих стиль и способы интерпретации музыкального произведения, выделяет:

- индивидуальность исполнителя, в которой проявляется «субъективная ценность интерпретаторской деятельности» [120, с. 197];

- темпоральную динамику (изменчивость бытования музыкального произведения во времени, которая обусловлена появлением новых форм музицирования, нового инструментария, сменой мировоззренческих позиций в обществе и др.);

- эволюцию музыкальных стилей, влекущую за собой перестройку интонационного мышления, развитие исполнительской техники и др. [121].

По мнению А.Н. Байгушовой, интерпретация музыки представляет «воссоздание созданных композитором образов, актуализацию исполняемого произведения на основе его индивидуального истолкования» [122, с. 13]. При этом инструментальной интерпретации музыкального произведения предшествуют его семантический, музыкально-теоретический, художественно-образный, инструментально-исполнительский анализ как основа интерпретации вербальной, когнитивной, эмоциональной, художественно-образной.

М.Д. Корноухов вводит понятие «интерпретационно-текстологический комплекс (ИТК)» [107, с. 81], в который он включает мотивационно-ценностный, информативно-смысловой и художественно-практический компоненты звукового воплощения музыкального произведения на основе изучения нотного текста. Определяя интерпретацию музыки как единый взаимосвязанный комплекс различных знаковых систем (графической, вербальной, фонической), М.Д. Корноухов указывает на то, что всесторонний анализ нотного текста (историко-стилевой, авторский, функционально-конструктивный, интонационно-лексический, интерпретационный) «позволяет максимально эффективно и художественно обоснованно осуществить процесс декодировки, перевода графической информации в интерпретационно-акустическую модель» [108, с. 17].

И.И. Кондратюк, рассматривая музыкальную интерпретацию как комплексную целостность, выделяет в ней следующие компоненты: восприятие, осмысление, воспроизведение [123, с. 69]. Таким образом, интерпретацию музыки (как подготовительный процесс к ее практической реализации) можно разграничить на ряд последовательно разворачивающихся этапов: восприятие (слуховое, визуальное, содержательно-смысловое, образно-эмоциональное, информативное, эстетическое распознавание музыкального материала); осмысление (поиск индивидуальных средств и способов достижения искомого звукового результата); воспроизведение (реализация индивидуально-творческой концепции музыкального произведения с помощью исполнительского комплекса).

Н.А. Давыдов сравнивает интерпретацию музыкального произведения с исполнительским интонированием, что позволяет ему определить процесс исполнения музыки «как определенный аналог устного дискурса, неотъемлемым компонентом которого является... интонирование» [110, с. 120–121]. При этом он выделяет две стороны интонирования: нормативную (адекватное прочтение нотного текста) и коммуникативную (приобщение слушателей к интерактивному невербальному диалогу на основе и с помощью музыкальных интонаций и ритмов).

Д. А. Дятлов сводит интерпретацию к трем аспектам — художественному образу (как предмету интерпретации), художественному методу (как инструменту, посредством которого проявляется в реальном звучании художественный предмет) и художественному стилю (как способу демонстрации характера и особенностей художественного предмета, его внешней выраженности) [124, с. 5].

Интерпретацию музыки (как комплексный процесс) следует рассматривать на разных уровнях:

— *семантическом* или *герменевтическом* (базовый уровень декодирования и истолкования нотного текста, адекватное прочтение нотных символов и знаков и осознание их значений, установление содержания и смыслов, заключенных в музыкальных формах) [121, с. 2];

— *коммуникативном* (репрезентативном), на котором исполнитель выступает не столько в роли транслятора музыки, сколько ее интерпретатора, побуждающего слушателя к интерактивному общению на почве «общей преданности музыкальному искусству» (Г.Г. Нейгауз);

— *технологическом*, или *художественно-практическом*, уровне «интерпретационного воссоздания музыкального произведения в акустической форме» (М.Д. Корноухов) с помощью имеющихся технических средств, исполнительских приемов и способов игры на инструменте.

Необходимо учитывать то обстоятельство, что выкристаллизовавшиеся в прошлых столетиях каноны исполнительского искусства основываются на императиве, в рамках которого границы допустимого варьирования музыкального текста находятся в области сонорного ряда. Однако, как показывает анализ различных подходов к авторскому тексту произведения, границы допустимого вмешательства в его структуры претерпевают заметные изменения. В связи с этим интерпретацию рекомендуется трактовать как «творческое истолкование музыкального произведения и его воплощение в звучании в соответствии с эстетическими принципами и индивидуальностью исполнителя» [7, с. 104].

С точки зрения психологической науки интерпретация направлена на согласование объективного (содержания музыкального произведения) и субъективного (творческого склада личности музыканта-исполнителя) факторов. Иначе говоря, сущность интерпретации музыкального произведения проявляется в идентификации и творческой самореализации личности музыканта-исполнителя, достижении эмоционально-когнитивного консенсуса, упорядочении креативного и традиционного, отходе от рациональной типологии в сторону индивидуально-творческих намерений.

В качестве основных критериев сформированности навыков интерпретации музыки следует рассматривать индивидуальность, достоверность (аутентичность), оригинальность, артистичность, способность репрезентировать замысел композитора в собственной творческой трактовке.

Комплекс сценических навыков

Неотъемлемым элементом исполнительского мастерства музыканта-инструменталиста является сценический комплекс, который включает навыки поведения на сцене, манеру игры и общения со слушателями, индивидуальный сценический образ, артистизм, умение управлять своими эмоциональными состояниями в процессе публичных выступлений и др. Именно сценический комплекс венчает исполнительское мастерство музыканта-инструменталиста, придавая технической стороне исполнения, искусству интерпретации логическую стройность, целостность и завершенность. «Концертное выступление, — отмечает по этому поводу Ю.А. Цагарелли, — является итогом и кульминационным моментом всей работы над музыкальным произведением» [94, с. 84].

В структуру сценического комплекса музыканта-инструменталиста Ю.А. Цагарелли включает надежность, артистизм и эмоциональность. «Внутренняя собранность, концентрация внимания, полная мобилизованность психофизических ресурсов, хорошо отлаженная саморегуляция — все это необходимые психологические условия успешности музыкально-исполнительской деятельности» [54, с. 36].

Артистизм Ю.А. Цагарелли определяет как способность коммуникативного воздействия на слушателей посредством внешнего выражения музыкантом-инструменталистом внутреннего содержания музыкального произведения и его сценического воплощения. В структуру артистизма он включает искусство сценического перевоплощения, эстетику сценических движений, уровень концентрации и распределения произвольного сценического внимания, манеру поведения на сцене и общения со слушателями, наличие индивидуального сценического образа, способность исполнять музыку ярко, выразительно, эмоционально.

Эмоциональность позиционируется как способность личности к глубокому переживанию чувств и эмоций, как способность к эмоциональной мобильности.

Одним из проблемных компонентов сценического комплекса музыканта-инструменталиста является эстрадное (предконцертное и непосредственно ситуативное) волнение. Различают несколько видов сценического (эстрадного или концертного) волнения: эмоциональный подъем, паника, сосредоточенность, рассеянность и др. А.Л. Готсдинер

выделяет три формы предконцертного состояния исполнителя: волнение-подъем, волнение-паника, волнение-апатия [7, с. 132]. Среди основных факторов, обуславливающих возникновение у музыканта-исполнителя сценического волнения, Д.К. Кирнарская (и др.) определяют «скованность, мышечную зажатость, замедленность и неточность реакций, неуверенность в своих силах» [54, с. 40]. В данном контексте возникает необходимость в приобретении навыков так называемого «совладающего» (В.И. Секун) сценического поведения, умение управлять своими эмоциональными состояниями во время публичных выступлений, которое Д.К. Кирнарская (и др.) определяет как «атрибутивное свойство» музыканта-исполнителя.

К психологическим приемам преодоления сценического волнения причисляют методы сосредоточения (концентрации) и распределения (иррадиации) внимания, суггестивный (самовнушения), предварительного обыгрывания (наработка стрессоустойчивости), ролевой подготовки (имаготерапии), метод отвлечения (искусственное создание помех, посторонних шумов и т. п.), игра перед воображаемой публикой или на импровизированной сцене, запись видео с последующим просмотром и др., медиативного погружения (Я — Мацуев), пропедевтический (выявления потенциальных ошибок, технически сложных мест, возможных сбоев в игре), провокации ошибок (психотравмирующие атаки во время исполнения) и др.

Вместе с тем надо понимать, что, несмотря на комплекс разнообразных мероприятий, проводимых в процессе подготовительной работы к выступлению на сцене, это никак не может гарантировать возникновения каких-либо неожиданностей. «Сюрпризы на сцене — вещь неизбежная, оберечься от них — такая же утопия, как оберечься на улице от ветра» [43, с. 173].

В данном контексте актуальным становится формирование у учащегося хорошо тренированной (закаленной) исполнительской воли (Г.Р. Гинзбург), которая выступает императивом к действию и ассоциируется с такими свойствами личности, как решительность и твердость поведения, быстрота и определенность в принятии решений, высокая энергетика практических действий, неуклонная последовательность, настойчивость, упорство [54, с. 42].

Таким образом, формирование сценического комплекса предполагает развитие у учащегося детской школы искусств следующих качеств: *надежности* (саморегуляция, помехоустойчивости, стабильности и подготовленности), *артистизма* (искусства сценического перевоплощения, эстетики сценических движений, сосредоточенности и концентрации сценического внимания, обладания индивидуальным сценическим образом, персональным имиджем, стилем и манерой игры), *эмоциональности*

(способности к глубокому переживанию и мобильности эмоций, устойчивости эмоциональных переживаний), умения *преодолевать сценическое волнение* (стрессоустойчивости, способности управлять своими эмоциями, с наименьшими потерями преодолевать проблемно-тупиковые ситуации).

2.2.3 Рекомендации по развитию комплекса когнитивно-психических процессов личности учащегося

Неотъемлемым компонентом исполнительского мастерства музыканта является комплекс когнитивно-психических процессов (восприятие музыки, внимание, музыкальное мышление, музыкальное воображение, музыкальная память, рефлексия, воля), обеспечивающих воспроизведение музыки на инструменте. Изучение данного комплекса в целом ряде работ [10; 19; 118; 125–136], а также анализ психолого-педагогических аспектов музыкально-исполнительской деятельности (труды Л.Л. Бочкарева [95], А.Л. Готсдинера [7], Д.К. Кирнарской [54], В.И. Петрушина [99], Е.С. Поляковой [137], Р.Ф. Сулейманова [138], Б.М. Теплова [12; 79; 85], Ю.А. Цагарелли [94], Г.М. Цыпина [139] и др. авторов) позволили нам выработать собственную модель комплексного развития когнитивно-психических процессов личности учащегося средствами музыкально-исполнительской деятельности.

Как уже отмечалось, исполнение музыки на инструменте представляет собой сложный многогранный процесс, при осуществлении которого музыканту необходимо одновременно выполнять несколько действий и операций, непосредственное участие в реализации которых принимают когнитивные психические процессы. Рассмотрим данное положение на рисунке 2.3.

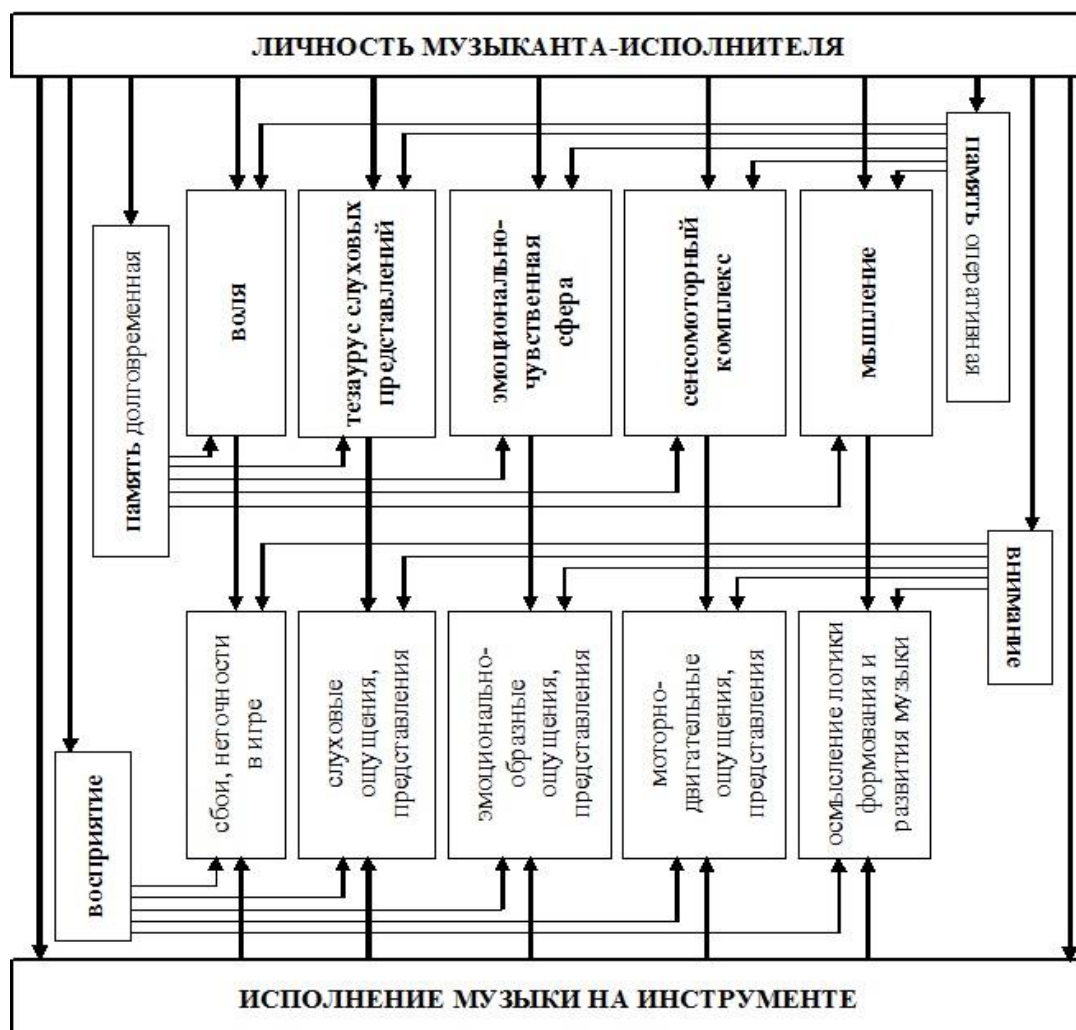


Рисунок 2.3 — Схема задействования когнитивных психических процессов в структуре личности музыканта при исполнении музыки на инструменте

Как известно, любое исполнение музыки начинается с ее восприятия. При этом, чем глубже мы проникаем в музыкальную ткань или замысел автора, тем более выразительной будет их интерпретация. Способность адекватно распознавать на слух музыкальный материал в целостности и совокупности всех его элементов является важнейшей составляющей музыкально-исполнительской деятельности.

Эмоционально-чувственная сфера музыканта-исполнителя тонко реагирует на качество звучащей музыки, оценивает ее с позиции выразительности, актуального уровня достижения художественного результата.

Механизмы непроизвольного внимания на подсознательном уровне контролируют выполнение автоматизированных действий и операций музыканта (работу моторно-двигательного аппарата, способы звукоизвлечения, звукообразования и др.). Произвольное внимание сосредоточивается на

реализации целенаправленных намерений музыканта: на достижении художественной выразительности звучания музыки, целостности формы, архитектоничности музыкального образа и т. д.

Оперативная память в режиме реального времени обеспечивает сравнение актуального звучания музыки с образцами, или эталонами, хранящимися в арсенале музыканта. При этом эти образцы предстают в синкретичной целостности звуковых, эмоционально-образных, двигательных, логико-смысловых и волевых ощущений и представлений, которые сформировались в предыдущей исполнительской практике.

Долговременная память поставляет скрытые в подсознании ресурсы для актуального воспроизведения музыки на инструменте. На интуитивно-подсознательном уровне она активизирует механизмы мышления (анализа, синтеза, сравнения, сопоставления и т. д.), вскрывает накопленный в прошлом опыте тезаурус слуховых ощущений и представлений, извлекает необходимые автоматизированные двигательные навыки, актуализирует опыт эмоционально-чувственных ощущений и переживаний.

Мышление обеспечивает оперативное осмысление и управление логикой формования и развития исполняемой музыки.

Волевые усилия музыканта-исполнителя направлены на ситуативное регулирование процесса воспроизведения музыки на инструменте (корректировку и оперативное устранение сбоев или неточностей в игре, преодоление концертного, или так называемого эстрадного, волнения и др.).

На рисунке 2.3 отсутствуют воображение и рефлексия, которые намеренно вынесены за рамки схемы, чтобы ее не загромождать. Вместе с тем и воображение, и механизмы рефлексии играют весьма существенную роль в воспроизведении музыки на инструменте. Так, считается научно доказанным, что без творческого воображения (без музыкальной антиципации, предвосхищения художественного результата, вне видения звуковой перспективы) деятельность музыканта не представляется возможной. Рефлексивные механизмы обеспечивают оперативное оценивание своих эмоциональных состояний и ощущений, возникающих в процессе воспроизведения музыки на инструменте, а также собственных действий, направленных на реализацию исполнительских намерений.

На рисунке 2.3 наглядно просматривается тесная взаимосвязь когнитивных психических процессов в структуре личности музыканта, которые в совокупности образуют внутренний план ее действий.

Подтверждение данному положению мы находим у целого ряда авторов. Так, А.П. Лушина отмечает, что музыкальное восприятие неразрывно связано с «мышлением, эмоциональными переживаниями, воображением,

памятью» [131, с. 70], а память, со слов А.Л. Готсдинера, «включается во все познавательные процессы и все проявления психики: внимание, ощущение, восприятие, представление, мышление, воображение» [7, с. 38]. М.В. Дымникова указывает на то, что музыкальная память базируется на восприятии и внимании и «не может существовать без наличия музыкального слуха и слухового внимания» [5, с. 40]. С.В. Горобец и Ю.А. Цагарелли сходятся в том мнении, что восприятие музыки тесными узами связано с такими психическими процессами в структуре личности музыканта, как эмоциональные переживания и ощущения, мышление, речь, воображение и память [63, с. 16; 94, с. 27].

Тесная взаимосвязь также прослеживается между технической и психической составляющими музыкально-исполнительского акта, что нашло соответствующее отражение в термине «психомоторика». Г.М. Цыпин по этому поводу, например, отмечает, что «иные начинающие музыканты полагают по наивности, что все в технике сводится к более или менее успешным действиям мышечно-двигательных механизмов, к работе пальцевого аппарата, к моторике и пр. Нет, все гораздо сложнее. Очень многое зависит от психического фактора» [116, с. 6]. На тесную связь исполнительской техники, составляющую внешний план действий личности музыканта-инструменталиста, «с музыкальным мышлением, музыкальным воображением, музыкальной памятью, музыкально-ритмической способностью» [94, с. 102], обращает внимание и Ю.А. Цагарелли.

Рассмотрим когнитивно-психические процессы каждый в отдельности. Более подробное описание этих процессов (специфика, свойства, разновидности, функции и др.) представлено в приложении К.

Восприятие музыки

В научно-методической литературе фигурируют два (казалось бы) идентичных понятия: «восприятие музыки» (как наиболее употребляемое) и «музыкальное восприятие». При этом у отдельных авторов эти два понятия используются как равнозначные. На наш взгляд, в первом случае речь может идти о предмете, о том, что мы воспринимаем (о музыке), во втором — как, с помощью чего мы воспринимаем? Т. е., в контексте понятия «музыкальное восприятие» мы воспринимаем различные явления и объекты с позиции категорий музыки (например, «ветер поет заунывную песню», «ветки деревьев ритмично колышутся» и т. п.). Таким образом, возьмем за основу категорию «восприятие музыки».

Восприятие — одна из основных категорий психологической науки, которая рассматривается как когнитивный психический процесс и определяется как «целостное отражение предметов, явлений, ситуаций и

событий в их чувственно доступных временных и пространственных связях и отношениях» [140, с. 77]. Восприятие музыки понимается как процесс эмоционально-оценочного переживания музыкального произведения [141], художественно-образного отражения действительности [31] и представляется как первичная «основа всех видов музыкальной деятельности» [142, с. 97]. Восприятие музыки «направлено на постижение и осмысление тех значений, которыми обладает музыка как искусство» [131, с. 66] и, соответственно, понимается как «способность переживать настроения и чувства, выражаемые композитором в музыкальном произведении» [99, с. 152].

Рекомендации по развитию навыков восприятия музыки

Г.Б. Елистратова в качестве формируемых компонентов восприятия музыки выделяет музыкально-языковую компетентность (владение разнообразными музыкальными грамматиками), умение «следить за тематическим развитием и различать экспозиционные разделы от развивающих и заключительных», навыки «отличать тематические сходства и различия и направленность совершающихся в музыке изменений», способность создавать «в своем сознании образ прослушанной музыки в соответствии с ее стиле-жанровыми закономерностями» [128, с. 15–16].

В.И. Петрушин предлагает систему заданий, направленных на развитие у учащегося навыков восприятия музыки:

- 1) Определить настроение произведения, общий характер музыки.
- 2) Выделить основные средства музыкальной выразительности (мелодию, ритм, гармонию и др.), как в раздельности, так и во взаимосвязи.
- 3) Найти способы и средства развития художественного образа, формы.
- 4) Раскрыть и обосновать главную идею произведения.
- 5) Охарактеризовать стиль (манеру, почерк) композитора, его отличительные черты.
- 6) Обозначить личностную позицию, свое отношение к музыкальному произведению [99, с. 177–181].

Внимание музыканта-инструменталиста

Внимание определяется как психический познавательный процесс, который обеспечивает избирательность и отбор информации, поступающей через ощущения, а также успешность выполнения какой-либо деятельности. В определении Д.К. Кирнарской (и др.) делается акцент на ситуативно-оперативных свойствах внимания — направленности и сосредоточенности, которые характеризуют активность личности «в данный момент и при данных условиях» [54, с. 23].

Одним из отличительных признаков внимания является дополнительность, поскольку оно не может проявляться вне участия в каком-

либо виде деятельности и без опосредования другими психическими процессами — мышлением, восприятием и др. По этому поводу Ю.А. Цагарелли отмечает, что «внимание обеспечивает ясность и отчетливость восприятия, быстроту и четкость мышления, контроль за действиями» [94, с. 97].

Рекомендации по развитию внимания музыканта-инструменталиста

По мнению Ю.А. Цагарелли, «достаточно распространенной среди учащихся причиной неустойчивости внимания является недостаточность волевого усилия» [94, с. 199]. Следовательно, сохранению устойчивости произвольного внимания на одном объекте могут помочь волевые качества личности, способность концентрироваться и др. При работе с детьми рекомендуется периодически использовать прием отвлечения внимания посредством смены вида деятельности, проведения релаксационных мероприятий (игр, развлечений, бесед личного характера) и др.

Среди практических приемов развития у учащегося навыков концентрации произвольного внимания можно использовать, например, такие, как исполнение гаммы в абсолютно ровном темпе (как показывает практика, для учащихся особую сложность представляет исполнение разученного произведения в намеренно замедленных темпах), единым нюансом, одним штрихом и т. д.

Музыкальное мышление

Мышление определяется как «познание сущности и закономерностей объектов и явлений с помощью мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, абстракции и т. д.» [94, с. 61], которое осуществляется при непосредственном или умозрительном восприятии этих объектов. Мышление также понимается как «процесс сознательного отражения действительности в таких объективных ее свойствах, связях и отношениях, в которые включаются в недоступные непосредственному восприятию объекты» [143, с. 310].

Музыкальное мышление как разновидность художественно-образного мышления «представляет собой сложную интегративную структуру, вбирающую в себя как чувственные, эмоционально расцвеченные компоненты, выраженные в виде музыкальных восприятий, внутренне-слуховых представлений, продуктов фантазии и воображения, так и отвлеченно-теоретические, понятийные компоненты в их логических взаимосвязях и зависимостях» [144, с. 21–22]. Музыкальное мышление также определяется как «отражение в сознании человека музыкального образа, понимаемого как совокупность, диалектическое единство рационального (логического) и эмоционального» [17, с. 137]; как генерализующая цель,

фундамент всего музыкально-образовательного процесса [145]; как высшая музыкальная способность [146]. А.Н. Сохор рассматривает музыкальное мышление в единстве общих закономерностей мышления, мышления художественного и специфических свойств мышления музыкального [147, с. 59].

Г.Г. Нейгауз отмечает, что музыкальное мышление музыканта-инструменталиста имеет отличительные особенности. «Тот, кто только переживает искусство, остается навсегда лишь любителем; тот, кто только размышляет о нем, будет исследователем-музыковедом; исполнителю необходим синтез тезы и антитезы, «живейшего восприятия» и «соображения» [25, с. 151].

Рекомендации по развитию музыкального мышления

Основоположник теории музыкального мышления Б.Л. Яворский всякое обучение музыке считал прежде всего «базировать на воспитании музыкального мышления» [148, с. 125]. При этом он указывал, что развитие музыкального мышления необходимо осуществлять равно как в направлении его художественного (эмоционально-чувственного), так и интеллектуального (когнитивно-интеллектуального) компонентов. Данной позиции придерживается и В.Г. Ражников, который развитие музыкального мышления рассматривает в качестве глобальной цели и первоочередной задачи, цементирующих и детерминирующих весь процесс обучения музыке [11, с. 69].

В качестве критериев сформированности навыков музыкальной мыследеятельности Г.Б. Елистратова определяет высокую степень овладения музыкально-художественными эмоциями (эмоциональную отзывчивость), способность к эмоционально-волевой саморегуляции, широту музыкальных образно-слуховых представлений и ассоциаций, развитость музыкального воображения [128, с. 15].

Развитию у учащегося навыков музыкальной мыследеятельности будет способствовать использование таких видов деятельности, как проведение музыкально-теоретического анализа разучиваемых произведений по нотам (определение основных средств музыкальной выразительности и их логическое обоснование, выявление характерных мелодических, ритмических, гармонических оборотов, интонационного «зерна-интонации», установление структурных элементов формы и др.), эскизное и фрагментарное исполнение музыкальных произведений (вычленение отдельных элементов фактуры, частей и фрагментов формы), прослушивание музыки в записи (проведение сравнительно-сопоставительного анализа исполнительских трактовок музыкального произведения, поиск в них тождественного и контрастного).

Музыкально-теоретический анализ произведений позволит учащемуся усвоить основные способы развития музыки как вида искусства, к которым относят «повторение, контрастное сопоставление материала, вариации и как наиболее сложное — тематическое развитие, разработка темы» [131, с. 67].

Прослушивание музыки в записи будет способствовать формированию у учащихся навыков систематизации и обобщения музыкальной информации, умения относить произведение к определенной музыкальной категории: жанру, стилю.

В русле диалектической теории музыкального искусства процесс развития музыкального мышления В.И. Петрушин рекомендует начинать с формирования у учащегося навыков распознавания в произведении таких форм движения музыки, как повторы и сопоставления, варьирование и чередование (рондо), продвижение, прогрессирующее сжатие, компенсация и др. [99, с. 204–205].

Эффективной формой развития у учащегося музыкального мышления представляется проведение художественно-образного анализа разучиваемых произведений. Посредством перевода эмоционально-чувственных ощущений и представлений в специальные музыкальные понятия, определения и термины, а также нахождения ассоциативно-образных сравнений у учащегося формируются навыки музыкальной мыследеятельности. С помощью вербализации музыкальный образ переводится на понятный и доступный учащемуся язык (коммуникативный, понятийно-смысловой), словесно оформляется и, как следствие, осознается, обретая предметность и конкретность.

Музыкальное воображение

В научно-методической литературе воображение рассматривается как психологический феномен (М.В. Гамезо, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков и др.), как познавательный процесс (Е.И. Исаев, И.Ю. Кулагина, В.Н. Коллюцкий, Л.Ф. Обухова, В.А. Сластёнин и др.), как первооснова восприятия музыки (А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская, Б.С. Рачина, Л.В. Школяр и др.).

Воображение является одной из форм мышления и определяется как «личностное образование, позволяющее создавать нечто новое в результате переработки прошлого опыта» [54, с. 22]; как универсальная способность человека [149, с. 111]; как «познавательный процесс отражения будущего путем создания новых образов на основе переработки образов восприятия, мышления и представлений, полученных в предшествующем опыте» [142, с. 96]; как «мысленное представление того, чего человек никогда не воспринимал» [94, с. 62]. Применительно к области музыкально-

инструментального обучения воображение понимается как способность предвосхищать развитие музыки [150], умение представлять художественный образ в звуковой перспективе.

Рекомендации по развитию музыкального воображения

Основным методом развития у учащегося творческого музыкального воображения является вариативный. Например, учащемуся предлагается исполнить инструментальную миниатюру (ее отдельный фрагмент), изменяя в ней характер музыки, стиль, жанр, первоначально заданные композитором. Т. е., создать новый образ, контрастный изначальному. «При помощи такой методики... ученик понимает, что в музыке главное — не отдельные звуки, не ритм, не правильные пальцы —, а выражение того настроения, ради которого и существуют и ноты, и ритм, и аппликатура» [99, с. 215]. С этой целью В.И. Петрушин, например, предлагает варьировать равно как исполнительские средства выразительности (динамику, агогику, артикуляцию), так и общие средства музыкальной выразительности (гармонию, регистр, тональный план, партию сопровождения и др.).

Следуя концепции В.И. Петрушина, который в структуру музыкального воображения включает музыкально-слуховые, двигательные и зрительные представления [99, с. 214], видится необходимым формировать у учащегося:

- умение находить музыкальные интонации, гармонии и ритмы, адекватные художественному образу;
- способность проводить аналогии технических приемов игры на инструменте с наглядными образами (например, исполнение *legato* — ползет змейка, *portamento* — топает медведь и т. д.);
- навыки вербальной (сочинение литературных подтекстов к мелодиям, стихов на образную тематику музыкального произведения, повествований и рассказов на сюжетную линию), графической (рисование, лепка из пластилина, глины), пластической (поиск адекватных характеру музыки танцевальных движений), драматургической (инсценировка образного содержания песен, исполнение инструментальных пьес в игровой форме, например, в виде диалога «вопрос — ответ») интерпретации художественного образа.

Музыкальная память

Музыкальная память определяется как особая мнемическая деятельность, реализуемая в области высотно-ритмических соотношений звуков и звуко-смысловых связей и носящая избирательный характер [151, с. 314]. Целый ряд авторов сходятся в едином мнении, что музыкальная память представляет собой способность к запоминанию, сохранению и

воспроизведению голосом (на инструменте) разнообразного музыкального материала [5, с. 33; 7, с. 45; 17, с. 101; 54, с. 196; 94, с. 53].

Рекомендации по развитию музыкальной памяти

Г.М. Цыпин отмечает, что развитие музыкальной памяти, навыков запоминания, сохранения и воспроизведения по памяти на инструменте музыкальных произведений является одной из центральных педагогических задач в области музыкально-инструментального обучения. «Рационализировать запоминание музыки, повысить продуктивность этого запоминания, улучшить его качество, — подчеркивает выдающийся педагог-музыкант, — таковы насущные задачи педагогики музыкальной памяти, такова проблема в ее собственно дидактическом преломлении» [17, с. 108].

Основные методы разучивания музыкальных произведений на память — это упражнение, тренинг на инструменте, повторение и др.

Ведущий принцип разучивания музыкальных произведений на память «от понимания — к запоминанию». «Современная педагогическая психология считает безусловно доказанным, что запоминание, идущее от понимания материала, его осмысленного усвоения, при всех обстоятельствах превосходит в качественном отношении запоминание, в той, или иной мере оторванное от понимания» [17, с. 108]. При этом «действия по запоминанию информации сначала формируются как действие познавательное, которое затем уже используется как способ произвольного запоминания» [99, с. 186].

Методы логического запоминания музыкальных текстов (смысловая группировка, выявление опорных пунктов-ориентиров, смысловое соотнесение), разработанные В.И. Муцмахером, а также формула И. Гофмана (работа над музыкальным произведением с текстом и без инструмента, с текстом за инструментом, без текста с инструментом, без инструмента и без нот) рассмотрены в приложении А.

Несмотря на то, что у каждого учащегося (в соответствии с его индивидуальными способностями), как правило, имеется склонность к тому или иному способу запоминания нотных текстов, необходимо всячески способствовать развитию у него всех видов музыкальной памяти (образно-слуховой, конструктивно-логической, моторно-двигательной, эмоциональной, наглядной или зрительной). По этому поводу Ю.А. Цагарелли отмечает, что «в процессе заучивания музыкального материала следует использовать по возможности все компоненты разветвленной структуры музыкальной памяти, не ограничиваясь, как это нередко делают исполнители-учащиеся, лишь опорой на слуховую и двигательную память» [94, с. 199].

В этой связи предлагается к реализации следующий комплексный механизм запоминания, сохранения и воспроизведения музыки на инструменте по памяти, основанный на задействовании всех ее видов:

— *кратковременная память* обеспечивает распознавание воспринимаемого музыкального материала, сличение его с ранее слышимым, запечатленным долговременной памятью, и адаптацию к новым условиям применения;

— *оперативно-ситуативная память* направлена на реализацию исполнительских намерений музыканта-инструменталиста в режиме реального времени;

— *эмоциональная память* способствует актуализации ранее прочувствованных ощущений и впечатлений и достижению динамически прогрессирующего консонанса с вновь возникающими;

— *конструктивно-логическая память* осуществляет анализ, сравнение и сопоставление воспроизводимого на инструменте музыкального материала с ранее приобретенным опытом музыкально-исполнительской деятельности на качественно новом уровне;

— *образно-слуховая память* концентрируется на сопоставлении вновь возникающих музыкально-слуховых представлений с хранящимися в ее арсенале и осуществляет их координацию, сопоставление, согласование;

— *моторно-двигательная память* вскрывает свои ресурсы в виде автоматизированных комплексов двигательных навыков, необходимых в данный момент для реализации исполнительских намерений;

— *зрительная память* обеспечивает концентрацию внимания музыканта-инструменталиста на наглядно воспринимаемых опорных точках нотного текста, а также на очертаниях виртуально создаваемого художественного образа.

Исходя из функций, которые выполняет музыкальная память (запоминание, сохранение, воспроизведение или восстановление), к ее развитию следует подходить комплексно, т. е., осуществлять по всем этим трем направлениям. При запоминании, заучивании музыкального материала на память следует задействовать все виды музыкальной памяти, используя компенсаторные возможности более развитых по отношению к менее развитым. Сохранению разученного музыкального материала в долговременной памяти будет способствовать повторение ранее исполнявшихся произведений (по нотам и по слуху, по прошествии нескольких дней и более продолжительного времени). Восстановлению и воспроизведению музыкальных произведений по памяти будут способствовать такие формы работы, как периодическое их исполнение на сцене, пробное

проигрывание перед небольшой аудиторией, игра под фонограмму, прослушивание собственного исполнения в записи и др.

В тех случаях, когда отдельные места запоминаются с трудом, рекомендуется использовать так называемый прием «сжатия», схематизации музыкального материала посредством его проигрывания в более быстрых темпах [43, с. 168–169]. Данный прием также трактуется как способ создания «продолжительности памятного следа» через увеличение объема целостных музыкальных структур, усваиваемых на память [5, с. 75], или как метод модульного структурирования содержания музыкального произведения (объединение отдельных деталей и элементов текста в относительно крупные и смысло-завершенные модули), ведущий к развитию и увеличению объема памяти [152, с. 86].

В случае забывания отдельных фрагментов произведений, как правило, имеющих место в музыкально-исполнительской практике каждого музыканта, Ю. А. Цагарелли предлагает использовать так называемые «высшие иерархические уровни запоминания», которые могут «выручить» в критических ситуациях. При остановках в игре, вызванных временным «выпадением» из памяти отдельных фрагментов текста, ученый предлагает продолжать исполнение музыкального произведения посредством импровизации или игры музыки по слуху в заданном стиле [94, с. 199–200].

Рефлексия в структуре личности музыканта-инструменталиста

Рефлексия определяется как «сознание сознания», или осознание первичного сознания «Что и как я сделал/ла?» вторичным — «Что и как у меня получилось? Что и почему не получилось?»

Рефлексия также понимается как психологический интроспективный (от лат. *introspecto* — смотрю внутрь) инструмент самоанализа, самопознания личности самой себя. Иначе говоря, рефлексия может рассматриваться как своеобразный диалог личности с самой собой, обеспечивающий регулятивно-смысловое управление внутренним планом действий.

Вместе с тем признается, что наряду с внутриличностными психическими процессами самонаблюдения, самопознания и саморегулирования рефлексия включает механизмы межличностного взаимодействия в деятельности и общении. «И в том, и в другом случае, — по замечанию И.И. Гончаровой, — самопознание является когнитивным процессом, ориентированным либо на познание себя через другого в процессе взаимодействия с ним, либо на самонаблюдение и сравнение собственных свойств и качеств с неким эталоном» [27, с. 28–29].

Н.И. Гуткина, рассматривая рефлекссию как комплексный психический процесс в структуре личности, определяет ее как способность разума обращать свой взор на себя, как мышление о мышлении, как способ получения нового знания или преобразования знания неявного в явное, как акт самопознания [153].

В.В. Краевский, отмечая педагогическую ценность механизмов рефлексивного самопознания и саморегулирования в развитии личности учащегося, говорит о том, что «без рефлексии нет учения» [150]. Целый ряд ученых сходятся в том мнении, что низкий уровень личностной и предметно-деятельностной рефлексий может выступать причиной возникновения таких негативного свойства явлений в учебном процессе, как преобладание стандартизированных элементов, слабое проявление личностного начала, недостаточная активизация внутреннего плана действий личности и др.

Рекомендации по развитию навыков личностной рефлексии музыканта-инструменталиста

При развитии у учащегося навыков рефлексирования рекомендуется использовать развернутый цикл культивирования рефлексии во всех ее разновидностях и осуществляемых функций:

— перед началом выполнения каких-либо действий и операций необходимо проводить с учащимся интерактивный диалог, направленный на постановку и осознание достижимых и понятных целей и задач, конкретных способов и средств их достижения (*перспективная рефлексия*);

— по итогам выполненных работ, решения поставленных учебно-познавательных задач следует проводить с учащимся совместный диалоговый анализ личностно-смысловых и операционально-деятельностных достижений и просчетов, барьеров предметно-содержательного плана, блокировавших процесс познания и деятельности (*ретроспективная рефлексия*);

— следовать инструкциям и рекомендациям личностно-рефлексивного, предметно-содержательного и операционально-деятельностного планов, которые дает педагог в процессе выполнения конкретного вида музыкально-исполнительской деятельности (*ситуативная рефлексия*).

Для преодоления проблемно-тупиковых ситуаций, возникающих в процессе музыкально-исполнительской деятельности, освоения исполнительских навыков, технических приемов игры на инструменте рекомендуется использовать метод постановки (предъявления) учебной (познавательной) задачи в неожиданном «свежем» контексте, что позволит снять психологический эффект рефлексивной закомплексованности, заикливания учащегося на единственно «правильном», как ему представляется, решении.

Волевые качества музыканта-инструменталиста

Воля — это феноменальное качество человека, которое нередко (как единственно возможное) позволяет ему осуществлять казалось бы неосуществимое, достигать недостижимого, совершать сверхчеловеческие действия и поступки, выживать в ситуациях, несовместимых с жизнью.

Воля понимается как «характерологическое свойство человека, которое помогает ему... преодолевать различные затруднения и препятствия на пути к цели» [54, с. 26]. Весьма лаконичную и вместе с тем достаточно емкую формулировку воли мы находим у В.И. Петрушина, который определяет ее как «власть над собой» [99, с. 274].

Для музыканта-инструменталиста необходимо наличие так называемой «звукотворческой воли», под которой понимается развитость общих волевых качеств личности (Г.Р. Гинзбург, Г.М. Коган, Г.Г. Нейгауз, А. Шнабель), умение подчинять (убеждать своим исполнением) слушательскую аудиторию своему интерпретаторскому замыслу (Г.М. Коган, Я.И. Мильштейн, В.И. Петрушин, С.И. Савшинский, Г.М. Цыпин), способность демонстрировать эстрадную выдержку, преодолевать сценическое волнение и его последствия (Л.А. Баренбойм, Л.Л. Бочкарев, А.Л. Готсдинер, В.Ю. Григорьев и др.).

Рекомендации по развитию волевых качеств музыканта

С целью развития у музыканта-инструменталиста волевых качеств М.В. Ананьева предлагает использовать два метода: метод стабилизации метроритмической основы исполнения и метод моделирования ситуаций концертного выступления [125, с. 11]. Метод стабилизации метроритмической основы исполнения музыки реализуется с помощью трех приемов: вербализации метроритмических долей (проговаривания вслух, точной декламации произвольно выбранных слогов с обязательным волевым импульсом музыканта-исполнителя); развития моторно-двигательных ощущений музыканта посредством задействования вспомогательных музыкально-ритмических движений (дирижирования, маршировки и др.); идеомоторной тренировки (мысленного «проигрывания» музыкального произведения, сопровождающегося «посылком» приказа в пальцы). Метод моделирования ситуаций концертного выступления направлен на формирование у учащегося навыков целостного (без остановок) воспроизведения музыкальных произведений на инструменте, а также способности преодолевать сценическое волнение. Данный метод можно реализовывать с помощью, например, таких приемов, как исполнение музыкального произведения без предварительного разыгрывания, «мысленное проигрывание» произведения (как на сцене), расширение объема внимания посредством его распределения на несколько одновременно воспринимаемых компонентов исполнения. При

использовании метода моделирования также можно использовать следующий прием: сквозное проигрывание музыкального произведения, подготавливаемого к концертному исполнению, несколько раз подряд без больших промежутков времени, без внесения каких-либо указаний и рекомендаций со стороны педагога. Помимо всего прочего данный прием будет способствовать развитию у музыканта физической выносливости, эмоциональной тренированности и психологической устойчивости.

2.2.4 Рекомендации по освоению комплекса разнообразных видов музыкально-исполнительской деятельности

Проведенный анализ научно-методических работ в области музыкально-инструментального обучения [122; 154; 155; 107; 108; 156–160 и др.] позволил нам выделить комплекс разнообразных видов музыкально-исполнительской деятельности, которые целесообразно использовать в комплексном развитии личности учащегося. Выделенный комплекс включает эскизное и фрагментарное исполнение музыкальных произведений, чтение нотных текстов с листа, подбор и игру музыки по слуху, разучивание произведений по нотам и на память, повторение ранее разученных произведений, подготовку произведений к концерту и исполнение под фонограмму, слушание музыки в записи, творческие виды деятельности (сочинение музыки, мелодико-ритмических вставок, подголосков, вступлений и проигрышей, написание аккомпанементов к мелодиям песен / танцев, переложений, вариаций и обработок на музыкальную тему и др.).

Использование комплекса разнообразных видов музыкально-исполнительской деятельности позволит:

- во-первых, реализовать дидактический принцип обучения «периодической смены видов деятельности на уроке»;
- во-вторых, организовать учебный процесс на основе вариативности и множественности индивидуально-творческих проявлений учащегося в разнообразных видах музыкально-исполнительской деятельности;
- в-третьих, реализовать компенсаторные возможности более развитых способностей личности учащегося по отношению к менее развитым. Данное положение соответствует тому общепринятому мнению, что «музыкальные способности нельзя развивать изолированно одна от другой» [161, с. 30].

В свою очередь, реализация дидактического принципа периодической смены разнообразных видов музыкально-исполнительской деятельности позволит:

— *в организационном плане* преодолеть определенную статичность учебного процесса в индивидуальном классе, повысить его вариативность и синергетичность, придать ему положительную динамику и интерактивную экспрессию;

— *в содержательном аспекте* максимально увеличить объем изучаемого музыкального материала. «Сокращая сроки работы над произведением, эскизная форма занятий ведет учащегося к существенному увеличению количества прорабатываемого им музыкального материала» [17, с. 153];

— *с точки зрения методических решений* расширить арсенал используемых форм, методов и средств обучения, разнообразно варьируя содержание и структуру урока;

— *в психологическом плане* способствовать развитию когнитивно-психической сферы личности учащегося;

— *с позиции достижения образовательного эффекта* освоить разнообразные виды музыкально-исполнительской деятельности.

Комплекс разнообразных видов музыкально-исполнительской деятельности, используемых на индивидуальном уроке в инструментальном классе, осваивается с помощью практических соответствующим образом организованных упражнений и заданий, которые представлены в приложении Б. Несомненным достоинством и дидактическая целесообразность этих заданий и упражнений выражается в том, что они позволяют формировать у учащегося знания, умения и навыки «на “живом”», конкретном музыкальном материале, в непосредственной связи с практическими игровыми действиями» [144, с. 4].

Действия учащихся, согласно теории П.И. Пидкасистого, классифицируются на следующие уровни самостоятельности выполнения заданий: *уровень воспроизведения* (действия по образцу с преобладанием подражательных или имитационных элементов); *уровень преобразования* (действия по аналогии, направленные на воспроизведение и реконструкцию учебного музыкального материала на основе ранее усвоенных алгоритмов); *эвристический уровень* (поисковая деятельность, ориентированная на создание многочисленных вариантов решения задания в поисках оптимального или удовлетворительного); *творческий уровень* (деятельность по достижению оригинального результата) [162, с. 31–52].

В свою очередь, задания подразделяются по уровням сложности оперирования музыкальным материалом на *семантический*, или *комбинаторный* (манипулирование отдельными элементами музыкального языка вне их логической связи и развития); *синтаксический*, или *логико-смысловой* (оперирование относительно завершенными музыкальными

построениями, конструкция и логика которых подчинены развитию художественного образа); *композиционно-художественный* (уровень достижения художественного результата при соответствии формы содержанию); *творческий* (уровень создания оригинального художественного продукта) [19, с. 72].

Рассмотрим виды музыкально-исполнительской деятельности каждый в отдельности в конспективном формате. Более подробное их описание (специфика, разновидности, направления использования, развивающие потенциалы и др.) представлено в приложении Л.

Эскизное исполнение музыкальных произведений

Эскизное исполнение — это воспроизведение на инструменте отдельных элементов музыкального произведения, предварительно выделенных в его общей фактуре (мелодии, подголоска, аккомпанемента, гармонического сопровождения, характерного ритмического, мелодического оборота и др.). Г.М. Цыпин определяет эскизное исполнение музыкальных произведений как промежуточную (между чтением с листа и доскональным освоением произведения) форму учебной деятельности [17, с. 152].

Рекомендации по освоению навыков эскизного исполнения музыкальных произведений

Для успешного формирования навыков эскизного исполнения музыкальных произведений рекомендуется:

- на начальных этапах обучения использовать менее сложный музыкальный материал, чем тот, над которым идет повседневная работа в классе;
- начинать с исполнения элементов музыкальной фактуры отдельными руками;
- последовательно увеличивать объем проигрываемых элементов;
- проигрывать отдельные элементы музыкальной формы (мелодию, ритмическое сопровождение, аккомпанемент и др.) выразительно;
- постепенно переходить к эскизному исполнению произведений со сложной (плотной) фактурой изложения.

Фрагментарное исполнение музыкальных произведений

Фрагментарное исполнение музыкальных произведений осуществляется посредством вычленения из его общей структуры отдельных частей (вступления, коды, экспозиции, вариации на тему, проигрыша и др.) с последующим их воспроизведением на инструменте. В отличие от эскизного фрагментарное исполнение музыкальных произведений способствует развитию у учащегося навыков мыслить более масштабно, воспринимать крупные отрезки (части) музыкальной формы в синкретичной целостности всех ее элементов. Фрагментарное исполнение музыкальных произведений

способствует развитию у учащегося таких когнитивно-психических процессов, как восприятие музыки (способность охватывать объемный музыкальный материал целостно и в дискретной последовательности всех его элементов), внимание (умение сосредоточиваться, концентрироваться на отдельно выделенных фрагментах музыкальной формы), музыкальное мышление (умение вычленять из общей структуры произведения его отдельные относительно законченные фрагменты или части и осознавать логику их построения и развития).

Рекомендации по освоению навыков фрагментарного исполнения музыкальных произведений

При формировании навыков фрагментарного исполнения музыкальных произведений рекомендуется:

- на начальных этапах обучения проигрывать менее сложный музыкальный материал, чем тот, над которым идет повседневная работа в классе;
- начинать с проигрывания небольших фрагментов отдельными руками;
- последовательно увеличивать объем проигрываемых фрагментов;
- исполнять фрагменты музыкальных произведений выразительно;
- постепенно переходить к фрагментарному исполнению произведений с более сложной (плотной) фактурой изложения.

Чтение нотных текстов с листа

Чтение нотных текстов с листа — это спонтанное (без предварительной подготовки) исполнение музыкального произведения в заданных темпах и характере звучания музыки. По образному определению Г.М. Цыпина, чтение нотных текстов с листа — это «усвоение максимума информации в минимум времени» [17, с. 147]. Чтение нотных текстов с листа также можно сравнить с прочтением новой книги, увлекающей своим интересным содержанием.

Рекомендации по развитию навыков чтения нотных текстов с листа

При формировании навыков чтения нотного текста с листа рекомендуется:

- непосредственно перед чтением музыкального произведения по нотам с листа практиковать визуальное ознакомление с нотным текстом с целью определения темпа, характера музыки, тонального плана, формы и др. Отдельные (относительно сложные в техническом плане) места рекомендуется предварительно проиграть на инструменте в медленном темпе;
- привлекать учащегося к чтению нотных текстов с листа на каждом занятии в классе, а также всячески стимулировать его к самостоятельной работе в данном направлении;
- придерживаться теории поэтапного развития навыков чтения нотных текстов с листа, предложенной Ф.Д. Брянской [163] и Г.И. Шаховым

[160] (зрительное восприятие нотного текста, слуховое представление воспринятых нотных знаков, воспроизведение музыки на инструменте, слуховое восприятие реального звучания, анализ и корректировка звукового результата);

— руководствоваться дидактическим принципом доступности, последовательного возрастания уровня сложности воспроизводимого по нотам с листа музыкального материала (исполнение мелодии одной рукой, мелодии с аккомпанементом двумя руками, мелодии с добавлением двойных нот, подголосков и т. д.); Так, на начальных этапах освоения навыков чтения нотных текстов с листа В.П. Бубен рекомендует использовать музыкальный материал в небольшом диапазоне (1-я – 2-я октавы), без коротких длительностей (*шестнадцатых, тридцатьвторых*), в тональностях без большого количества ключевых знаков и без случайных знаков альтерации, с несложной ритмической организацией, в умеренных темпах, с мелодическим движением без широких скачков и др. [40, с. 69];

— при незначительных текстовых ошибках и неточностях не допускать остановок при исполнении музыкальных произведений по нотам с листа;

— периодически практиковать повторное (по прошествии определенного времени) проигрывание музыкальных произведений по нотам с листа. Данный метод позволит провести мониторинг актуального уровня развития навыков исполнения музыкальных произведений по нотам с листа;

— способствовать развитию у учащегося навыков мыслить не отдельными нотами (читать по слогам), а группами нот, одномоментно схватывая мотивы и фразы в их синкретичной целостности. Так, Г.М. Цыпин, например, рекомендует ориентироваться «по графическим абрисам нотной записи, по контурным очертаниям нотных структур. Схватывая с единого взгляда общую конфигурацию мелодических рисунков, направленность их движения в звуковом пространстве, узнавая в тексте различные аккордовые стереотипы (*трезвучия, доминантсептаккорды...*) по их характерному внешнему облику, квалифицированный “чтец” не испытывает необходимости в абсолютной расшифровке каждого звука на нотоносце» [17, с. 150];

— формировать у учащегося навыки игры «вслепую», т. е., игры, лишенной визуального контакта с клавиатурой инструмента;

— формировать у учащегося навыки опережающего видения нотного текста (к примеру, Ф. Лист «пробежал глазами нотный текст на восемь (!) тактов вперед» [17, с. 149]).

Разучивание музыкальных произведений по нотам

Разучивание музыкальных произведений по нотам — основной (наиболее трудоемкий и продолжительный по времени) вид деятельности в музыкально-инструментальном классе, который большинство педагогов и методистов (Г.М. Коган [43], Н.А. Любомудрова [164], Ю.А. Цагареллии [94] и др.) разграничивает на три этапа.

Первый этап: Общее ознакомление с музыкальным произведением, создание его целостной модели, обобщенного представления о художественном образе, характере музыки, основных средствах выразительности и др.

Второй этап: Детальный анализ и кропотливая работа над всеми элементами музыкальной формы, языка и речи, исполнительскими приемами. В музыкально-теоретическом плане на данном этапе осуществляется подробный и детальный разбор произведения (его отдельных частей, составных элементов). В исполнительском плане — это тщательная отработка и шлифовка всех элементов музыкальной речи, преодоление технических трудностей, освоение игровых навыков, а также выработка собственной исполнительской трактовки.

Третий этап: Воссоздание целостного художественного образа, сформированного на первом этапе работы над музыкальным произведением. Этот этап, который представляет собой сборку (синтез) отдельных частей и деталей в единое целое, в отличие от первого этапа осуществляется на качественно новом уровне — на уровне собственной художественно-инструментальной интерпретации произведения.

Рекомендации по разучиванию музыкальных произведений по нотам

При формировании навыков разучивания музыкальных произведений по нотам рекомендуется:

- следовать предложенной методике поэтапного разучивания музыкального произведения;

- в процессе работы над технически сложными местами должно внимание уделять звукоизвлечению, фразировке, т. е., не забывать о том, что главное — это работа над звуком;

- разучивание музыкального произведения не должно затягиваться по времени. Если произведение продолжительное время «не получается», не доводится до совершенства, рекомендуется оставить его «до лучших времен»;

- варьировать формы и методы работы над музыкальным произведением, реализуя дидактический принцип периодической смены видов деятельности на уроке;

— в процессе разучивания произведения не играть слишком громко и излишне эмоционально;

— всячески способствовать развитию творческой инициативы, самостоятельности и творческого мышления учащегося в интерактивном диалоге;

— использовать методы разучивания музыкальных произведений, представленные в приложении А.

Подбор музыки по слуху с последующим ее воспроизведением на инструменте

Подбор музыки по слуху — это «воспроизведение на инструменте наиболее характерных элементов музыкального произведения, не исполнявшегося ранее по нотам или основательно забытого на основе музыкально-слуховых представлений. Это — своеобразный инструментальный автодиктант» [165, с. 23].

Подбор музыки по слуху относится к активным формам обучения в инструментальном классе, является одним из базовых навыков музыканта-исполнителя, выступает предпосылкой развития у учащегося способности к осуществлению высших видов музыкальной самостоятельности — импровизации и сочинения музыки.

Попробуем обосновать данное положение.

Во-первых, это положение согласуется с теорией психомоторного развития музыканта (Й. Гат, Г.Л. Ержемский, В.Х. Мазель, О.Ф. Шульпяков и др.) и концепцией развития музыкального слуха и мышления (М.Г. Арановский, И.П. Гейнрихс, Е.В. Давыдова, А.Л. Островский, М.С. Старчеус, Г.М. Цыпин и др.), научное обоснование которым применительно к области развития навыков подбора музыки по слуху мы находим в работах И.Ю. Заволжанской [154], Г.И. Шахова [83], Ю.В. Шмалько [135] и ряда других авторов.

Во-вторых, подбор музыки по слуху выступает альтернативой так называемому «узкотехнологическому крену» в практике музыкально-инструментального обучения, преимущественно ориентированного в сторону технической подготовки музыканта. По мнению Г.М. Цыпина, наибольший развивающий эффект достигается именно при игре по слуху [17, с. 148]. Г.И. Шахов по этому поводу отмечает следующее: «Правы те педагоги, которые считают, что еще до теоретического осмысления каждое... музыкальное [разрядка наша — Ш.М.] явление должно быть услышано и прочувствовано» [83, с. 26].

Рекомендации по развитию навыков подбора музыки по слуху с последующим ее воспроизведением на инструменте

При формировании навыков подбора музыки по слуху рекомендуется:

— следовать дидактическим принципам доступности и последовательности. Например, начинать с подбора на слух коротких одноголосных мелодий, мелодий в небольшом диапазоне, с несложной ритмической организацией и т. д. Также рекомендуется начинать с подбора мелодий, изложенных в нисходящем движении, поскольку это «дает наибольший эффект при воспитании слуха» [166, с. 105];

— непосредственно перед подбором мелодии на слух практиковать подготовительные упражнения (пропевание голосом, простукивание ритмического рисунка и т. п.) [40, с. 73]. Н.А. Бергер, например, утверждает, что «все, что должно быть сыграно, сначала пропевается голосом» [20, с. 87–88]. По мнению В.И. Петрушина, «соединение движения пальцев с речевым произнесением какого-либо слога, в частности, с названием нот при сольфеджировании, значительно дисциплинирует движения пальцев в смысле ритмической точности и определенности взятия звука» [99, с. 61];

— придерживаться концепции поэтапного развития навыков подбора музыки на слух (начинать с подбора коротких одноголосных мелодий, попевок, затем постепенно переходить к мелодиям с сопровождением, с подголосками и т. д.) [94, с. 26–27; 159]. В.Н. Мотов, например, предлагает использовать такую форму работы, как подбор аккомпанемента (ритмического, гармонического сопровождения) к мелодии [157];

— овладение навыками подбора музыки по слуху рекомендуется начинать с транспонирования на инструменте хорошо знакомого или прочно усвоенного музыкального материала (отдельных фрагментов произведений, секвенционных последовательностей, упражнений и др.) [37, с. 33; 39, с. 133; 51; 158; 167, с. 28].

Игра музыки по слуху

Вначале следует определиться в следующем, как нам представляется, весьма существенном обстоятельстве. Дело в том, что в научной и методической литературе понятия «подбор» и «игра» музыки по слуху практически идентифицируются. По нашему мнению, это два различных по своей сущности вида музыкально-исполнительской деятельности. В первом случае музыкальный материал сначала воспринимается на слух (или вспоминается по памяти), а затем воспроизводится на инструменте. Во втором случае музыка исполняется на инструменте посредством спонтанной свободной импровизации вне визуального контакта с нотным текстом и на основе хранящихся в долговременной памяти музыканта-инструменталиста музыкально-слуховых и моторно-двигательных ощущений и представлений.

Игра музыки по слуху определяется как «искусство мыслить и исполнять музыку одновременно» [156, с. 3], а также как «исполнение на

инструменте музыкального материала, усвоенного и непосредственно воспроизводимого на основе музыкально-слуховых представлений без помощи нот» [83, с. 3].

Игра музыки по слуху относится к активным формам музицирования на инструменте, музицирования, «освобожденного от нот». И.Ю. Заволжанская классифицирует игру (или спонтанное исполнение) музыки по слуху как вид музыкально-исполнительской деятельности, которая базируется на активизации трех составляющих: слуха, мышечной моторики и музыкального мышления [154]. Вместе с тем, при игре музыки по слуху, в чем выражается специфика данного вида музыкально-исполнительской деятельности, музыкальный слух, как таковой, оказывается вторичен. На первый план здесь выдвигаются интуиция, антиципация, творческое воображение и фантазия музыканта-инструменталиста. Способность предвосхищать развитие музыки, предвидеть звуковую перспективу, которая составляет основу игры музыки по слуху, является одним из характерных признаков архитектурного слуха, а «антипационные процессы, — как утверждает А.Л. Готсдинер, — легко переходят в творческие» [7, с. 59].

Важнейшим качеством музыканта-инструменталиста, необходимым для осуществления игры музыки по слуху, Г.М. Цыпин считает умение «слышать вперед» [17, с. 34]. Данное качество он рассматривает как способность к слуховой антиципации, предслышанию, видению звуковой перспективы, умению предвосхищать логику формирования и развития музыки, которые составляют основу игры музыки по слуху, в том числе и ее высшей формы — импровизации. Вместе с тем, как отмечает С.М. Мальцев, «импровизация далеко не всегда является свободным и ничем не ограниченным спонтанным актом: в большинстве случаев в ней обязательно, в той или иной форме, присутствует момент заданной модели (Б. Неттл)» [156, с. 6].

Рекомендации по развитию навыков игры музыки по слуху

В качестве подготовительных упражнений развития навыков исполнения на инструменте музыки по слуху можно рекомендовать:

— обучение мелодическому орнаментированию, транспонированию и фактурному варьированию на материале мелодических, гармонических оборотов или несложных инструментальных пьес;

— развитие навыков музыкального диалога (например, педагог исполняет на инструменте музыкальную фразу, изложенную в форме «вопроса», учащийся «отвечает» и наоборот);

— развитие навыков спонтанного аккомпанирования (например, педагог исполняет на инструменте мелодию, учащийся по слуху без предварительной подготовки, «с ходу» воспроизводит к ней гармоническое, ритмическое сопровождение, полноформатный аккомпанемент).

В.И. Шарабуров для развития у учащихся навыков спонтанного исполнения на инструменте музыки по слуху предлагает использовать метод варьирования исходного (или усвоенного на слух и закрепленного в моторно-двигательной памяти) музыкального материала (гармоническое, фактурное, ладотональное, ритмическое) с использованием подголосков, имитаций, мелодических и ритмических вставок и т. д. [167, с. 28].

И.Ю. Заволжанская предлагает алгоритм развития навыков игры музыки по слуху, который включает семь основных (устный самодиктант и гармонизация мелодии, гармоническое моделирование с учетом выявленного пульса ладо-функциональных смен, игра гармонической модели в разных тональностях, фактурно-жанровое оформление модели, итоговое исполнение и транспонирование) и три дополнительные для более способных учащихся (перегармонизация, аранжировка и всевозможная импровизация) формы работы в музыкально-инструментальном классе [154].

Разучивание музыкальных произведений на память

Разучивание музыкальных произведений на память — это особый вид мнемонической деятельности, направленный на сохранение и удержание в долговременной памяти учебного и концертного репертуара учащегося, а также на развитие у него одной из базовых музыкальных способностей — музыкальной памяти. Согласно классификации Г.М. Цыпина, различают слухо-образную, эмоциональную, конструктивно-логическую, моторно-двигательную и зрительную виды музыкальной памяти [17, с. 101].

Рекомендации по овладению навыками разучивания музыкальных произведений на память

При формировании навыков запоминания музыкального материала рекомендуется:

— использовать данный вид деятельности на протяжении всего периода работы над музыкальным произведением, а не только, как ошибочно полагают отдельные педагоги, на его заключительном этапе (при подготовке к концерту, контрольному прослушиванию, экзамену);

— использовать вариативно-дифференцированный подход, который позволит реализовать компенсаторные возможности более развитых (или от природы врожденных) видов памяти учащегося по отношению к менее развитым;

— разучивание музыкальных произведений на память сочетать с такой формой работы, как повторение ранее исполнявшихся произведений (по памяти на слух, по нотам, посредством прослушивания записи собственного исполнения);

— стремиться к тому, чтобы в процессе заучивания музыкальных произведений на память преобладало не механическое «зазубривание» (многократные повторения, лишённые контроля со стороны сознания и произвольного внимания), а непроизвольное запоминание, основанное на осмысленной работе над трудно запоминающимися местами, фрагментами.

Повторение ранее исполнявшихся музыкальных произведений

Повторение ранее исполнявшихся музыкальных произведений — это восстановление и воспроизведение на инструменте хранящегося в долговременной памяти музыкального материала по прошествии длительного времени.

При повторении ранее исполнявшихся музыкальных произведений по памяти активизируются такие ее виды, как конструктивно-логическая и моторно-двигательная, при повторении по нотам — зрительная, перед концертным выступлением и в процессе прослушивания собственного исполнения в записи — эмоционально-образная.

Одним из достоинств повторения ранее исполнявшихся музыкальных произведений является то, что здесь на первый план выдвигается эмоциональная составляющая музыкального исполнительства, поскольку отсутствует необходимость в длительной и утомительной отработке отдельных элементов музыкальной формы, технических приемов игры на инструменте. В данном случае усилия музыканта-инструменталиста прежде всего сосредоточены на достижении художественного эмоционально-окрашенного и выразительного исполнения музыкального произведения. Кроме того, здесь срабатывает психологический эффект свежести эмоционального восприятия ранее исполнявшейся музыки, что делает данный вид исполнительства еще более привлекательным.

Рекомендации по освоению навыков повторения ранее исполнявшихся музыкальных произведений

При формировании навыков повторения ранее исполнявшихся музыкальных произведений рекомендуется:

— осуществлять повторение в разных формах (по нотам, по памяти на слух, перед концертным выступлением, посредством прослушивания собственного исполнения в записи и др.);

— главное внимание уделять художественной составляющей, эмоциональности и выразительности исполнения музыки. При этом не

следует стремиться к так называемой «чистой» игре, лишенной каких-либо текстовых ошибок или технических погрешностей;

— приступать к повторению ранее исполнявшегося музыкального произведения по прошествии определенного времени, когда оно уже достаточно, но не основательно забыто. Как отмечает Г.М. Цыпин, необходимо создавать условия для протекания инкубационных процессов «архиважной работы подсознания» [139, с. 87];

— после первого повторения, если оно прошло удачно, и если произведение определенно нравится учащемуся, его рекомендуется вспоминать регулярно и с менее продолжительными промежутками времени.

Подготовка музыкальных произведений к концерту

Данный вид деятельности можно рассматривать как обособленно, так и как заключительный этап разучивания музыкального произведения по нотам, а также как одну из разновидностей повторения ранее исполнявшихся произведений. В свою очередь, при подготовке музыкального произведения к концертному исполнению могут быть задействованы другие виды деятельности, такие как прослушивание музыки в записи, исполнение под фонограмму и др.

Рекомендации по подготовке музыкальных произведений к публичному выступлению, концерту

При формировании навыков концертного исполнения музыкальных произведений рекомендуется:

— на занятиях в классе практиковать метод «сквозного» проигрывания музыкальных произведений;

— использовать метод записи музыкального произведения на аудио- или видео-носитель с последующим его прослушиванием и анализом;

— чаще практиковать исполнение произведения перед небольшой аудиторией, накапливая, таким образом, опыт сценических выступлений.

Не рекомендуется допускать учащегося к выступлению на концерте с недоученной программой или отдельным музыкальным произведением, не доведенным до уровня уверенного исполнения.

Исполнение музыкальных произведений под фонограмму

В настоящее время данный вид музыкально-исполнительской деятельности получает все большее применение в концертно-исполнительской и учебно-педагогической практике музыкально-инструментального обучения, что обусловлено широким распространением звукозаписывающей и звуковоспроизводящей аппаратуры высокого качества, развитием современных компьютерных технологий и практически неограниченными ресурсами интернета.

Рекомендации по развитию навыков исполнения музыкальных произведений под фонограмму

При формировании навыков игры под фонограмму рекомендуется:

- практиковать этот вид музыкально-исполнительской деятельности в классе на постоянной основе;
- использовать фонограммы как при исполнении концертного репертуара, так и при разучивании учебного материала;
- на концерт выносить только прочно выученное произведение, исполняемое под фонограмму;
- использовать фонограммы и звуковоспроизводящую аппаратуру высокого качества.

Слушание музыки в записи

Слушание музыки в записи — это форма деятельности, которая позволяет приобщить учащихся к лучшим образцам мирового и отечественного музыкально-исполнительского искусства. Надо отметить, что в настоящее время, благодаря широкому распространению интернета, возможности использования этого вида деятельности в музыкально-инструментальном классе существенно расширяются.

Рекомендации по развитию навыков слушания музыки в записи

При формировании навыков прослушивания музыкальных произведений в записи рекомендуется:

- прослушивание музыкальных произведений сочетать с одновременным визуальным просмотром нотных текстов, видеороликов, мультимедийных и др.;
- для прослушивания использовать качественную звуковоспроизводящую аппаратуру;
- практиковать этот вид деятельности как на занятиях в классе, так и в самостоятельной работе учащегося на постоянной основе.

Творческие виды музыкально-исполнительской деятельности

Теоретическим основанием использования творческих видов музыкально-исполнительской деятельности служат современная концепция культуropoжающего образования, теория обучения методом творчества, или познания методом открытий. Данное положение конкретизируют эвристические основы педагогики общего музыкального образования [35], теория развивающего музыкального обучения [17], концептуальные основы арт-педагогики и педагогики искусства [168], концепция музыкально-творческого развития К. Орфа [169] и др.

Считается, что творчеству, творческому акту нельзя обучить посредством алгоритмизации образовательного процесса, но, как отмечает

В.И. Петрушин, «применение специально ориентированных приемов и методов обучения может содействовать его образованию и возникновению» [99, с. 81].

Однако, в практике музыкально-инструментального обучения до сих пор бытует мнение, что сочинять музыку могут только особые наделенные «божьим» даром люди. Это противоречит одному из основополагающих принципов креативной психопедагогики, согласно которому для каждого человека имманентная потребность в творчестве, желание творить являются родовым свойством. Н.М. Самохвалова по этому поводу пишет следующее: «В действиях ученика должен быть предусмотрен креативный элемент... это может активизировать творческую мысль ученика, а, следовательно, и пробудить интерес к занятиям, одно здесь напрямую коррелирует с другим» [144, с. 12].

Психологическая наука убедительно доказывает, что занятия творчеством, в какой бы области человеческой деятельности оно не осуществлялось, всемерно способствует всестороннему развитию личности, максимально активизируя ее интеллектуальную, когнитивно-психическую, эмоциональную сферы. При этом творчество, творческая деятельность рассматриваются одновременно и как уникальная ценность личности, и как способ личностного «смыслообретения» [170, с. 10].

Обучение элементарным навыкам сочинения музыки не является самоцелью — подготовкой будущих композиторов. Субъективная ценность музыкального творчества прежде всего связана с личностным ростом и общим развитием учащегося [99, с. 67].

Рекомендации по овладению творческими видами музыкально-исполнительской деятельности

При формировании навыков музыкально-творческой деятельности рекомендуется:

- начинать работу с элементарных заданий творческого характера (досочинить окончание мелодии, сочинить мелодию к заданному литературному тексту, гармоническое или ритмическое сопровождение к мелодии, подголосок и др.);

- не требовать от учащегося обязательных и немедленных результатов;

- на начальных этапах использовать метод сотворчества педагога и учащегося;

- стимулировать малейшие проявления творческой самостоятельности, инициативности и индивидуальности учащегося;

- использовать музыкально-творческие достижения учащегося в его концертно-исполнительской практике.

2.3 Экспериментальное педагогическое исследование по апробации модели и методики комплексного развития личности учащегося детской школы искусств средствами музыкально-исполнительской деятельности

Программа экспериментального педагогического исследования (далее — исследование) разработана на основании Положения о проведении педагогического эксперимента по теме диссертации, утвержденного в БГПУ 15.01.2016 г. [171].

Исследование направлено на изучение различных компонентов музыкально-исполнительской деятельности, факторов и условий, оказывающих влияние на комплексное развитие личности учащегося детской школы искусств средствами музыкально-исполнительской деятельности, и предполагает преднамеренное и теоретически обоснованное внесение изменений в ее содержание и организацию.

Цель исследования: определить эффективность предложенных автором модели и методики комплексного развития личности учащегося средствами музыкально-исполнительской деятельности.

Задачи исследования:

1. Выявить актуальный уровень развития учащихся детских школ искусств Беларуси и детских музыкальных школ Китая и определить направления его совершенствования.

2. Определить факторы, педагогические условия, средства и методы, обеспечивающие комплексное развитие личности учащегося средствами музыкально-исполнительской деятельности.

3. Апробировать авторскую модель и методику комплексного развития личности учащегося детской школы искусств средствами музыкально-исполнительской деятельности.

4. Обобщить, систематизировать, количественно и качественно оформить результаты экспериментального педагогического исследования и сопоставить их с теоретическими положениями диссертации.

Объект исследования: комплексный подход в музыкально-инструментальном обучении.

Предмет исследования: использование комплексного подхода в музыкально-инструментальном обучении учащегося детской школы искусств.

Гипотеза: комплексное развитие личности учащегося детской школы искусств будет осуществляться эффективно, если содержание и организация учебного процесса на индивидуальном уроке в инструментальном классе будут способствовать:

— формированию у учащегося музыкального инструментально-исполнительского комплекса (моторно-двигательных, интерпретаторских и сценических навыков игры на музыкальном инструменте);

— развитию комплекса психических свойств его личности (восприятия, внимания, мышления, воображения, памяти, рефлексии, воли);

— освоению комплекса музыкально-исполнительских деятельности (эскизное и фрагментарное исполнение музыкальных произведений, чтение нотных текстов с листа, разучивание произведений по нотам и др.).

Исследование проходило в два этапа: пилотажный и педагогический эксперименты.

Пилотажный эксперимент проводился в учреждениях образования музыкально-педагогического профиля Беларуси и Китая в период с сентября 2019 г. по май 2020 г.

Цель пилотажного эксперимента: выявить актуальный уровень технической подготовки, когнитивно-психического развития, сформированности деятельностной сферы учащихся детских школ искусств Беларуси и Китая и определить направления его повышения.

Задачи пилотажного эксперимента:

1. Выявить неиспользуемые ресурсы и потенциалы музыкально-исполнительской деятельности в комплексном развитии учащихся детских школ искусств Беларуси и детских музыкальных школ Китая.

2. Осуществить сравнительно-сопоставительный анализ данных анкетного опроса, полученных от белорусских и китайских респондентов.

3. Выполнить количественную и качественную обработку результатов пилотажного эксперимента.

4. Сопоставить результаты пилотажного эксперимента с теоретическими положениями диссертации.

Диагностические методы, средства и способы обработки данных:

— беседа;

— наблюдение;

— анкетный опрос;

— математическая обработка данных;

— сравнительно-сопоставительный анализ;

— визуальная презентация.

Базы проведения пилотажного эксперимента

в Республике Беларусь:

— Государственное учреждение образования «Детская музыкальная школа искусств № 7 г. Минска»;

— Государственное учреждение образования «Средняя школа № 1 г. Минска»;

— Государственное учреждение образования «Гимназия № 17 г. Минска»;

— Государственное учреждение образования «Гимназия № 192 г. Минска»;

— Факультет эстетического образования БГПУ;

— Институт повышения квалификации и переподготовки кадров учреждения образования «Белорусский государственный университет культуры и искусств».

в Китайской Народной Республике:

— Шанхайский университет (факультет музыкального искусства);

— Северо-Китайский университет электроэнергетики (факультет художественного образования);

— Старшая средняя школа № 3 г. Сюйчан (провинция Хэнань);

— Сямэньская экспериментальная школа Хуасин (провинция Фуцзянь);

— Средняя школа г. Чжэнчжоу (провинция Хэнань);

— Средняя школа г. Суньсян (провинция Хэнань);

— Средняя школа г. Гуанчжоу (провинция Гуандонг).

Описание выборки пилотажного эксперимента

Общее количество респондентов пилотажного эксперимента составило 355 человек, из них:

— 36 практикующих педагогов-музыкантов государственного учреждения образования «Детская музыкальная школа искусств № 7 г. Минска»;

— 16 практикующих педагогов-музыкантов государственного учреждения образования «Средняя школа № 1 г. Минска»;

— 9 практикующих педагогов-музыкантов государственного учреждения образования «Гимназия № 17 г. Минска»;

— 14 практикующих педагогов-музыкантов государственного учреждения образования «Гимназия № 192 г. Минска»;

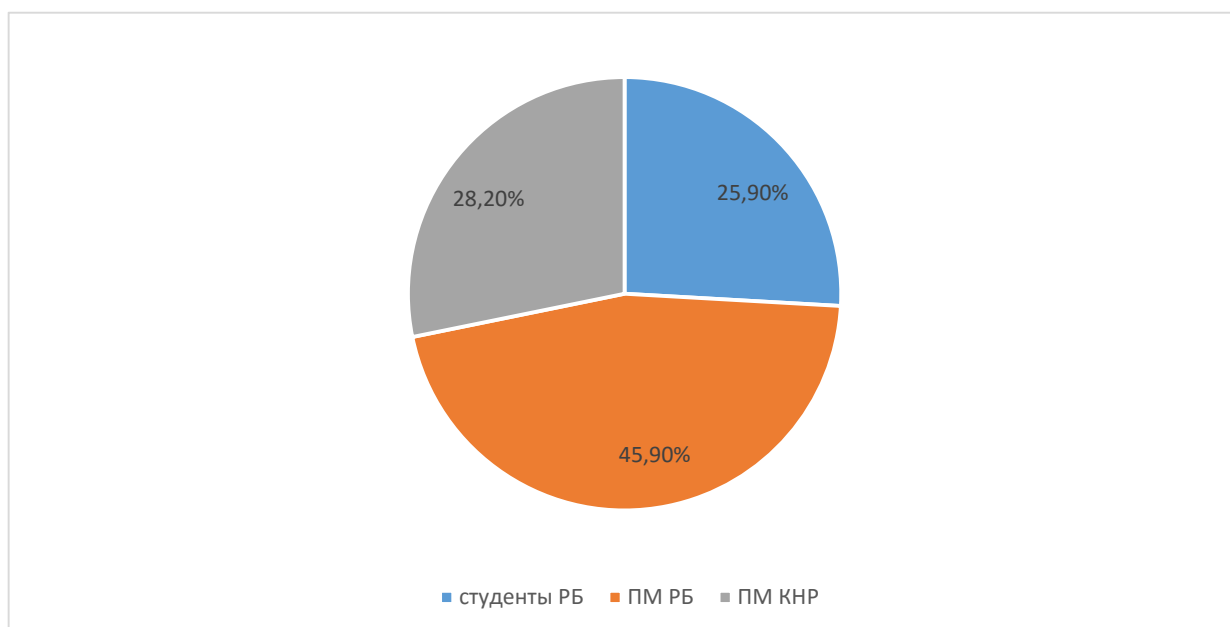
— 92 студента (будущих педагогов-музыкантов) 1-го – 4-го курсов дневной и заочной форм получения образования факультета эстетического образования БГПУ;

— 88 слушателей (практикующих педагогов-музыкантов) Института повышения квалификации и переподготовки кадров учреждения образования «Белорусский государственный университет культуры и искусств»;

— 13 практикующих педагогов-музыкантов факультета музыкального искусства Шанхайского университета (КНР);

- 9 практикующих педагогов-музыкантов факультета художественного образования Северо-Китайского университета электроэнергетики (КНР);
- 15 практикующих педагогов-музыкантов Старшей средней школы № 3 г. Сюйчан (провинция Хэнань, КНР);
- 20 практикующих педагогов-музыкантов Сямэньской экспериментальной школы Хуасин (провинция Фуцзянь, КНР);
- 28 практикующих педагогов-музыкантов Средней школы г. Чжэнчжоу (провинция Хэнань, КНР);
- 10 практикующих педагогов-музыкантов Средней школы г. Суньсян (провинция Хэнань, КНР);
- 5 практикующих педагогов-музыкантов Средней школы г. Гуанчжоу (провинция Гуандонг, КНР).

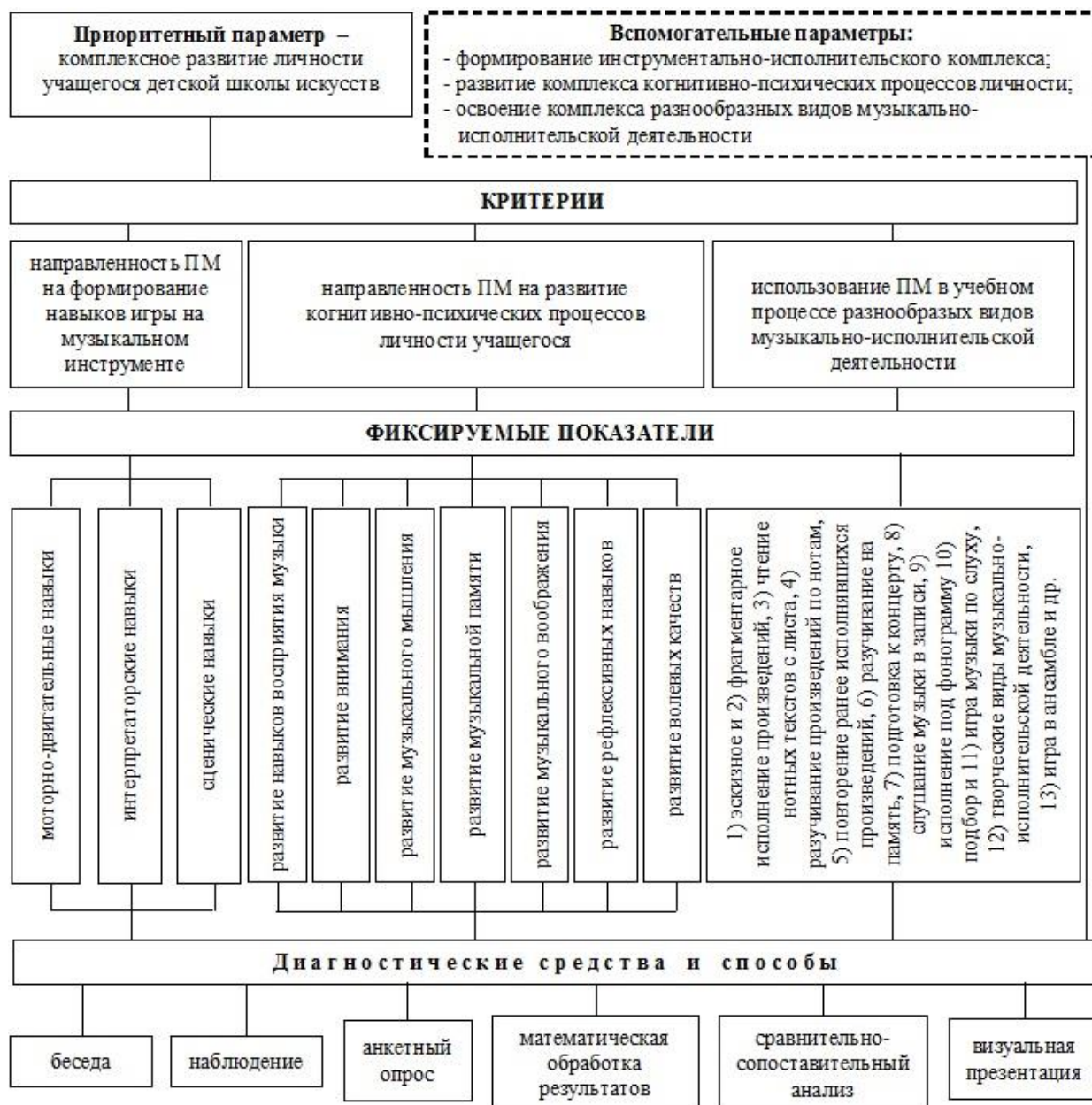
Сводные данные выборки пилотажного эксперимента в процентном соотношении представлены на рисунке 2.4.



Примечание — ПМ — педагог-музыкант

Рисунок 2.4 — Выборка респондентов пилотажного эксперимента в процентном соотношении

Проанализируем содержание диагностируемых процедур пилотажного эксперимента, которые наглядно представлены на рисунке 2.5.



Примечание — ПМ — педагог-музыкант

Рисунок 2.5 — Содержание диагностируемых процедур пилотажного эксперимента

Приоритетным параметром пилотажного эксперимента является комплексное развитие личности учащегося детской школы искусств.

В качестве *вспомогательных параметров* определены:

- формирование музыкального инструментально-исполнительского комплекса;
- развитие комплекса когнитивно-психических процессов личности;
- освоение комплекса разнообразных видов музыкально-исполнительской деятельности.

В качестве *критериев*, характеризующих эффективность средств музыкально-исполнительской деятельности в комплексном развитии личности учащегося детской школы искусств, определены:

— направленность педагога-музыканта на формирование у учащегося навыков игры на музыкальном инструменте;

— направленность педагога-музыканта на развитие когнитивно-психических процессов личности учащегося;

— использование педагогом-музыкантом в учебном процессе разнообразных видов музыкально-исполнительской деятельности.

В качестве *фиксируемых показателей*, качественно и количественно характеризующих приоритетный и вспомогательные параметры, обозначены:

— по критерию «Направленность педагога-музыканта на формирование у учащегося навыков игры на музыкальном инструменте» (моторно-двигательные, интерпретаторские, сценические навыки);

— по критерию «Направленность педагога-музыканта на развитие когнитивно-психических процессов личности учащегося» (восприятие музыки, внимание, музыкальное мышление, музыкальная память, музыкальное воображение, рефлексивные навыки, волевые качества);

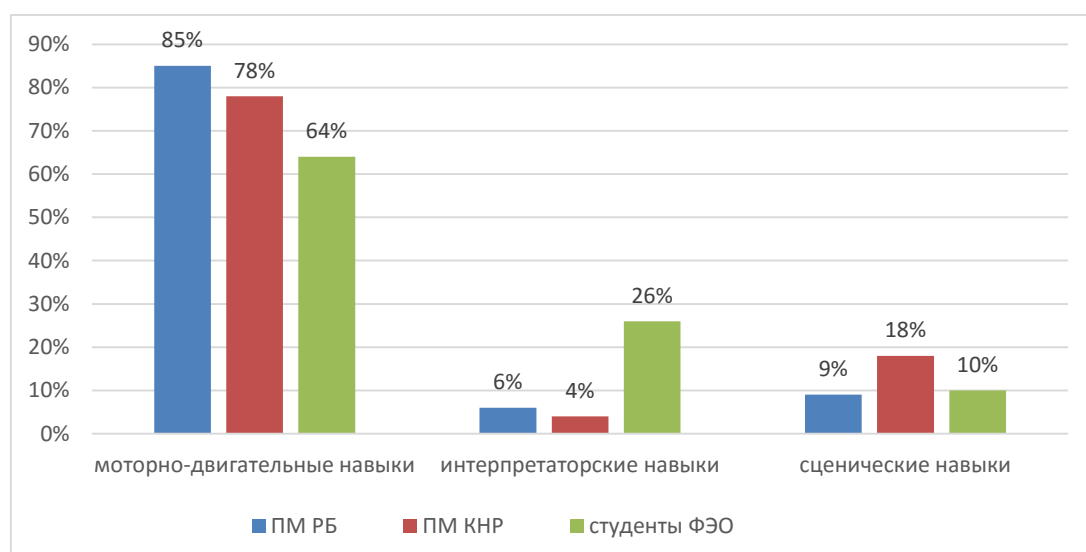
— по критерию «Использование педагогом-музыкантом в учебном процессе разнообразных видов музыкально-исполнительской деятельности»

— 1) эскизное и 2) фрагментарное исполнение музыкальных произведений; 3) чтение нотных текстов с листа; 4) разучивание произведений по нотам; 5) повторение ранее исполнявшихся произведений; 6) разучивание произведений на память и 7) подготовка к концерту; 8) слушание музыки в записи; 9) исполнение произведений под фонограмму; 10) подбор и 11) игра музыки по слуху; 12) творческие виды деятельности; 13) игра в ансамбле, 14) музыкально-теоретический, 15) художественно-образный и 16) инструментально-исполнительский анализ произведений.

С целью выявления актуального уровня технической подготовки, когнитивно-психического развития, сформированности деятельностной сферы учащихся детских школ искусств Беларуси и Китая среди практикующих белорусских и китайских педагогов-музыкантов, а также среди белорусских студентов (будущих педагогов-музыкантов) факультета эстетического образования БГПУ был проведен анкетный опрос по установленным критериям и показателям (приложение В).

По трем показателям критерия «Направленность педагога-музыканта на формирование у учащегося навыков игры на музыкальном инструменте» были зафиксированы следующие значения. Показатель «Моторно-двигательные навыки» выделило 85 % практикующих педагогов-музыкантов

из Беларуси, 78 % — из Китая и 64 % — студенты факультета эстетического образования БГПУ. По показателю «Интерпретаторские навыки» зафиксированы следующие значения: белорусские педагоги-музыканты — 6 %, китайские — 4 %, студенты факультета эстетического образования БГПУ — 26 %. Невысокие значения получены по показателю «Сценические навыки»: белорусские педагоги-музыканты — 9 %, китайские — 18 %, студенты факультета эстетического образования БГПУ — 10 %. Сводные данные критерия «Направленность педагога-музыканта на формирование у учащегося навыков игры на музыкальном инструменте» по трем показателям наглядно представлены на диаграмме (рисунок 2.6).



Примечание 1 — ПМ — педагог-музыкант

Примечание 2 — ФЭО — факультет эстетического образования БГПУ

Рисунок 2.6 — Значения показателей критерия «Направленность педагога-музыканта на формирование у учащегося навыков игры на музыкальном инструменте»

Анализ данных, представленных на рисунке 2.6, позволяет констатировать:

1. Практикующие педагоги-музыканты из Беларуси и Китая доминантную роль в обучении учащихся отводят формированию моторно-двигательных навыков и в значительно меньшей степени — интерпретаторских и сценических. Эти данные подтверждают теоретическое положение, изложенное в первой главе диссертации, согласно которому в музыкально-инструментальном обучении учащихся детских школ искусств Беларуси и детских музыкальных школ Китая наблюдается ярко выраженный крен в сторону технической составляющей учебного процесса.

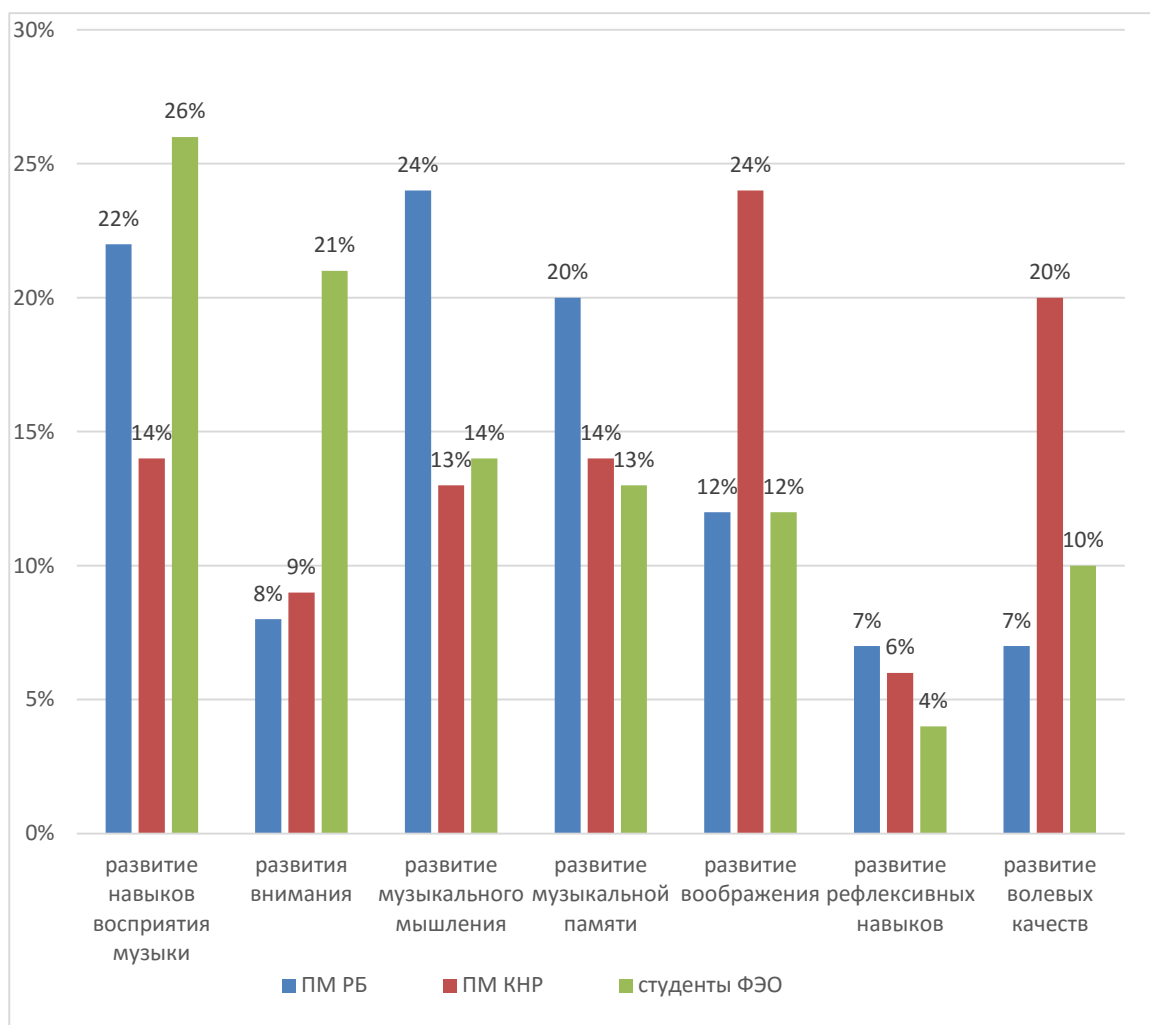
2. У китайских респондентов зафиксированы более высокие значения (18%), чем у белорусских педагогов-музыкантов (9 %), по показателю «Сценические навыки». Это объясняет тот факт, что в учебных планах профессиональной подготовки китайских педагогов-музыкантов достаточно много учебного времени отводится формированию навыков практической концертно-исполнительской деятельности, что способствует развитию у них навыков сценического поведения, индивидуального сценического имиджа и др.

3. Сравнительно высокое значение (26 %) показателя «Интерпретаторские навыки», зафиксированное у студентов факультета эстетического образования БГПУ, свидетельствует о том, что они в учебном процессе регулярно сталкиваются с вопросами интерпретации музыки на занятиях по индивидуальным музыкально-исполнительским дисциплинам (вокалу, дирижированию, музыкальному инструменту), в связи с чем данная проблема (формирование навыков интерпретации музыки) является для них перманентно актуальной.

4. Относительно невысокое значение (10 %), зафиксированное у белорусских студентов по показателю «Сценические навыки», свидетельствует о том, что только отдельные (наиболее способные и подготовленные) студенты принимают участие в концертных мероприятиях, конкурсах и фестивалях исполнительского мастерства.

Таким образом, показатели критерия «Направленность педагога-музыканта на формирование у учащегося навыков игры на музыкальном инструменте», свидетельствуют о том, что современная система музыкально-инструментального обучения учащихся в детских школах искусств Беларуси и детских музыкальных школах Китая зачастую носит узконаправленный характер и в недостаточной степени способствует формированию музыкального инструментально-исполнительского комплекса.

Проанализируем значения показателей, зафиксированные у респондентов анкетного опроса по критерию «Направленность педагога-музыканта на развитие когнитивных психических процессов личности учащегося» (рисунок 2.7).



Примечание 1 — ПМ — педагог-музыкант

Примечание 2 — ФЭО — факультет эстетического образования БГПУ

Рисунок 2.7 — Значения показателей критерия «Направленность педагога-музыканта на развитие когнитивных психических процессов личности учащегося»

Среди семи показателей критерия «Направленность педагога-музыканта на развитие когнитивных психических процессов личности учащегося» (рисунок 2.7) белорусские педагоги-музыканты выделяют такие, как «Развитие музыкального мышления» (24 %), «Развитие музыкальной памяти» (20 %), «Развитие навыков восприятия музыки» (22 %). При этом по показателю «Развитие музыкального мышления» из 16 видов музыкально-исполнительской деятельности, представленных в анкете (приложение В), белорусские педагоги-музыканты выделяют такие, как «Разучивание произведений по нотам», «Музыкально-теоретический анализ произведений», «Художественно-образный анализ произведений», «Инструментально-исполнительский анализ произведений»; по показателю «Развитие

музыкальной памяти» — «Разучивание произведений по нотам», «Повторение ранее исполнявшихся произведений», «Разучивание музыки на память», «Музыкально-теоретический анализ произведений»; по показателю «Развитие навыков восприятия музыки» — «Эскизное исполнение произведений», «Фрагментарное исполнение произведений», «Разучивание произведений по нотам», «Слушание музыки в записи». Более низкие значения зафиксированы у белорусских педагогов-музыкантов по показателям «Развитие рефлексивных навыков» и «Развитие волевых качеств» (7 % по двум показателям).

У китайских педагогов-музыкантов выделяются значения показателей «Развитие волевых качеств» (20 %) и «Развитие музыкального воображения» (24 %). Высокие значения, зафиксированные у китайских респондентов по показателю «Развитие музыкального воображения», согласуются с тем обстоятельством, что «спецификой мышления китайцев является склонность к образности и символическости» [172, с. 5]. По другим показателям зафиксированы примерно равные значения: «Развитие навыков восприятия музыки» — 14 %, «Развитие внимания» — 9 %, «Развитие музыкального мышления» — 13 %, «Развитие музыкальной памяти» — 14 %. Сравнительно низкое значение (как и у белорусских педагогов-музыкантов) зафиксировано у китайских респондентов по показателю «Развитие рефлексивных навыков» (6 %).

У студентов дневной и заочной форм получения образования факультета эстетического образования среди показателей критерия «Направленность педагога-музыканта на развитие психических свойств личности учащегося» выделяются два: «Развитие навыков восприятия музыки» и «Развитие внимания», суммарные значения по которым составили, соответственно, 26 % и 21 %. По результатам собеседований со студентами выяснилось, что они выделяют эти два показателя потому, что в процессе обучения им приходится много слушать музыки (инструментальной, вокальной, хоровой) в различных интерпретациях и в исполнении разных исполнителей. Поэтому данный показатель они считают существенно важным для себя. Следует отметить, что у студентов, так же как и у практикующих педагогов-музыкантов из Беларуси и Китая, зафиксировано низкое значение показателя «Развитие рефлексивных навыков» (4 %).

Таким образом, значения показателей критерия «Направленность педагога-музыканта на развитие когнитивно-психических процессов личности учащегося», зафиксированные у белорусских и китайских респондентов исследования, свидетельствуют о том, что в музыкально-инструментальном обучении учащихся в Китае и Беларуси имеются

существенные различия, и вместе с тем прослеживается сходство в том, что недостаточно внимания уделяется развитию навыков личностной рефлексии.

Проанализируем значения показателей, зафиксированные у респондентов анкетного опроса по критерию «Использование педагогом-музыкантом в учебном процессе разнообразных видов музыкально-исполнительской деятельности» (таблица 2.1).

Таблица 2.1 — Значения показателей критерия «Использование педагогом-музыкантом в учебном процессе разнообразных видов музыкально-исполнительской деятельности»

Виды деятельности	ПМ РБ (163 человека) используют			ПМ КНР (100 человек) используют			Студенты ФЭО					
	заочное обучение (30 человек) используют / осваивают			дневное обучение (62 человека) осваивают								
	на каждом занятии	эпизодически	не используют	на каждом занятии	эпизодически	не используют	постоянно	эпизодически	не используют, не осваивают	постоянно	эпизодически	не осваивают
Эскизное исполнение произведений	20%	51%	29%	10%	8%	82%	14%	18%	68%	56%	20%	24%
Фрагментарное исполнение произведений	42%	39%	19%	14%	12%	74%	14%	22%	64%	63%	24%	13%
Чтение нотных текстов с листа	45%	44%	11%	16%	8%	76%	22%	34%	44%	64%	25%	11%
Разучивание произведений по нотам	96%	4%	-	25%	34%	41%	100%	-	-	84%	16%	-
Повторение ранее исполнявшихся произведений	95%	4%	1%	23%	11%	66%	86%	14%	-	91%	9%	-
Разучивание произведений на память	68%	13%	19%	24%	12%	66%	55%	33%	12%	96%	4%	-
Подготовка произведений к концерту	16%	10%	74%	77%	23%	-	10%	78%	12%	21%	68%	11%
Слушание музыки в записи	14%	73%	13%	6%	6%	88%	31%	33%	36%	15%	77%	8%
Исполнение произведений под фонограмму	5%	36%	59%	6%	16%	78%	13%	17%	70%	16%	30%	54%
Подбор музыки по слуху	6%	24%	70%	38%	33%	39%	6%	17%	77%	11%	21%	68%
Игра музыки по слуху	6%	24%	70%	44%	36%	20%	6%	17%	77%	9%	14%	77%
Творческие виды деятельности	11%	18%	71%	6%	8%	86%	5%	6%	89%	13%	14%	73%
Игра в ансамбле	68%	13%	19%	11%	14%	75%	64%	12%	24%	28%	33%	49%
Музыкально-теоретический анализ произведений	31%	62%	7%	10%	22%	68%	18%	70%	12%	13%	76%	11%
Художественно-образный анализ произведений	52%	48%	-	83%	17%	-	25%	75%	-	22%	78%	-
Инструментально-исполнительский анализ произведений	17%	60%	33%	7%	28%	65%	67%	33%	-	65%	35%	-

Примечание 1 — ПМ — педагог-музыкант

Примечание 2 — ФЭО — факультет эстетического образования БГПУ

Выяснилось, что белорусские педагоги-музыканты из 16 видов музыкально-исполнительской деятельности, представленных в таблице 2.1, в своей практической педагогической работе постоянно (или чаще, чем другие) используют только некоторые из них. Так, по показателю «Разучивание

произведений по нотам» значения составили 96 % (на каждом занятии), 4 % (эпизодически). Также довольно часто белорусские педагоги-музыканты обращаются к таким видам деятельности, как «Эскизное исполнение произведений» (на каждом занятии — выделило 20 % респондентов, эпизодически 51 %, не используют этот вид деятельности 29 %); «Фрагментарное исполнение произведений» (на каждом занятии — выделили 42 % респондентов, эпизодически 39 %, не используют этот вид деятельности 19 %); «Чтение нотных текстов с листа» (на каждом занятии — выделили 45 % респондентов, эпизодически 44 %, не используют этот вид деятельности 11 %); «Повторение ранее исполнявшихся произведений» (на каждом занятии — выделили 95 % респондентов, эпизодически 4 %, не используют этот вид деятельности 1 %); «Игра в ансамбле» (на каждом занятии на каждом занятии — выделили 56 % респондентов, эпизодически 44 %); «Разучивание произведений на память» (на каждом занятии — выделили 68 % респондентов, эпизодически 13 %, не используют этот вид деятельности 19 %). Данные анкетного опроса показывают, что белорусские педагоги-музыканты мало внимания уделяют таким видам деятельности, как «Исполнение произведений под фонограмму» (59 % не использует, 36 % использует эпизодически и только 5 % использует на каждом занятии); «Подбор музыки по слуху» и «Игра музыки по слуху» (70 % не использует); «Творческие виды деятельности» (используют постоянно 11 %, эпизодически — 18 %).

Таким образом, установлено, что белорусские педагоги-музыканты весьма ограничивают себя и своих воспитанников в плане использования разнообразных видов музыкально-исполнительской деятельности, что, как следствие, мало способствует всестороннему развитию учащихся, формированию у них знаний, практических умений и навыков игры на музыкальном инструменте, реализации компенсаторных возможностей более развитых способностей по отношению к менее развитым.

Китайские педагоги-музыканты, у которых зафиксированы полярные (по сравнению с белорусскими педагогами-музыкантами) значения по многим показателям критерия «Использование педагогом-музыкантом в учебном процессе разнообразных видов музыкально-исполнительской деятельности», также не отличаются большим разнообразием в выборе видов деятельности. У педагогов-музыкантов из Китая выделяется показатель «Подготовка произведений к концерту», который 77 % респондентов выделило как используемый на каждом занятии, 23 % — как используемый эпизодически. Следует отметить, что данный показатель согласуется с показателем «Сценические навыки» критерия «Направленность педагога-

музыканта на формирование у учащегося навыков игры на музыкальном инструменте» (рисунок 2.6). Также у китайских респондентов выделяются (по сравнению с белорусскими) показатели «Подбор музыки по слуху» (38 % используют на каждом занятии, 33 % — эпизодически, 39 % — не используют) и «Игра музыки по слуху» (4 % используют на каждом занятии, 36 % — эпизодически, 20 % — не используют). Эти данные подтверждают тот известный факт, что в китайской национальной музыкальной традиции доминирует импровизационное начало. В связи с этим показатель «Разучивание произведений по нотам», который превалирует у белорусских педагогов-музыкантов (96 % постоянно использует данный вид деятельности в учебном процессе), у китайских респондентов составил всего лишь 25 %. Также следует обратить внимание на показатель «Исполнение произведений под фонограмму», по которому у китайских респондентов установлены следующие значения: используют на каждом занятии — 6 %, используют эпизодически — 16%, не используют — 78 %. Эти данные указывают на то, что китайские музыканты предпочитают исполнять музыку, как часто говорят, «живьем», что согласуется с ранее высказанным утверждением по поводу того, что студенты китайских музыкальных вузов в основной своей массе активно занимаются концертно-исполнительской деятельностью. В отличие от данных показателя «Игра в ансамбле», зафиксированных у белорусских респондентов, 56 % которых использует этот вид деятельности на каждом занятии, китайские педагоги-музыканты данной форме музицирования уделяют мало внимания. Это объясняется тем, что в учебных планах китайских вузов присутствуют такие специальные дисциплины по освоению навыков коллективного музицирования, как вокальный и инструментальный ансамбль, фортепианный дуэт, оркестр и др.

Значения показателей критерия «Использование педагогом-музыкантом в учебном процессе разнообразных видов музыкально-исполнительской деятельности», которые зафиксированы у студентов заочной формы получения образования факультета эстетического образования БГПУ, схожи с теми, которые получены от практикующих белорусских педагогов-музыкантов, что и естественно, поскольку большинство из них работает по специальности. Так, значения практикующих педагогов-музыкантов и студентов-заочников практически совпадают по таким показателям, как «Разучивание произведений по нотам» (96% и 100% используют на каждом занятии, соответственно), «Повторение ранее исполнявшихся произведений» (95 % и 86 % используют на каждом занятии), «Игра в ансамбле» (56 % и 64 % используют на каждом занятии), «Разучивание произведений на память» (68 % и 55 % используют на каждом

занятии). Близкие значения также зафиксированы по показателям «Подбор музыки по слуху» и «Игра музыки по слуху» (данный вид деятельности не использует 70 % педагогов-музыкантов и 77 % студентов-заочников), «Творческие виды деятельности» (данный вид деятельности не использует 71 % педагогов-музыкантов и 89 % студентов-заочников). В результате наблюдений и собеседований со студентами-заочниками установлено, что многие виды музыкально-исполнительской деятельности (эскизное и фрагментарное исполнение произведений, чтение нотных текстов с листа, разучивание произведений на память и др.), которые указаны в анкете, они осваивают в силу необходимости — согласно учебным требованиям по индивидуальным музыкально-исполнительским дисциплинам (вокалу, дирижированию, музыкальному инструменту).

У студентов дневной формы получения образования факультета эстетического образования БГПУ значения многих показателей критерия «Использование педагогом-музыкантом в учебном процессе разнообразных видов музыкально-исполнительской деятельности» достаточно высоки, что объясняется содержанием и организацией их профессионального обучения. Высокие значения у студентов-дневников зафиксированы по таким показателям, как «Эскизное исполнение произведений» — используют на каждом занятии 56 %, «Фрагментарное исполнение произведений» — 63 %, «Чтение нотных текстов с листа» — 64 %, «Разучивание произведений по нотам» — 84 %, «Повторение ранее исполнявшихся произведений» — 91 %, «Разучивание произведений на память» — 96 %. Наряду с тем просматривается следующая зависимость: белорусские студенты дневной формы получения образования, студенты-заочники и практикующие педагоги-музыканты явно недостаточно внимания уделяют таким видам деятельности, как подбор и игра музыки по слуху, сочинению музыки и др. Причину данного положения они поясняют отсутствием времени для занятий этими видами деятельности, загруженностью учебного процесса нормативными требованиями по индивидуальным музыкально-исполнительским дисциплинам, а также отсутствием должной мотивации к их освоению.

Среди трех видов анализа разучиваемых музыкальных произведений, представленных в таблице 2.1, респонденты (в своем преобладающем большинстве) отдают предпочтение художественно-образному. Данный вид деятельности (как наиболее часто используемый) выделили все категории респондентов. У практикующих педагогов-музыкантов из Беларуси суммарное значение по данному показателю составило 52 %, у студентов-заочников — 25 %, у студентов дневной формы получения образования — 22 %. Значение данного показателя у китайских педагогов-музыкантов

составило 83 %. При этом установлено, что китайские педагоги-музыканты недостаточно внимания уделяют музыкально-теоретическому (всего 10 % отметили данный вид деятельности как постоянно используемый) и инструментально-исполнительскому (7 % отметили, как постоянно используемый) анализу разучиваемых музыкальных произведений. Примечательно, что у студентов дневной и заочной форм получения образования факультета эстетического образования БГПУ по показателю «Инструментально-исполнительский анализ произведений» (как вида деятельности, используемого на каждом занятии) значения составили 65 % и 67 %, соответственно. Это объясняется тем обстоятельством, что в учебном процессе при изучении дисциплины «Музыкальный инструмент (основной, дополнительный, концертмейстерский класс)» у них постоянно возникает необходимость в преодолении технических трудностей, совершенствования приемов и навыков игры на инструменте.

Таким образом, анализ результатов пилотажного эксперимента приводит к следующим выводам: в музыкально-инструментальном обучении и белорусских, и китайских учащихся не в должной мере реализуется комплексный подход; содержание и организация учебного процесса в недостаточной мере способствует развитию когнитивно-психической сферы личности учащегося (особенно, личностной рефлексии); в инструментальном классе используется ограниченный перечень возможных к применению видов музыкально-исполнительской деятельности, что противоречит дидактическому принципу периодической смены видов деятельности на уроке.

В подтверждение данного положения приведем следующие факты:

1) В музыкально-инструментальном обучении учащихся наблюдается ярко выраженный крен в сторону технической составляющей учебного процесса. Практикующие педагоги-музыканты из Беларуси и Китая отдают предпочтение формированию у учащихся моторно-двигательного аппарата, тем самым нарушается целостность музыкального инструментально-исполнительского комплекса, который рассматривается в совокупности моторно-двигательных, интерпретаторских и сценических навыков игры на музыкальном инструменте.

2) Белорусские и китайские педагоги-музыканты не уделяют должного внимания развитию когнитивно-психической сферы личности учащегося. Этот процесс, как правило, носит стихийный характер. Вместе с тем было отмечено, что обучение игре на музыкальном инструменте способствует развитию мышления, навыков восприятия музыки, памяти (выделили белорусские респонденты); воображения, волевых качеств личности (выделили китайские респонденты).

3) Белорусские и китайские педагоги-музыканты весьма ограничивают себя и своих воспитанников в плане использования в учебном процессе разнообразных видов музыкально-исполнительской деятельности. Так, среди наиболее часто (или на каждом занятии) используемых видов деятельности белорусские респонденты выделяют такие, как разучивание произведений по нотам, эскизное и фрагментарное исполнение произведений, чтение нотных текстов с листа. Китайские респонденты отдают предпочтение подготовке произведений к концерту, студенты факультета эстетического образования БГПУ — эскизному и фрагментарному исполнению произведений, чтению нотных текстов с листа, разучиванию произведений по нотам, повторению ранее исполнявшихся произведений, разучиванию произведений на память. И белорусские, и китайские респонденты редко (или эпизодически) обращаются к музыкально-творческим видам музыкально-исполнительской деятельности, к подбору и игре музыки по слуху.

Рассмотрим содержание, ход проведения и основные результаты **педагогического эксперимента**, который включал констатирующий, формирующий и контрольный этапы. Педагогический эксперимент состоялся в учреждениях образования музыкально-педагогического профиля Беларуси в период с сентября 2020 г. по май 2021 г.

Цель педагогического эксперимента: опытным путем исследовать эффективность использования предложенных модели и методики в комплексном развитии личности учащегося детской школы искусств средствами музыкально-исполнительской деятельности.

Задачи педагогического эксперимента:

1. На констатирующем этапе эксперимента с помощью экспертных оценок выявить актуальный уровень развития учащихся контрольной и экспериментальной групп в области музыкально-инструментального обучения.
2. На формирующем этапе эксперимента осуществить апробацию модели и методики комплексного развития личности учащегося средствами музыкально-исполнительской деятельности в экспериментальной группе.
3. Провести сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента.
4. Обобщить, систематизировать, количественно и качественно оформить результаты педагогического эксперимента и сопоставить их с теоретическими положениями диссертации.

Диагностические методы, средства и способы обработки данных: наблюдение, беседа, экспертная оценка, математический подсчет результатов, сравнительный анализ, визуальная презентация.

Базы проведения педагогического эксперимента:

— Государственное учреждение образования «Детская музыкальная школа искусств № 7 г. Минска»;

— Государственное учреждение образования «Детская музыкальная школа искусств № 17 г. Минска».

План диагностических процедур педагогического эксперимента

В качестве приоритетного параметра педагогического эксперимента определено комплексное развитие учащегося.

В качестве вспомогательных параметров определены:

1) Уровень сформированности музыкального инструментально-исполнительского комплекса.

2) Уровень развития когнитивно-психических процессов личности учащегося.

3) Уровень владения различными видами музыкально-исполнительской деятельности.

Значения приоритетного и вспомогательного параметров определялись по выделенным параметрам, критериям, показателям и индикаторам, которые представлены в приложении Б (таблицы Б.1, Б.2, Б.3).

Описание выборки педагогического эксперимента

В педагогическом эксперименте приняли участие

в роли испытуемых:

— 20 учащихся ГУО «Детская музыкальная школа искусств № 7 г. Минска» 2-го – 7-го годов обучения, осваивающих фортепиано, скрипку, баян, аккордеон, гитару, цимбалы (экспериментальная группа);

— 20 учащихся ГУО «Детская музыкальная школа искусств № 17 г. Минска» 2-го – 7-го годов обучения, осваивающих фортепиано, скрипку, баян, аккордеон, гитару, цимбалы (контрольная группа);

в роли экспертов:

— 8 преподавателей по классу фортепиано, скрипки, баяна, аккордеона, гитары, цимбал ГУО «Детская музыкальная школа искусств № 7 г. Минска»;

— 20 преподавателей по классу фортепиано, скрипки, баяна, аккордеона, гитары, цимбал ГУО «Детская музыкальная школа искусств № 17 г. Минска».

На констатирующем этапе педагогического эксперимента были образованы две группы учащихся: экспериментальная в количестве 20 человек (ДМШИ № 7) и контрольная — 20 человек (ДМШИ № 17). С целью определения актуального уровня развития учащихся обеих групп в области музыкально-инструментальной подготовки проводилась экспертная оценка в форме анкетного опроса (приложение Л, таблица Л.1). Экспертами выступили преподаватели по классу фортепиано, скрипки, баяна, аккордеона,

гитары, цимбал (8 преподавателей ДМШИ № 7 и 20 — ДМШИ № 17). Сводные данные экспертных оценок учащихся экспериментальной группы представлены в приложении М (таблицы М.1, М.2, М.3), контрольной группы — в приложении Н (таблицы Н.1, Н.2, Н.3).

Результаты констатирующего этапа педагогического эксперимента согласуются с данными, которые получены по итогам пилотажного эксперимента, а также подтверждают ряд теоретических положений, изложенных в первой главе диссертации. В частности, установлено, что в содержании и организации музыкально-инструментального обучения учащихся экспериментальной и контрольной групп:

1) доминирует техническая составляющая (значения показателей 1.1.10, 2.5.3, 3.2.4, 3.5.4);

2) не в должной мере осуществляется целенаправленное развитие когнитивно-психической сферы личности учащегося средствами музыкально-исполнительской деятельности (значения показателей 2.1.3–2.1.5, 2.2.4, 2.3.1–2.3.4, 3.2.5, 3.5.2–3.5.4). Особенно это характерно в направлении развития рефлексивных навыков (критерий 2.6, показатель 3.8.4);

3) не должным образом реализуется вариативный компонент комплексного подхода в обучении (значения показателей 1.2.1–1.2.3, 2.4.2, 3.2.3, 3.5.6);

4) в музыкально-инструментальном обучении учащихся используется ограниченный перечень возможных к применению видов деятельности. Преимущественно используется такой вид деятельности, как «Разучивание музыкальных произведений по нотам» (критерий 3.2). Среди редко и не всеми преподавателями используемых видов деятельности отмечаются «Чтение нотных текстов с листа» (критерий 3.1), «Подбор музыки по слуху» (критерий 3.3), «Игра музыки по слуху» (критерий 3.4), «Повторение ранее исполнявшихся произведений» (критерий 3.6), «Исполнение произведений в разных стилях и жанрах» (показатель 1.2.2 критерия 1.2).

Таким образом, в музыкально-инструментальном обучении детских школ искусств не в полной мере реализуется комплексный подход, что, как следствие, ограничивает образовательные ресурсы и потенциалы учебного процесса и в недостаточной степени способствует комплексному развитию личности учащегося.

На формирующем этапе педагогического эксперимента, который проходил в ГУО «Детская музыкальная школа искусств № 7 г. Минска» в период с октября 2020 г. по май 2021 г., осуществлялась апробация разработанных автором модели и методики комплексного развития личности учащегося средствами музыкально-исполнительской деятельности в

реальном учебном процессе. С этой целью в экспериментальной группе занятия проводились с использованием методов обучения (приложение А), направленных на формирование у учащихся музыкального инструментально-исполнительского комплекса (моторно-двигательных, интерпретаторских и сценических навыков игры на музыкальном инструменте), развитие комплекса когнитивных психических процессов личности (восприятия музыки, внимания, музыкального мышления и др.) и освоение комплекса разнообразных видов музыкально-исполнительской деятельности (эскизное и фрагментарное исполнение произведений, чтение нотных текстов с листа, разучивание произведений по нотам и т. д.).

На контрольном этапе педагогического эксперимента состоялось повторное экспертирование учащихся экспериментальной и контрольной групп, которое проводилось по тем же параметрам, критериям и показателям (приложение Б, таблицы Б.1, Б.2, Б.3) и на основе экспертных оценок (приложение Г, таблица Г.1), которые использовались на констатирующем этапе. Сводные данные экспертных оценок учащихся экспериментальной группы представлены в приложении П (таблицы П.1, П.2, П.3), контрольной группы — в приложении Р (таблицы Р.1, Р.2, Р.3).

Проведем сравнительный анализ экспертных оценок учащихся экспериментальной и контрольной групп, которые получены на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента (таблица 2.2).

Таблица 2.2 — Сводные данные экспертных оценок учащихся экспериментальной и контрольной групп, зафиксированные на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента

Критерии параметра 1	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	констат. этап	контр. этап	% роста	констат. этап	контр. этап	% роста
1.1	3.3	3.8	10 %	4	4.2	4 %
1.2	3.5	4.1	12 %	3.7	3.9	4 %
1.3	3.5	3.9	8 %	3.9	3.9	-
среднее значение	3.4	3.9	10 %	3.9	4	2.7 %
Критерии параметра 2						
2.1	3.6	4.1	10 %	3.9	4.2	6 %
2.2	3.4	4	12 %	4.1	4.2	2 %
2.3	3.5	4.1	12 %	3.9	4	2 %
2.4	3.4	3.8	8 %	3.8	4.1	6 %
2.5	3.4	3.7	6 %	3.9	3.9	-
2.6	3.7	4.1	8 %	3.7	3.8	2 %

Продолжение таблицы 2.2

2.7	3.4	3.9	10 %	4	4.2	4 %
среднее значение	3.5	4	9.4 %	3.9	4	3.1 %
Критерии параметра 3						
3.1	2.2	3.2	20 %	2.6	2.7	2 %
3.2	3.4	3.9	10 %	3.7	3.9	4 %
3.3	2.6	3.3	14 %	3.3	3.5	4 %
3.4	2.5	3.2	14 %	2.8	2.9	2 %
3.5	3.3	4	14 %	3.8	3.9	2 %
3.6	3.1	3.7	12 %	3.9	4.1	4 %
3.7	3.7	4.2	10 %	4.3	4.4	2 %
3.8	3.5	4.1	12 %	4.1	4.3	4 %
3.9	2.3	2.7	8 %	2.6	2.7	2 %
среднее значение	3	3.6	12.7 %	3.5	3.6	2.9 %

Анализ данных, представленных в таблице 2.2, показывает, что в экспериментальной группе наблюдается повышение значений по всем трем критериям, что является следствием реализации модели (раздел 2.1) и методики (раздел 2.2) комплексного развития личности учащегося детской школы искусств средствами музыкально-исполнительской деятельности.

В подтверждение проанализируем экспертные оценки, зафиксированные на контрольном этапе педагогического эксперимента, и попробуем их обосновать.

По параметру 1 «Уровень сформированности инструментально-исполнительского комплекса» зафиксировано примерно равное повышение показателя 1.1.10 у учащихся и экспериментальной, и контрольной групп (соответственно на 14 % и 12 %). Повышение данного показателя отражает естественный ход учебного процесса, в результате которого учащиеся не только осваивают все более сложные произведения, совершенствуют технику игры на музыкальном инструменте, но и знакомятся с новыми оригинальными приемами игры на инструменте. Вместе с тем у учащихся экспериментальной группы, при обучении которых на формирующем этапе педагогического эксперимента использовался комплексный подход, зафиксированы более высокие значения по показателям 1.1.7–1.1.9. Это объясняется тем, что комплексный подход позволяет включить учащихся в разнообразные виды музыкально-исполнительской деятельности (показатели 1.2.1–1.2.2, 2.4.2, 3.1.2–3.1.4, 3.2.3, 3.5.6). Так, у учащихся экспериментальной группы показатель 1.1.7 «Уровень владения различными способами звукоизвлечения» повысился на 18 % (в контрольной остался на прежнем уровне), 1.1.8 «Уровень владения различными способами

звукообразования» — на 20 % (в контрольной остался на прежнем уровне), 1.1.9 «Уровень владения различными способами звуковедения» — на 20 % (в контрольной — на 2 %).

По критерию 1.2 «Уровень сформированности навыков интерпретации музыки» у учащихся экспериментальной группы зафиксировано повышение показателей 1.2.1 «Умение изменять...» на 22 % и 1.2.2 «Способность исполнять разучиваемое произведение в разных стилях...» на 24 %. При этом наблюдается согласование данных значений с другими показателями. Так, показатель 2.4.2 «Умение варьировать...» вырос на 20 %, показатель 3.1.4 «Умение исполнять произведение с одновременным редактированием... нотного текста» — на 24 %.

По критерию 1.3 у учащихся экспериментальной группы зафиксировано повышение показателей 1.3.4 «Стрессоустойчивость...» на 24 % и 1.3.5 «Помехоустойчивость...» на 24 %. При этом наблюдается корреляция этих показателей с ростом значений показателей 3.7.5 «Умение организовывать свое время...» (на 24 %), 2.2.4 «Умение выделять отдельные объекты...» — на 24 %; 2.2.5 «Умение сосредотачиваться...» — на 12 %.

В экспериментальной группе отмечен рост показателей параметра 2.1 «Уровень развития когнитивных психических процессов личности». Так, показатель 2.1.3 «Умение распознавать... музыкальную форму...» повысился на 14 %, показатель 2.1.5 «Умение выделять... главные и второстепенные элементы...» — на 20 %. Рост обозначенных показателей коррелирует с данными по другим показателям. Так, показатель 2.2.4 «Умение выделять отдельные объекты» повысился на 24 %; 2.3.1 «Умение находить... тождественные... и контрастные... элементы» — на 14 %; 2.3.2 «Умение вычленять... отдельные элементы...» — на 22 %; 2.3.3 «Умение находить... «опорные точки...»» — на 18 %; 2.3.4 «Умение находить... интонационное «зерно...»» — на 16 %.

В контрольной группе также зафиксировано повышение значений ряда показателей: показатель 2.1.1 «Умение распознавать звук...» вырос на 8 %; 2.1.6 «Умение определять общий характер музыки...» — на 8 %; 2.1.7 «Умение определять главную идею... произведения» — на 8 %; 2.2.5 «Умение сосредотачиваться на отдельно выделенном объекте...» — на 20 %; 2.3.5 «Умение находить ассоциативные сравнения...» — на 8 %.

Анализ значений показателей, зафиксированных по критерию 2.5, подтверждает сформулированный в первой главе диссертации тезис о том, что у учащихся, как правило, преобладает один из видов музыкальной памяти. Данная закономерность наглядно отражена в экспертных оценках преподавателей. У одних учащихся они выделяют наглядную, или

зрительную, память (показатель 2.5.1), у других — слуховую (показатель 2.5.2), у третьих — конструктивно-логическую (показатель 2.5.4), у четвертых — эмоционально-образную (показатели 1.3.2, 2.1.6, 2.3.5, 2.4.3–2.4.4). При этом в качестве ведущей, или доминирующей, эксперты обозначают моторно-двигательную память (показатель 2.5.3), что согласуется с теоретическими положениями диссертации (раздел 2.2.3), а также с показателями 1.1.4, 3.2.4, 3.5.1 экспертных оценок. Вместе с тем у учащихся экспериментальной группы зафиксировано значительное повышение показателя 2.5.4 «Умение запоминать... произведения... посредством теоретического анализа...» (10 %), что является следствием целенаправленных действий преподавателя по формированию у учащихся соответствующего навыка. При этом рост показателя 2.5.4 согласуется с повышением показателей 2.1.5 «Умение выделять... элементы...» (на 20 %), 2.2.4 «Умение выделять отдельные объекты...» (на 24 %), 2.3.2 «Умение вычленять...» (на 22 %), 2.3.3 «Умение находить... “опорные точки” ...» (на 18 %), 2.3.4 «Умение находить... интонационное “зерно” ...» (на 16 %). Для сравнения в контрольной группе показатель 2.5.4 остался на прежнем уровне. Незначительное повышение показателя 2.5.5 «Умение воспроизводить... ранее исполнявшиеся произведения...», которое у учащихся контрольной группы зафиксировано на уровне 4 %, а в экспериментальной 10 %, свидетельствует о том, что данный вид деятельности при работе с учащимися используется эпизодически. Эти данные коррелируют с выявленными значениями показателей критерия 3.6 «Владение навыками повторения ранее исполнявшихся произведений».

Анализ показателей критерия 2.6 «Уровень развития навыков рефлексии» согласуется с данными пилотажного эксперимента и подтверждает тот факт, что в музыкально-инструментальном обучении учащихся данной составляющей учебного процесса не уделяется должного внимания. Вместе с тем отмечено повышение показателя 2.6.3 «Умение давать оценку своим эмоциональным состояниям...» (в экспериментальной группе на 8 %, в контрольной остался на прежнем уровне) и показателя 2.6.4 «Умение оценивать музыкальные произведения...» (в экспериментальной группе на 20 %, в контрольной на 14 %).

По критерию 2.7 «Уровень развития волевых качеств» в экспериментальной группе выделяется показатель 2.7.3 «Способность преодолевать сценическое волнение», который вырос на 22 % и согласуется с повышением других показателей: 1.3.4 «Стрессоустойчивость...» — на 24 %, 1.3.5 «Помехоустойчивость...» — на 24 %, 2.2.5 «Умение сосредотачиваться на отдельно выделенном объекте» — на 12 %.

Анализ экспертных оценок, которые зафиксированы на констатирующем этапе педагогического эксперимента по параметру 3 «Уровень владения различными видами музыкально-исполнительской деятельности», приводит к выводу о том, что использование разнообразных (по содержанию, структуре, функциям) и многочисленных (по количеству и составу) видов деятельности способствует:

1) реализации комплексного подхода в обучении, который, как мы определили в разделе 1.2 диссертации, является эффективным инструментом всестороннего развития личности учащегося детской школы искусств средствами музыкально-исполнительской деятельности. Так, к примеру, у учащегося экспериментальной группы Э1 на контрольном этапе эксперимента критерий 3.3 вырос на 16 %, критерий 3.4 — на 12 %. Это свидетельствует о том, что преподаватель в ходе формирующего этапа проводил целенаправленную работу по развитию у учащегося Э1 навыков подбора и игры музыки по слуху. В результате это положительным образом сказалось на его общемузыкальном развитии (общая средняя оценка, которая на констатирующем этапе у учащегося Э1 составляла 3.7 балла, на контрольном этапе суммарно повысилась на 4 % и составила 3.9 балла);

2) реализации компенсаторных возможностей более развитых способностей учащегося по отношению к менее развитым. К примеру, у учащегося экспериментальной группы Э2 на констатирующем этапе эксперимента экспертная оценка по критерию 3.2 «Владение навыками разучивания музыкальных произведений по нотам» составила 4 балла. Можно предположить, что развитая способность учащегося Э2 разучивать музыкальные произведения по нотам позволяет ему успешно совершенствовать («подтягивать») другие навыки и способности. Данное предположение подтверждают результаты контрольного этапа, на котором у учащегося Э2 общий средний балл по сравнению с констатирующим этапом повысился с 3.9 до 4.3 балла или на 8 %;

3) овладению учащимся новыми (для него незнакомыми или ранее не выполнявшимися) видами деятельности, раскрывая, тем самым, их нереализованные потенциалы. Так, по нескольким (из девяти предложенных в анкете) видам деятельности (чтение нотных текстов с листа, подбор и игра музыки по слуху, творческие виды деятельности) отдельным учащимся экспериментальной (Э4, Э9, Э11, Э12, Э13 и ряд др.) и контрольной (К1, К2, К4, К7, К10, К11 и ряд др.) групп эксперты выставили низкие оценки. С одной стороны, это свидетельствует о том, что учащиеся с этими видами деятельности не знакомы и никогда их не выполняли. Следовательно, в структуре музыкально-инструментальной подготовки этих учащихся имеется

определенный «пробел», который в целях их полноценного развития необходимо устранить. С другой стороны, это согласуется с данными пилотажного эксперимента и подтверждает тот факт, что преподаватели детских школ искусств в неполном объеме используют возможные к применению виды музыкально-исполнительской деятельности, что, как следствие, ограничивает формирующие потенциалы учебного процесса и мало способствует комплексному развитию личности учащегося;

4) совершенствованию в актуальной деятельности других ее видов, которые в данный момент не используются. Например, при разучивании музыкальных произведений по нотам (критерий 3.5) такой вид деятельности, как «Отработка технически сложных мест» (показатель 3.5.4) способствует повышению степени автоматизации (показатель 1.1.4) и рациональности (показатель 1.1.5) двигательных навыков, развитию волевых качеств личности (показатели 2.7.1, 2.7.4). Анализ нотного текста (как вид деятельности, показатель 3.2.1) способствует развитию навыков восприятия музыки (критерий 2.1, показатели 2.1.3–2.1.5), произвольного внимания (критерий 2.2, показатель 2.2.4), музыкального мышления (критерий 2.3, показатели 2.3.1–2.3.4) и т. д.;

5) реализации дидактического принципа периодической смены видов деятельности на уроке. Во-первых, в данном контексте показатель 1.1.6 «Уровень интериоризации (положительного переноса) сформированных двигательных навыков и игровых приемов на другие произведения» трансформируется в свойство положительного переноса различных умений и навыков, сформированных в одном виде деятельности, на другие ее виды. Во-вторых, периодическая смена видов деятельности на уроке способствует развитию у учащегося таких навыков, как стрессоустойчивость (показатель 1.3.4) и помехоустойчивость (показатель 1.3.5), умения произвольно и быстро переключать внимание с одного объекта на другой (показатель 2.2.2), умения сосредотачиваться на отдельно выделенном объекте, действии, операции (показатель 2.2.5) и др.;

6) реализации принципа дополнительности. Так, по результатам экспертных оценок у учащегося экспериментальной группы Э3 прослеживаются корреляции критерия 3.9 «Владение навыками творческой музыкально-исполнительской деятельности», показатели которого на контрольном этапе эксперимента суммарно повысились на 18 %, с целым рядом других показателей, характеризующих творческие проявления личности. Так, показатели 1.2.1 «Умение изменять (варьировать) в разучиваемом произведении темп... и др.», 1.2.2 «Способность исполнять разучиваемое произведение в разных стилях и жанрах...», 2.4.2 «Умение

варьировать изначальный... образ, характер музыки...», 3.1.3 «Умение исполнять произведение с одновременным редактированием... нотного текста», 3.4.1 «Умение исполнять окончание мелодии», 3.4.2 «Умение исполнять “ответ” на “вопрос” педагога», 3.4.3 «Умение исполнять ритмическое сопровождение к мелодии», 3.4.4 «Умение исполнять гармоническое сопровождение к мелодии», 3.4.5 «Умение исполнять мелодико-ритмические вставки к мелодии» в среднем повысились на 20 %.

Таким образом, анализ результатов педагогического эксперимента приводит к следующим выводам:

1. В музыкально-инструментальном обучении учащихся детских школ искусств наблюдается узкотехнологический крен в сторону технической составляющей учебного процесса в ущерб общемузыкальному (всестороннему и гармоничному) развитию личности.

2. При обучении учащихся игре на музыкальном инструменте:

— не в должной мере осуществляется целенаправленное развитие когнитивных психических процессов личности средствами музыкально-исполнительской деятельности (восприятия музыки, внимания, музыкального мышления и др.), что может приводить к возникновению когнитивного диссонанса и, в целом, к дисбалансу учебного процесса;

— в неполной мере реализуется вариативный компонент комплексного подхода (разнообразие возможных к использованию методов и средств обучения, видов деятельности и др.), что ограничивает развивающие возможности и потенциалы учебного процесса.

3. В музыкально-инструментальном обучении учащихся используется ограниченный перечень возможных к применению видов деятельности.

4. Комплексный подход в музыкально-инструментальном обучении является реальным инструментом комплексного развития учащихся детских школ искусств, который способствует:

— реализации компенсаторных возможностей более развитых способностей учащегося по отношению к менее развитым;

— овладению учащимся разнообразными, в том числе и новыми для них, видами музыкально-исполнительской деятельности, раскрывая, тем самым, их нереализованные потенциалы;

— совершенствованию в актуальной деятельности других ее видов, которые в данный момент не используются;

— реализации дидактического принципа периодической смены видов деятельности на уроке;

— реализации принципа дополнительности.

Выводы по второй главе

Во второй главе представлены модель и методика комплексного развития личности учащегося детской школы искусств средствами музыкально-исполнительской деятельности, а также содержание, ход проведения и результаты экспериментального педагогического исследования, целью которого являлась апробация представленных модели и методики.

Модель образуют целевой, предметно-содержательный, операционально-технологический и результирующий блоки.

Целевой блок включает цель (комплексное развитие личности учащегося) и ее конкретизирующие задачи (сформировать у учащегося навыки игры на музыкальном инструменте, способствовать развитию его когнитивно-психической сферы, обеспечить освоение разнообразных видов музыкально-исполнительской деятельности на основе их периодической сменяемости и взаимодополняемости) [17–А].

Предметно-содержательный блок образуют три комплекса: комплекс навыков игры на музыкальном инструменте (моторно-двигательных, интерпретаторских, сценических); комплекс когнитивно-психических процессов личности (восприятие музыки, внимание, музыкальное мышление, музыкальное воображение, музыкальная память, рефлексия, воля); комплекс разнообразных видов музыкально-исполнительской деятельности (эскизное и фрагментарное исполнение музыкальных произведений, чтение нотных текстов с листа, разучивание произведений по нотам и на память и др., всего 16 видов) [15–А; 20–А].

Операционально-технологический блок включает формы обучения (индивидуальный урок, самостоятельная работа учащихся, контрольные мероприятия, концертная деятельность, конкурсы исполнительского мастерства); методы обучения (метод упражнений, наглядно-иллюстративный метод, метод творчества, метод повторений музыкального материала и др.); средства обучения (музыкальный инструмент, учебные пособия, нотная литература, хрестоматии, репертуарные сборники, нотные тетради и др.) в музыкально-инструментальном классе, а также средства музыкально-исполнительской деятельности (перцептивные, мнемические, аналитико-гностические, имажинитивные, моторно-двигательные) [1–А; 3–А].

В результирующем блоке представлены диагностический инструментарий (параметры, критерии, показатели и индикаторы комплексного развития, методы и средства педагогической диагностики) и всесторонне развитая личность учащегося детской школы искусств, которая

владеет навыками игры на музыкальном инструменте, обладает навыками восприятия музыки, внимания, музыкального мышления и др., способна к качественному выполнению разнообразных видов музыкально-исполнительской деятельности.

Авторская методика комплексного развития личности учащегося детской школы искусств средствами музыкально-исполнительской деятельности включает *задачи* (обеспечить комплексное развитие личности учащегося, способствовать актуализации развивающих потенциалов музыкального искусства, содействовать реализации комплексного подхода); *рекомендации* и три группы *методов* по формированию навыков игры на музыкальном инструменте, развитию когнитивно-психической сферы личности учащегося, освоению разнообразных видов музыкально-исполнительской деятельности; *дидактический инструментарий* (теоретические вопросы, практические задания, упражнения) [1–А; 3–А].

С целью апробации методики было проведено экспериментальное педагогическое исследование, которое включало два этапа — пилотажный и педагогический эксперименты.

Результаты пилотажного эксперимента показали:

1. *Формирование музыкального инструментально-исполнительского комплекса осуществляется в неполном объеме, преимущественно с ориентацией на формирование моторно-двигательных и менее интерпретаторских и сценических навыков игры на инструменте.* Так, по критерию «Направленность педагога-музыканта на формирование у учащегося навыков игры на музыкальном инструменте» показатель «Моторно-двигательные навыки» выделили 85 % практикующих педагогов-музыкантов из Беларуси, 78 % — из Китая и 64 % — студентов факультета эстетического образования БГПУ.

2. *Развитие когнитивно-психической сферы личности учащегося осуществляется более стихийно, чем как целенаправленный педагогически организованный процесс.* Так, среди семи показателей критерия «Направленность педагога-музыканта на развитие когнитивных психических личности учащегося» 24 % белорусских педагогов-музыкантов выделили «Развитие музыкального мышления», 20 % — «Развитие музыкальной памяти» и 22 % — «Развитие навыков восприятия музыки»; китайские педагоги-музыканты выделили показатели «Развитие волевых качеств» (20 %) и «Развитие воображения» (24 %), студенты факультета эстетического образования — «Развитие навыков восприятия музыки» и «Развитие внимания» (26 % и 21 %, соответственно).

3. *В учебном процессе используется ограниченный перечень возможных к применению видов музыкально-исполнительской деятельности.*

Так, из 16 видов музыкально-исполнительской деятельности, представленных в анкете, респонденты отдают предпочтение только некоторым из них. 96 % белорусских педагогов-музыкантов используют на каждом занятии разучивание произведений по нотам, 20 % эскизное и 42 % фрагментарное исполнение произведений, 45 % чтение нотных текстов с листа. Китайские педагоги-музыканты отдают предпочтение подготовке произведений к концерту (77 % используют на каждом занятии). Студенты факультета эстетического образования БГПУ выделяют (как постоянно используемые) эскизное (56 % респондентов) и фрагментарное (63 %) исполнение произведений, чтение нотных текстов с листа (64 %), разучивание произведений по нотам (84 %), повторение ранее исполнявшихся произведений (91 %), разучивание произведений на память (96 %).

Педагогический эксперимент проходил в три этапа: констатирующем, формирующем и контрольном. На констатирующем этапе были сформированы две группы учащихся (экспериментальная и контрольная), которые были проэкспертированы по трем параметрам: уровень сформированности музыкального инструментально-исполнительского комплекса, уровень развития когнитивных психических процессов личности учащегося, уровень владения различными видами музыкально-исполнительской деятельности. Данные экспертных оценок показали результаты, схожие с данными пилотажного эксперимента: 1) в музыкально-инструментальном обучении учащихся экспериментальной и контрольной групп приоритет отдается формированию моторно-двигательных навыков; 2) недостаточно внимания уделяется развитию когнитивно-психической сферы личности учащегося; 3) в учебном процессе используется ограниченный перечень возможных к применению видов деятельности. На формирующем этапе в экспериментальной группе обучение осуществлялось по авторской методике комплексного развития личности учащегося средствами музыкально-исполнительской деятельности, учащиеся контрольной группы обучались с помощью традиционных методов. На контрольном этапе была проведена повторная экспертная оценка учащихся экспериментальной и контрольной групп по тем же параметрам, которые использовались на констатирующем этапе. Сравнительный анализ экспертных оценок, зафиксированных на констатирующем и контрольном этапах, показал, что в экспериментальной группе наблюдается повышение значений по всем трем выделенным параметрам. Так, значения критериев и показателей параметра «Уровень сформированности инструментально-исполнительского комплекса» в экспериментальной группе в среднем повысились на 10 % (в контрольной — на 2,7 %), параметра «Уровень развития когнитивных психических процессов

личности» — на 9,4 % (в контрольной — на 3,1 %), параметра «Уровень владения различными видами музыкально-исполнительской деятельности» — на 12,7 % (в контрольной — на 2,9 %). Таким образом, общий уровень развития учащихся экспериментальной группы на контрольном этапе педагогического эксперимента повысился на 10,7 %, у учащихся контрольной группы — на 2,9 %, что свидетельствует об эффективности и дидактической целесообразности предложенных модели и методики комплексного развития личности учащегося детской школы искусств средствами музыкально-исполнительской деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Основные научные результаты исследования

1. Определены методологические основания комплексного развития личности учащегося детской школы искусств средствами музыкально-исполнительской деятельности: философская концепция целостности и единства Мира и Человека, которую конкретизируют теория человекознания, концепция интегрального знания о человеке, теория соотношения в человеке биологического и социального; антропологический принцип единства внутреннего мира человека (физического, умственного, нравственного, эстетического и др. начал); натурфилософская концепция роли музыки в жизни человека, в рамках которой музыка является неотъемлемой частью жизни человека; психологическая теория взаимообусловленности когнитивных психических процессов в структуре личности; педагогическая теория совокупности и периодической сменяемости форм, методов и средств обучения, реализуемых на основе принципов компенсации и дополнительности; основания, исходящие из закономерностей музыкального искусства — диалектические свойства музыки (сочетание тождественного и контрастного, континуальных и дискретных процессов) и ее самодостаточность (наличие общеразвивающего потенциала) в комплексном развитии личности; основания, исходящие из специфики музыкально-исполнительской деятельности (тесная взаимосвязь художественного и технического, психического и физического, логического и интуитивного, эмоционального и интеллектуального); комплексный подход, который осуществляется на основе принципа дополнительности технической, когнитивно-психической и деятельностной сфер развития личности учащегося; позволяет реализовать дидактический принцип периодической смены видов деятельности на уроке и компенсаторные возможности более развитых способностей учащегося по отношению к менее развитым; обеспечивает эргономичность и минимизацию временных затрат на освоение учебного материала; способствует координации предметно-содержательных, организационно-методических, операционально-деятельностных структур учебного процесса, взаимодействию педагога и учащегося на условиях их взаимной активности, актуализации развивающих потенциалов разных видов искусства [1–А; 2–А; 4–А — 6–А; 8–А — 12–А; 14–А — 20–А].

2. Выявлены педагогические закономерности, принципы и условия комплексного развития личности учащегося детской школы искусств средствами музыкально-исполнительской деятельности. Установлено,

что развитие личности учащегося напрямую зависит от развивающей функции музыкального искусства (*закономерность предметной области*); эффективность развития обуславливают творческий характер (как имманентная характеристика), аллотропизм (как мера соотношения эмоционального и логического) и полифункциональность (как совокупность разнообразных видов деятельности, средств обучения и развития) музыкально-образовательного процесса (*закономерность процесса*); развитие личности детерминируют поликультурность (использование культурных ценностей разных стран и народов) и полихудожественность (задействование развивающих потенциалов разных видов искусства) музыкально-образовательной среды (*закономерность среды*). Выявленные закономерности получают конкретизацию в педагогических принципах диалектического единства в этой деятельности психического и физического, или внутренней (психической) и внешней (предметной) составляющих; эмоционального и интеллектуального, где эмоции и чувства первичны, а знания — вторичны; художественного и технического, где первое выступает в качестве цели, а второе — средства; музыкально-слуховых и моторно-двигательных ощущений и представлений, что физиологически заложено природой в человеке, а также в четырех принципах развивающего музыкального обучения (по Г.М. Цыпину). Условиями реализации педагогических закономерностей и принципов комплексного развития личности являются: достижение целостности и оптимального соотношения между теоретической и практической составляющими музыкально-образовательного процесса; периодическая смена видов деятельности на уроке (позволяет изменять направление активности учащегося, способствует актуализации его индивидуально-творческих проявлений и компенсаторных возможностей более развитых способностей по отношению к менее развитым); создание на уроке атмосферы психологического комфорта, ситуаций успеха и др. [1–А; 7–А; 12–А; 19–А].

3. Разработана модель комплексного развития личности учащегося детской школы искусств средствами музыкально-исполнительской деятельности в инструментальном классе, которая включает целевой, предметно-содержательный, операционально-технологический и результирующий блоки. *Целевой блок* образуют цель (комплексное развитие личности учащегося) и ее конкретизирующие задачи (сформировать у учащегося навыки игры на музыкальном инструменте, способствовать развитию его когнитивно-психической сферы, обеспечить освоение разнообразных видов музыкально-исполнительской деятельности на основе их периодической сменяемости и взаимодополняемости). *Предметно-содержательный блок* образуют три комплекса: комплекс навыков игры на музыкальном

инструменте (моторно-двигательных, интерпретаторских, сценических); комплекс когнитивно-психических процессов (восприятие музыки, внимание, музыкальное мышление, музыкальное воображение, музыкальная память, рефлексия, воля); комплекс разнообразных видов музыкально-исполнительской деятельности (эскизное и фрагментарное исполнение музыкальных произведений, чтение нотных текстов с листа, разучивание произведений по нотам и на память и др., всего 16 видов). *Операционально-технологический блок* включает формы обучения (индивидуальный урок, самостоятельная работа учащихся, контрольные мероприятия, концертная деятельность, конкурсы исполнительского мастерства); методы обучения (метод упражнений, наглядно-иллюстративный метод, метод творчества, метод повторений музыкального материала и др.); средства обучения (музыкальный инструмент, учебные пособия, нотная литература, хрестоматии, репертуарные сборники, нотные тетради и др.) в музыкально-инструментальном классе, а также средства музыкально-исполнительской деятельности, обеспечивающие комплексное развитие личности учащегося (перцептивные, мнемические, аналитико-гностические, имажинитивные, моторно-двигательные). В *результатирующем блоке* представлен диагностический инструментарий (параметры, критерии, показатели, методы и средства педагогической диагностики), который позволяет оценить личность учащегося детской школы искусств комплексно и всесторонне: с позиции владения навыками игры на музыкальном инструменте, навыками восприятия музыки, внимания, музыкального мышления и др., а также по способности к качественному выполнению разнообразных видов музыкально-исполнительской деятельности [2–А; 7–А; 12–А; 13–А; 15–А; 19–А; 20–А].

Научную обоснованность и практическую применимость предложенной модели подтверждают результаты пилотажного эксперимента, в котором приняли участие 355 респондентов из Беларуси и Китая (практикующие педагоги-музыканты и студенты).

4. Создана методика комплексного развития личности учащегося детской школы искусств средствами музыкально-исполнительской деятельности, которая включает *задачи* (обеспечить комплексное развитие личности учащегося, способствовать актуализации развивающих потенциалов музыкального искусства, содействовать реализации комплексного подхода); *рекомендации* и три группы *методов* по формированию навыков игры на музыкальном инструменте, развитию когнитивно-психической сферы личности учащегося, освоению разнообразных видов музыкально-исполнительской деятельности; *дидактический инструментарий*, обеспечивающий содержательное наполнение вышеуказанных методов и включающий

теоретические вопросы (типа «Найди в музыкальном произведении главные средства выразительности», «Придумай название к незнакомому музыкальному произведению после его прослушивания в записи» и др.), практические задания (исполнить музыкальное произведение в классическом, народном или джазовом стиле и др.) и упражнения (исполнить на музыкальном инструменте последовательность звуков, варьируя в ней аппликатуру, штрихи, ритмический рисунок, регистр, динамику и др.) [1–А; 3–А].

Дидактическую целесообразность и высокую технологичность предложенной методики подтверждают результаты педагогического эксперимента, в котором приняли участие 40 учащихся и 28 преподавателей детских музыкальных школ искусств № 7 и № 17 г. Минска.

Рекомендации по практическому использованию результатов

Предложенные методологические основания комплексного развития личности учащегося средствами музыкально-исполнительской деятельности могут использоваться при разработке образовательных стандартов, учебных планов и программ в области музыкально-инструментального обучения в Беларуси и Китае.

Материалы диссертационного исследования применимы к системе повышения квалификации и переподготовки музыкально-педагогических кадров, могут использоваться при разработке лекционных курсов, учебно-методической и нормативно-регламентирующей документации.

Практическая значимость выражается в том, что авторская «Методика комплексного обучения в музыкально-инструментальном классе» может использоваться в качестве коммерческого продукта, а также студентами, магистрантами, аспирантами в научно-исследовательской деятельности, практикующими педагогами-музыкантами — в образовательной практике.

Реализация предложенной модели комплексного развития личности учащегося детской школы искусств средствами музыкально-исполнительской деятельности в инструментальном классе не требует дополнительных финансовых затрат. Экономическая значимость результатов исследования носит опосредованный характер и выражается в изменении духовно-творческого потенциала человека и специалиста, что будет способствовать устойчивому развитию общества, систем музыкально-педагогического образования Беларуси и Китая и каждой отдельной личности.

Теоретические материалы диссертации могут выступать в качестве источника для разработки инновационных моделей музыкально-инструментального обучения учащихся детских школ искусств Беларуси и детских музыкальных школ Китая в соответствии с современными реалиями и тенденциями развития музыкально-педагогического образования в мире.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

Библиографический список

1. Глазырина, Л.Д. Музыкально-педагогический словарь / Л.Д. Глазырина, Е.С. Полякова. — Минск: Беларуская навука, 2017. — 363 с.
2. Лаврентьев, Г.В. Методологический анализ системного и комплексного подходов и разработка электронного учебно-методического комплекса [Электронный ресурс] / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева. — Режим доступа: <http://izvestia.asu.ru/2011/2-1/peda/TheNewsOfASU-2011-2-1-peda-03.pdf>. — Дата доступа: 12.08.2020.
3. Белякова, Е.В. Антропологический подход как условие самовыражения дошкольников на комплексных занятиях: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Е.В. Белякова; Уральск. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2007. — 24 с.
4. Сыма, Цянь. Исторические записки («Ши Цзи»): в 9 т. / Цянь Сыма; пер. с кит. Р.В. Вяткина. — М.: Наука, 1986. — Том 4. — 453 с. (Серия «Памятники письменности Востока»).
5. Дымникова, М.В. Диагностика музыкальной памяти: научная монография по когнитивной психологии, музыкальной психологии и нейропсихологии музыки / М.В. Дымникова. — СПб.: «ЛЕНМА», 2018. — 184 с.
6. Железнякова, О.М. Феномен дополнительности в научно-педагогическом знании: монография / О.М. Железнякова. — М.: ФЛИНТА ; Наука, 2012. — 350 с.
7. Готсдинер, А.Л. Музыкальная психология / А.Л. Готсдинер. — М.: НВ Магистр, 1993. — 191 с.
8. Асафьев, Б.В. Музыкальная форма как процесс. Книги 1-я и 2-я; изд. 2-е / Б.В. Асафьев. — Л.: Музыка, 1971. — 376 с.
9. Мартинсен, К.А. Индивидуальная фортепианная техника / К.А. Мартинсен. — М.: Музыка, 1966. — 220 с.
10. Петросьян, С.Н. Развитие восприятия музыкальных произведений с учетом стиля индивидуальности: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / С.Н. Петросьян; Северо-Кавказ. гос. техн. ун-т. — Ставрополь, 2003. — 27 с.
11. Ражников, В.Г. Некоторые вопросы теории музыкальных способностей в свете современной психологии и педагогики // Психологические и педагогические проблемы музыкального образования: межвуз. сб. тр. — Вып. 4. — Новосибирск: Новосиб. гос. консерватория им. М.И. Глинки, 1986. — С. 56–69.
12. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. — М.—Л.: АПН РСФСР, 1947. — 335 с.

13. Смирнова, Е.С. Исполнительская интерпретация музыкального произведения (к проблеме самоконтроля) [Электронный ресурс] / Е.С. Смирнова // Вестн. Полоцк. гос. ун-та. Серия А. Гуманитарные науки. — 2008. — № 1. — С. 125–128. — Режим доступа: <http://elib.psu.by:8080/handle/123456789/2489>. — Дата доступа: 27.08.2020.
14. Тимакин, Е.М. Воспитание пианиста: метод. пособие. Изд. 2-е / Е.М. Тимакин. — М.: Сов. композитор, 1989. — 144 с.
15. Медушевский, В.В. Человек в зеркале интонационной формы / В.В. Медушевский // Сов. музыка. — 1980. — № 9. — С. 39–48.
16. Шульпяков, О.Ф. Проблема единства «художественного» и «технического» в теории и практике музыкального исполнительства / О.Ф. Шульпяков // Актуальные вопросы струнно-смычковой педагогики: межвуз. сб. тр. Вып. 5; сост. и отв. ред. М.М. Берлянчик; редкол.: Ю.Н. Мазченко, Л.М. Сквирский, Г.Г. Фельдгун. — Новосибирск: Новосиб. гос. консерватория им. М.И. Глинки, 1987. — С. 7–24.
17. Цыпин, Г.М. Обучение игре на фортепиано: учеб. пособие для пед. ин-тов / Г. М. Цыпин. — М.: Просвещение, 1984. — 176 с.
18. Медушевский, В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В.В. Медушевский. — М.: Музыка, 1976. — 254 с.
19. Назайкинский, Е.В. Логика музыкальной композиции / Е.В. Назайкинский. — М.: Музыка, 1982. — 319 с.
20. Бергер, Н.А. Современная концепция и методика обучения музыке (Голос нот) / Н.А. Бергер. — СПб.: КА-РО, 2004. — 368 с.
21. Ражников, В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике / В.Г. Ражников — М.: Классика XXI, 2004. — 140 с.
22. Лабинцева, Л.П. Актуальные проблемы музыкального образования: учеб. пособие / Л.П. Лабинцева. — Луганск: Книга, 2018. — 116 с.
23. Полякова, Е.С. Педагогические закономерности становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки: монография / Е.С. Полякова. — Минск: ИВЦ Минфина, 2009. — 542 с.
24. Кабалевский, Д.Б. Воспитание ума и сердца: Книга для учителя. 2-е изд., испр. и доп. / Д.Б. Кабалевский. — М.: Просвещение, 1984. — 206 с.
25. Нейгауз, Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога. 5-е изд. / Г.Г. Нейгауз. — М.: Музыка, 1987. — 240 с., портр., ил., нот.
26. Яконюк, В.Л. Музыкант. Потребность. Деятельность / В.Л. Яконюк. — Минск: Белорус. академия музыки, 1993. — 147 с.
27. Гончарова, И.И. Формирование представлений о своей индивидуальности у младших подростков в учебно-воспитательном процессе:

дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.И. Гончарова; Балтийский федеральный ун-т им. И. Канта. — Калининград, 2014. — 185 л.

28. Баренбойм, Л.А. Путь к музицированию. 2-е изд. / Л.А. Баренбойм. — Л. — М.: Сов. композитор, 1973. — 270 с.

29. Методологическая культура педагога-музыканта: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Б. Абдуллин, О.В. Ванилихина, Н.В. Морозова [и др.]; под ред. Э.Б. Абдуллина. — М.: Изд. центр «Академия», 2002. — 272 с.

30. Воскобойникова, Э.Г. Музыкальная педагогика в детских школах искусств: общеразвивающее и предпрофессиональное обучение в классе фортепиано: учебник и практикум для академического бакалавриата / Э.Г. Воскобойникова. — М.: Издательство Юрайт, 2018. — 200 с.

31. Дмитриева, Л.Г. Методика музыкального воспитания в школе: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. 2-е изд., стереотип. / Л.Г. Дмитриева, Н.М. Черноиваненко. — М.: Академия, 1998. — 240 с.

32. Дьяченко, И.Ю. Теория и методика музыкального воспитания: учеб. пособие / И.Ю. Дьяченко. — Тюмень: Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 2014. — 92 с.

33. Королева, Т.П. Методическая подготовка учителя музыки: педагогическое моделирование / Т.П. Королева. — Минск: Технопринт, 2003. — 216 с.

34. Халабузарь, П.В. Теория и методика музыкального воспитания: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. / П.В. Халабузарь, В.С. Попов. — СПб.: Изд-во «Лань», 2000. — 224 с.

35. Голешевич, Б. О. Эвристические основы педагогики общего музыкального образования: монография / Б.О. Голешевич. — Могилев: УО «МГУ им. А.А. Кулешова», 2009. — 272 с.: ил.

36. Царик, О.С. Проблемы среднего звена системы специального музыкального образования на современном этапе и способы их решения / О.С. Царик // Науч. тр. / Белорус. гос. акад. музыки. — Минск, 2016. — Вып. 39. — С. 57–63.

37. Алексеев, А.Д. Методика обучения игре на фортепиано. Изд. 3-е, доп. / А.Д. Алексеев. — М.: Музыка, 1978. — 288 с.

38. Ауэр, Л.С. Моя школа игры на скрипке. Интерпретация произведений скрипичной классики / Л.С. Ауэр. — М.: Музыка, 1965. — 272 с.

39. Берлянич, М.М. Основы воспитания начинающего скрипача: Мышление. Технология. Творчество / М.М. Берлянич. — СПб.: Лань, 2000. — 256 с.

40. Бубен, В.П. Инструментально-исполнительская подготовка педагога-музыканта (баян, аккордеон): учеб. пособие / В.П. Бубен. — Минск: БГПУ, 2017. — 108 с.
41. Бузони, Ф. О пианистическом мастерстве. Избранные высказывания / Ф. Бузони. — М.: Музгиз, 1962. — 176 с.
42. Гинзбург, Л.С. О работе над музыкальным произведением. 4-е изд., доп. / Л.С. Гинзбург. — М.: Музыка, 1981. — 143 с.
43. Коган, Г.М. Работа пианиста / Г.М. Коган. — М.: Классика-XXI, 2004. — 204 с.
44. Коган, Г.М. У врат мастерства. Работа пианиста / Г.М. Коган. — М.: Музыка, 1969. — 340 с.
45. Липс, Ф.Р. Искусство игры на баяне / Ф.Р. Липс. — М.: Музыка, 1998. — 144 с.
46. Ляховицкая, С.С. Задания для развития самостоятельных навыков при обучении фортепианной игре в младших классах ДМШ / С.С. Ляховицкая. — М.—Л.: Музыка, 1964. — 50 с.
47. Ляховицкая, С.С. Развитие активности, самостоятельности и сознательности учащихся / С.С. Ляховицкая // Вопросы фортепианной педагогики: сб. ст.; под общ. ред. В. Натансона. — Вып. 3. — М.: Музыка, 1971. — С. 39–67.
48. Новиков, О.А. Педагогические возможности пространственной акустической среды в профессиональной подготовке музыканта-исполнителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О.А. Новиков; Ин-т худож. образования и культурологии Рос. акад. образования. — М., 2016. — 25 с.
49. Панфилова, А.А. Комплексный подход к выбору методов обучения в профессиональной подготовке студентов [Электронный ресурс] / А.А. Панфилова, А.А. Алиева // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по материалам XIV Междунар. науч.-практ. конф. — Новосибирск: СибАК, 2012. — Ч. 1. — Режим доступа: <https://sibac.info/conf/pedagog/xiv/27069>. — Дата доступа: 12.02.2019.
50. Струве, Б.А. Пути начального развития юных скрипачей и виолончелистов: этюд из области музыкальной педагогики / Б.А. Струве; вступ. ст., доп. и примеч. Л.С. Гинзбурга. Изд. 2-е. — М.: Музгиз, 1952. — 228 с.
51. Щапов, А.П. Фортепианная педагогика / А.П. Щапов. — М.: Музыка, 1960. — 136 с.
52. Музыкальный энциклопедический словарь; гл. ред. Г.В. Келдыш. — М.: Сов. энциклопедия, 1990. — 672 с.: ил.

53. Берлянчик, М.М. Системность личностно-профессиональных качеств исполнителя (к проблеме преемственности в музыкальном образовании) / М.М. Берлянчик // Психологические и педагогические проблемы музыкального образования: межвуз. сб. тр. / Новосиб. гос. консерватория им. М.И. Глинки; отв. за вып. М.М. Берлянчик. — Вып. 4. — Новосибирск, 1986. — С. 35–55.
54. Психология музыкальной деятельности: теория и практика: учеб. пособие / Э.Б. Абдуллин [и др.]; под ред. Г.М. Цыпина. — М.: Академия, 2003. — 368 с.
55. Корсаков, С.Н. Философская концепция комплексного исследования человека в творчестве И.Т. Фролова: автореф. дис. ... док. филос. наук: 09.00.13 / С.Н. Корсаков; Ин-т философии РАН. — М., 2011. — 45 с.
56. Акатов, Л.И. Формирование духовно-нравственной сферы как основа личностного становления человека / Л.И. Акатов // Ученые записки. Электрон. науч. журнал Курского гос. ун-та. — 2015. — Вып. 1 (33). — С. 1–10.
57. Пугачев, А.С. Комплексный подход к обучению и воспитанию учащихся с нарушением слуха [Электронный ресурс] / А.С. Пугачев // Молодой ученый. — 2012. — № 9. — С. 301–303. — Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/44/5339/>. — Дата доступа: 28.02.2019.
58. Подласый, И.П. Педагогика: 100 вопросов — 100 ответов: учеб. пособие для вузов / И.П. Подласый. — М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. — 365 с.
59. Ефимова, К.Г. В.М. Бехтерев — основоположник комплексного подхода к изучению личности [Электронный ресурс] / К.Г. Ефимова // Актуальные проблемы психологии личности: сб. ст. по матер. VI Междунар. науч.-практ. конф. — Новосибирск: СибАК, 2011. — Режим доступа: <https://sibac.info/conf/psych/vi/36227>. — Дата доступа: 20.10.2019.
60. Мизевич, С.Г. Комплексный подход в обучении студентов-дизайнеров инженерному проектированию: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / С.Г. Мизевич; Моск. пед. гос. ун-т. — М., 2007. — 21 с.
61. Горецкая, Н.В. Комплексный подход к педагогической практике студентов музыкальных вузов (на материале работы исполнительских кафедр): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н.В. Горецкая; Моск. гос. пед. ун-т им. В.И. Ленина. — М., 1993. — 16 с.
62. Буйлова, Л.Н. Методологические подходы к исследованию стратегического управления качеством дополнительного образования детей [Электронный ресурс] / Л.Н. Буйлова. — Режим доступа: <http://dopedu.ru/stati/150-2012-05-23-18-58-12.html>. — Дата доступа: 12.08.2020.

63. Горобец, С.В. Комплексные методы музыкального развития ребенка в народно-инструментальном классе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / С.В. Горобец; Санкт-Петерб. гос. ун-т культуры и искусств. — СПб., 2005. — 21 с.
64. Астраханцева, С.В. Комплексный подход в обучении одаренных детей в художественной школе / С.В. Астраханцева, Т.В. Кочнева // Вестн. МГУКИ. — 2012. — № 1 (45). — С. 160–165.
65. Марина, Ю.В. Комплексное обучение пианиста в рамках программы детской музыкальной школы / Ю.В. Марина // Мир науки, культуры, образования. — 2017. — № 2 (63). — С. 216–218.
66. 梅寒, 《从音乐的学科属性来看待钢琴教育的综合性》, 杂志《音乐时空》= Мэй, Хань. От предметных атрибутов музыки – к комплексному музыкальному обучению в классе фортепиано / Хань Мэй // Музыкальное пространство (на кит. яз.). — 2013. — № 14. — С. 80–81.
67. 屠美如、楼必生_学前儿童艺术综合教育课程研究简介_《学前研究》_2001.第 3 期_p32–33. = Ту, МыЖу. Исследование профиля комплексной образовательной программы дошкольного детского творчества / МыЖу Ту, Пи Шэн Ро // Исследования прошлого (на кит. яз.). — 2001. — Вып. 3. — С. 32–33.
68. 雍敦全_论全面综合的音乐教育_《音乐探索》_2003.03.p91-96. = Ион, ТунЧуан. О комплексном музыкальном образовании / ТунЧуан Ион // Музыка открытий (на кит. яз.). — 2003. — Вып. 3. — С. 91–96.
69. 田红艳, 石凤伟_创新艺术综合教育课程的涵义及其建设思路_《黑龙江工业学院学报》2018.第 3 期_p4–8. = Тянь, ХонИан. Комплексное образование в области искусства: учебный план инновационного смысла и построения педагогических идей / ХонИан Тянь, ФэнВэй Ши // Хэйлунцзянский институт науки и технологий (на кит. яз.). — 2018. — Вып. 3. — С. 4–8.
70. 孙海云 高亚美_幼儿艺术综合教育方法初探_《教育导刊》_2005.01_p58–59. = Сун, ХаэИун. Исследование по комплексному образованию детского искусства / ХаэИун Сун, Ямэ Гао // Образовательное развитие (на кит. яз.). — 01.2005. — С. 58–59.
71. 蔡芳_音乐教育的综合性断想_《延安大学学报》(社会科学版)_2006年 8 月第 28 卷第 4 期_p115–119. = Цэ, Фэн. Музыкальное образование. Комплексное мышление / Фэн Цэ // Журнал Янан университета (Социальная наука) (на кит. яз.). — 2006. — Том 28. — №. 4. — С. 115–119.
72. 程起, <培养综合能力发展均衡实力-音乐教育系钢琴教学思路浅析>, 杂志《天津音乐学院学报》= Ци, Чэн. Реализация потенциалов комплексного подхода в развитии обучающегося: краткий анализ идей

преподавания фортепиано на кафедре музыкального образования / Чэн Ци // Журнал Тяньцзиньской консерватории (на кит. яз.). — 2001. — № 2. — С. 53–56.

73. Егоров, В.В. Педагогика высшей школы: учеб. пособие / В.В. Егоров, Э.Г. Скибицкий, В.Г. Храпченков. — Новосибирск: САФБД, 2008. — 260 с.

74. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений; авт.-сост. В.А. Мижериков; под ред. П.И. Пидкасистого. — Ростов н/Д.: изд-во «Феникс», 1998. — 544 с.

75. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей; под ред. П.И. Пидкасистого. — М.: Пед. общество России, 1998. — 640 с.

76. Орлов, В.Ф. Профессиональное становление учителей художественных дисциплин: монография / В.Ф. Орлов; под ред. И.А. Зязюна. — Киев: Наукова думка, 2003. — 276 с.

77. Михайличенко, О.В. Основы общей и музыкальной педагогики: теория и история: учеб. пособие для студентов музыкальных специальностей / О.В. Михайличенко. — Сумы: Наука, 2004. — 210 с.

78. Лобова, Л.Г. Процессы музыкального мышления в исполнительской деятельности: информационный подход / Л.Г. Лобова // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Философия. Психология. Педагогика. — 2019. — Т. 19. — Вып. 3. — С. 310–314.

79. Теплов, Б.М. Избранные труды: в 2 т. / Б.М. Теплов. — М.: Педагогика, 1985. — Т. 1: Способности — психология. — 329 с.

80. Симонов, П.В. Созидющий мозг: Нейробиологические основы творчества / П.В. Симонов. — М.: Наука, 1993. — 111 с.

81. Ротенберг, В.С. Поисковая активность и адаптация / В.С. Ротенберг, В.В. Аршавский; отв. ред. П.В. Симонов. — М.: Наука, 1984. — 193 с.

82. Ковалев, А.И. Творческая активность педагога-музыканта: монография / А.И. Ковалев. — Минск: БГПУ, 2006. — 147 с.

83. Шахов, Г.И. Игра по слуху, чтение с листа и транспонирование в классе баяна: учеб. пособие Г.И. Шахов. — М.: Музыка, 1987. — 190 с., нот.

84. Сабурова, С.Л. Музыкальное движение инновационной личностно-смысловой активности музыканта-исполнителя / С.Л. Сабурова // Психология в экономике и управлении. — 2014. — № 1. — С. 137–139.

85. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. — М.: Наука, 2003. — 378 с.

86. Лернер, И.Я. Проблемное обучение / И.Я. Лернер. — М.: Знание, 1974. — 64 с.

87. Надырова, Д.С. Музыкальное развитие в процессе фортепианного обучения: учеб. пособие / Д.С. Надырова. — Казань: изд-во КГПУ, 2008. — 95 с.
88. Педагогика; под ред. Ю.К. Бабанского. — М.: Педагогика, 1988. — 432 с.
89. Ипполитова, Н.В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н.В. Ипполитова, Н.С. Стерхова // General and Professional Education. — 2012. — № 1. — С. 8–14.
90. Минакова, Т.В. Развитие познавательной самостоятельности студентов технического университета в процессе изучения иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Т.В. Минакова. — Оренбург, 2001. — 214 л.
91. Ширяева, В.А. Педагогические условия формирования универсальной ключевой компетентности [Электронный ресурс] / В.А. Ширяева. — Режим доступа: https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/i-09_shiryaeva.pdf. — Дата доступа: 12.07.2022.
92. Жук, А.И. Профессиональное развитие педагога: теоретические аспекты [Электронный ресурс] / А.И. Жук // Народная асвета. — 2006. — № 5. — С. 8–12. — Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/452>. — Дата доступа: 08.02.2020.
93. Сивашинская, Е.Ф. Педагогические системы и технологии: курс лекций для студентов педагогических специальностей вузов / Е.Ф. Сивашинская, В.Н. Пунчик; под. общ. ред. Е.Ф. Сивашинской. — Минск: Экоперспектива, 2010. — 196 с.
94. Цагарелли, Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: учеб. пособие Ю.А. Цагарелли. — СПб.: Изд-во «Композитор. Санкт-Петербург», 2008. — 212 с.
95. Бочкарев, Л.Л. Психология музыкальной деятельности / Л.Л. Бочкарев. — М.: Ин-т психологии РАН, 1997. — 352 с.
96. Полякова, Е.С. Концептуальные основы влияния музыки на личность / Е.С. Полякова // Личность и музыка: материалы 3-й Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 17–18 дек. 2002 г. — Адукацыя і выхаванне, 2002. — С. 27–31.
97. Искусство, музыкознание, музыкальная психология и музыкальная педагогика: хрестоматия. Вып. 1. Ч. 2: учеб. пособие к спецкурсу «Основы методологической культуры учителя музыки»; сост. Э.Б. Абдуллин, Б.М. Целковников. — М.: Изд-во «Прометей» Моск. гос. пед. ун-та, 1991. — 194 с.

98. Полякова, Е.С. Обучение игре на фортепиано как педагогическая проблема / Е.С. Полякова // Работа студента в фортепианном классе: пособие / Белорус. гос. пед. ун-т; сост.: Е.С. Полякова [и др.]. — Минск, 2010. — С. 4–31.
99. Петрушин, В.И. Музыкальная психология: учеб. пособие для студентов и преподавателей / В.И. Петрушин. — М.: ВЛАДОС, 1997. — 384 с.
100. Лашкул, М.А. Исполнительская компетентность педагога-музыканта / М.А. Лашкул // Вест. ТГУ. — 2008. — № 10 (66). — С. 243–249.
101. Савшинский, С.И. Пианист и его работа С.И. Савшинский. — Л.: Советский композитор, 1961. — 271 с.
102. Баренбойм, Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство / Л.А. Баренбойм. — Л.: Музыка, 1974. — 337 с.
103. Родина, Т.Б. Вопросы теории и практики развития музыкальных способностей / Т.Б. Родина // Преподаватель. XXI век. — 2009. — № 2. — С. 179–186.
104. Комурджи, Р.З. Содержание исполнительской культуры музыканта / Р.З. Комурджи // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. — Тамбов: Грамота, 2017. — № 11 (85). — С. 93–95.
105. Корноухов, М.Д. Интерпретационная культура как индикатор профессиональной компетенции учащегося-музыканта / М.Д. Корноухов // Вестн. Новгород. гос. ун-та. — 2011. — № 64. — С. 42–45.
106. Корноухов, М.Д. Интерпретационно-текстологический комплекс как важнейший технологический аппарат реализации текстоцентрической парадигмы обучения учащихся-музыкантов в инструментальном классе / М.Д. Корноухов // Педагогическое образование и наука. — 2011. — № 5. — С. 16–20.
107. Корноухов, М.Д. Интерпретация музыкального произведения — от теории к практике / М.Д. Корноухов // Музыкальное исполнительство и образование. — 2016. — № 3. — С. 81–96.
108. Корноухов, М.Д. Феномен исполнительской интерпретации в музыкально-педагогическом образовании: методологический аспект: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.08 / М.Д. Корноухов; Моск. пед. гос. ун-т. — М., 2011. — 48 с.
109. Корноухов, М.Д. Формирование интерпретационной культуры будущего учителя музыки как компонент методологии педагогики музыкального образования / М.Д. Корноухов // Музыкальное искусство и образование. — 2015. — № 2. — С. 74–82.
110. Давыдов, Н.А. Научная терминология — фактор интеллектуализации музыкальной педагогики (к проблеме формирования профессионального

мышления исполнителя) / Н.А. Давыдов // Весці беларускай дзяржаўнай акадэміі музыкі. — 2015. — № 26. — С. 119–124.

111. Блох, О.А. Преодоление стресса публичных выступлений у музыкантов-исполнителей / О.А. Блох // Вест. МГУКИ. — 2013. — № 5 (55). — С. 185–190.

112. Вахтель, Л.В. Формирование индивидуального стиля исполнительской деятельности студента средствами интерпретации музыкального сочинения: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Л.В. Вахтель; Воронеж. гос. ун-т. — Курск, 2003. — 23 с.

113. Коломойцев, И.Ю. Сущность и структура сценического мастерства будущих специалистов музыкально-инструментального искусства / И.Ю. Коломойцев // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2018. — Т. 1. — № 5 (54). — С. 61–73.

114. Литвиненко, Ю.А. Педагогические аспекты подготовки учащегося-музыканта к публичному выступлению: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ю.А. Литвиненко; Моск. гос. ин-т музыки им. А. Г. Шнитке. — М., 2010. — 22 с.

115. Серегин, Н.В. Формирование исполнительского мастерства музыканта / Н.В. Серегин // Вестн. Челябинск. гос. академии культуры и искусств. — 2016. — № 1(45). — С. 149–153.

116. Цыпин, Г.М. Музыкальное исполнительство. Исполнитель и техника: учебник. 2-е изд., испр. и доп. / Г.М. Цыпин. — М.: Издательство «Юрайт», 2018. — 193 с.

117. Чванова, А.Н. Формирование артистизма у музыкантов-исполнителей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.Н. Чванова; Самар. гос. ун-т. — Самара, 2005. — 19 с.

118. Щетинская, Н.Б. Развитие личностной саморегуляции музыканта-исполнителя в процессе профессиональной подготовки в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.Б. Щетинская; Краснодар. гос. ун-т культуры и искусств. — Краснодар, 2005. — 22 с.

119. Сахарова, В.Н. Художественная интерпретация музыкального произведения в контексте исполнительского искусства / В.Н. Сахарова // Науч. тр. / Белорус. гос. акад. музыки. — 2007. — Вып. 14. — С. 49–62.

120. Цуркис, Г.Л. Способность к творческой интерпретации музыки и ее развитие в инструментальном классе педагогического вуза [Электронный ресурс] / Г.Л. Цуркис // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. — Тамбов: Грамота, 2014. — № 4 (42). В 2-х ч. Ч. I. — С. 195–198.

— Режим доступа: www.gramota.net/materials/3/2014/4-1/54.html. — Дата доступа: 29.08.2020.

121. Корыхалова, Н.П. Интерпретация музыки: учеб. пособие / Н.П. Корыхалова. — Л.: Музыка, 1979. — 208 с.

122. Байгушова, А.Н. Формирование способностей к интерпретации у музыкантов-исполнителей в ходе профессиональной подготовки в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.Н. Байгушова; Самарск. гос. ун-т. — Самара, 2013. — 19 с.

123. Кондратюк, И.И. Содержание художественно-педагогической интерпретации музыкальных произведений / И.И. Кондратюк // Вестник науки и образования. — 2018. — № 14 (50). — С. 67–70.

124. Дятлов, Д.А. Исполнительская интерпретация фортепианной музыки: теория и практика: автореф. дис. ... док. искусствоведения: 17.00.02 / Д.А. Дятлов. — Ростов н/Дону, 2015. — 27 с.

125. Ананьева, М.В. Развитие волевых навыков у студентов-пианистов музыкально-исполнительских вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / М.В. Ананьева; Уральск. гос. консерватория им. М.П. Мусоргского. — Екатеринбург, 2008. — 23 с.

126. Арановский, М.Г. Мышление, язык, семантика // Проблемы музыкального мышления / М.Г. Арановский. — М.: Музыка, 1974. — С. 90–128.

127. Выготский, Л.С. Психология искусства / В.С. Выготский. — М.: Искусство, 1968. — 576 с.

128. Елистратова, Г.Б. Музыкальное мышление как форма креативной деятельности: автореф. дис. ... канд. философ. наук: 24.00.01 / Г.Б. Елистратова; Мордовск. гос. ун-т им. Н.П. Огарева. — Саранск, 2003. — 18 с.

129. Копцева, Н.П. Музыкальное мышление и его функции [Электронный ресурс] / Н.П. Копцева, В.П. Лозинская. — Режим доступа: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/muzykalnoe-myshlenie-i-ego-funkcii>. — Дата доступа: 30.08.2020.

130. Коршунова, Л.С. Воображение и его роль в познании / Л.С. Коршунова. — М.: Изд-во МГУ, 1979. — 101 с.

131. Лушина, А.П. Значение восприятия музыки в процессе музыкального мышления / А.П. Лушина // Вестник Ставропольского гос. ун-та. — 2007. — Вып. 51. — С. 66–70.

132. Назайкинский, Е.В. О психологии музыкального восприятия / Е.В. Назайкинский. — М.: Музыка, 1972. — 383 с.

133. Рева, В.П. Восприятие музыки: историко-эстетический аспект: пособие / В.П. Рева. — Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2001. — 30 с.

134. Рева, В.П. Культура музыкального восприятия школьников: механизмы становления: монография / В.П. Рева. — Могилев: Изд-во Могилев. гос. ун-та, 2005. — 204 с.

135. Шмалько, Ю.В. Формирование музыкального мышления учащегося музыканта в процессе подбора по слуху и импровизации (на материале учебной работы в классе фортепиано): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ю.В. Шмалько; Моск. гос. пед. ун-т. — М., 1998. — 22 с.

136. Юдина, Е.Г. Профессиональное сознание педагога: опыт постановки проблемы в современном образовании / Е.Г. Юдина // Психологическая наука и образование. — 2001. — № 1. — С. 89–100.

137. Полякова, Е.С. Психологические основы музыкально-педагогической деятельности: монография / Е.С. Полякова. — Минск: БГПУ, 2004. — 195 с.

138. Сулейманов, Р.Ф. Психология профессионального мастерства музыканта-инструменталиста: автореф. дис. ... док. псих. наук: 19.00.03 / Р.Ф. Сулейманов; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. — СПб., 2005. — 44 с.

139. Цыпин, Г.М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения / Г.М. Цыпин. — М.: Интерпресс 1994. — 384 с.

140. Психологический словарь. 3-е изд., доп. и перераб.; авт.-сост. В.Н. Копорулина, М.Н. Смирнова, Н.О. Гордеева. — Ростов н/Д.: Феникс, 2004. — 640 с.

141. Алиев, Ю.Б. Настольная книга школьного учителя музыки / Ю.Б. Алиев. — М.: Владос, 2000. — 336 с.

142. Сковрцова, Е.Н. Методы развития воображения младших школьников в процессе восприятия музыки / Е.Н. Сковрцова // Актуальные проблемы художественно-эстетического и нравственного воспитания и образования детей: традиции и новаторство: материалы Всеросс. науч.-практ. конф. с междунар. участием / Липецк. гос. пед. ун-т им. П.П. Семенова-Тян-Шанского; редкол.: В.И. Лукьянчиков, С.А. Воробьева [и др.]. — Липецк: ЛГПУ, 2019. — С. 96–98.

143. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. — М.: Политиздат, 1977. — 304 с.

144. Самохвалова, Н.М. Формирование основ музыкального мышления у детей и подростков (на материале занятий в музыкально-исполнительских классах): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н.М. Самохвалова; Моск. пед. гос. ун-т. — М., 2009. — 24 с.

145. Ясвин, В.А. Экспертиза школьной образовательной среды / В.А. Ясвин. — М.: Сентябрь, 2000. — 128 с.

146. Шумная, Л.В. Формирование творческого воображения у младших школьников в процессе обучения игре на фортепиано: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л.В. Шумная; Краснодар. гос. ун-т культуры и искусств. — Краснодар, 2012. — 24 с.
147. Сохор, А.Н. Социальная обусловленность музыкального мышления // Проблемы музыкального мышления / А.Н. Сохор; сост. М.Г. Арановский. — М.: Музыка, 1974. — С. 59–74.
148. Яворский, Б.Л. Воспоминания, статьи, письма. В 2-х т. / Б.Л. Яворский. — М.: Музгиз, 1964. — 145 с.
149. Киселева, С.Л. Воображение как универсальная способность человека / С.Л. Киселева // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарн. ун-та. Ч. IV: Педагогика. Психология. — 2015. — Вып. 4 (39). — С. 108–117.
150. Ганслик, Э. О музыкально-прекрасном. Опыт переосмысления музыкальной эстетики / Э. Ганслик; пер. с нем. и предисл. Г.А. Лароша. Изд. 2-е. — М.: П. Юргенсон, 1895. — 225 с.
151. Старчеус, М.С. Слух музыканта / М.С. Старчеус. — М.: Моск. гос. консерватория им. П.И. Чайковского, 2003. — 640 с.
152. Громкова, М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: учеб. пособие для вузов / М.Т. Громкова. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. — 415 с. (Серия «Педагогическая школа. XXI век».)
153. Гуткина, Н.И. О психологической сущности рефлексивных ожиданий / Н.И. Гуткина // Психология личности: теория и эксперимент. — М., 1982. — С. 100–108.
154. Заволжанская, И.Ю. Формирование умения игры по слуху у студентов музыкальных факультетов педагогических вузов: автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / И.Ю. Заволжанская; ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет». — Екатеринбург, 2012. — 23 с.
155. Ковалев, А.И. Подбор музыки по слуху как комплексный психический процесс в структуре личности музыканта / А.И. Ковалев // Совершенствование музыкально-образовательного процесса: вопросы теории и практики: межвуз. сб. науч. и метод. ст. / Бел. гос. ун-т им. М. Танка, Бел. гос. академия музыки; сост.: Е.С. Полякова, Л.А. Захарчук. — Минск: ИВЦ Минфина, 2017. — С. 47–56.
156. Мальцев, С.М. О психологии музыкальной импровизации / С.М. Мальцев. — М.: Музыка, 1991. — 88 с.
157. Мотов, В.Н. Развитие первоначальных навыков игры по слуху / В.Н. Мотов // Баян и баянисты: сб. ст.; сост. и общ. ред. Ю.Т. Акимов. — М.: Сов. композитор, 1981. — Вып. 5. — С. 4–33.

158. Рафалович, О.Ф. Транспонирование в классе фортепиано / О.Ф. Рафалович. — Л.: Музыка, 1963. — 97 с.
159. Тетерина, Г.Н. Подбор по слуху: учеб.-метод. пособие для ДШИ / Г.Н. Тетерина. — М.: ВЛАДОС, 2015. — 96 с.
160. Шахов, Г.И. Теоретические основы преподавания транспонирования на баяне / Г.И. Шахов // Баян и баянисты: сб. ст. Вып. 5; сост. и общ. ред. Ю.Т. Акимова. — М.: Сов. композитор, 1981. — С. 34–56.
161. Гришанович, Н.Н. Развивающая основа общего музыкального образования в современной школе / Н.Н. Гришанович // Теория и практика музыкально-педагогического образования: сб. науч. ст. — Минск: БГПУ, 2002. — С. 28–33.
162. Развитие самостоятельности и творческой активности учащихся в обучении: ученые записки № 426 / Моск. гос. пед. ин-т; под ред. И.Т. Огородникова. — М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1971. — 327 с.
163. Пособие по чтению с листа на фортепиано: [в 2-х ч.] / под общ. ред. С.С. Ляховицкой. — Л.: Музыка, 1964—1969. — Ч. 1: для 3–4 кл. ДМШ / сост.: Ф. Брянская [и др.]. — Изд. 2-е, испр. и доп. — 1964. — 114 с.
164. Любомудрова, Н.А. Методика обучения игре на фортепиано: учеб. пособие для муз. вузов / Н.А. Любомудрова. — М.: Музыка, 1982. — 143 с., нот. ил.
165. Ковалев, А.И. Концертмейстерский класс: программа и методические рекомендации для музыкально-педагогических факультетов: учеб. издание; сост. А.И. Ковалев. — Минск: Ротапринт БГПУ, 1999. — 63 с.
166. Третьяченко, В. Педагогический репертуар и задачи начального обучения скрипача / В. Третьяченко // Вопросы музыкальной педагогики. Вып. 7; сост. В.И. Руденко. — М.: Музыка, 1986. — С. 97–122.
167. Шарабуров, В.И. Профессиональное развитие учителя-музыканта общеобразовательной школы / В.И. Шарабуров. — Свердловск, 1989. — 92 с.
168. Неменский, Б.М. Педагогика искусства. Видеть, ведать и творить / Б.М. Неменский. — М.: Просвещение, 2012. — 376 с.
169. Леонтьева, О.Т. Карл Орф / О.Т. Леонтьева. — М.: Музыка, 1984. — 334 с., портр., ил., нот.
170. Полякова, Е.С. Методологические основания модернизации профессиональной подготовки преподавателей музыки и изобразительного искусства в контексте реализации компетентностного подхода / Е.С. Полякова // Модернизация музыкально-образовательного процесса в высшей школе: сб. ст.; сост. Е.С. Полякова [и др.]; БГПУ имени Максима Танка; БрГУ имени А.С. Пушкина; БГАМ. — Минск: ИВЦ Минфина, 2015. — С. 3–17.

171. Положение о проведении педагогического эксперимента по теме диссертации: полож. БГПУ, 15 янв. 2016 г., № 09–1/2 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://kped.bspu.by/nauchnaya-i-innovacionnaya-deyatelnost/metodologicheskii-seminar>. — Дата доступа: 14.06.2020.

172. Ковтун, Е.В. Межкультурная коммуникация и традиционные ценности в современной высшей школе Китайской Народной Республики [Электронный ресурс] // Интернет-журн. Науковедение. — 2013. — Вып. 6. — Режим доступа: <https://naukovedenie.ru/PDF/132PVN613.pdf>. — Дата доступа: 20.04.2018.

173. Андреев, В.И. Педагогика: учеб. курс. 2-е изд. / В.И. Андреев. — Казань: Центр инновац. технологий, 2000. — 608 с.

174. Торхова, А.В. Принцип автокреативной кумуляции как методологический регулятив профессиональной подготовки педагога [Электронный ресурс] / А.В. Торхова // Педагогическое образование и наука: история и современность: материалы Респ. науч.-практ. конф. В 2 ч.; Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол.: П.Д. Кухарчик, В.В. Бущик, А.И. Андарало [и др.]. — Минск: БГПУ, 2009. — Ч. 1. — С. 80–82. — Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/11658>. — Дата доступа: 12.05.2021.

175. Хуторской, А.В. Современная дидактика: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. / А.В. Хуторской. — М.: Высш. шк., 2007. — 639 с.

176. Система музыкального образования: учеб.-справ. пособие; авт.-сост. А.К. Шаяхметова. — Красноярск: КНУЦ, 2019. — 109 с.

177. Овсянкина, Г.П. Современные методы исследования в области педагогики музыкального образования [Электронный ресурс] / Г.П. Овсянкина // Современные проблемы науки и образования. — 2018. — № 6. — Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28478>. — Дата доступа: 09.09.2021.

178. Муцмахер, В.И. Совершенствование музыкальной памяти в процессе обучения игре на фортепиано: учеб. пособие / В.И. Муцмахер. — М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1984. — 185 с.

179. Гайдай, С.Н. К вопросу о развитии музыкальной памяти в процессе обучения инструментальному исполнительству / С.Н. Гайдай // Актуальные проблемы художественно-эстетического и нравственного воспитания и образования детей: традиции и новаторство: материалы Всероссийской науч.-практ. конф. с междунар. участием / Липецкий гос. пед. ун-т им. П.П. Семенова-Тян-Шанского; редкол.: В.И. Лукьянчиков, С.А. Воробьева [и др.]. — Липецк: ЛГПУ, 2019. — С. 134–137.

180. Гофман, И. Фортепианная игра: Ответы на вопросы о фортепианной игре / И. Гофман. — М.: Музыка, 1961. — 152 с.

181. Тюменева, Т.С. Артистизм педагога-музыканта в системе его профессиональных компетенций: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т.С. Тюменева; Моск. гор. пед. ун-т. — М., 2015. — 25 с.
182. Ильин, Е.П. Психология спорта / Е.П. Ильин. — СПб.: Питер, 2008. — 296 с.
183. Ильин, Е.П. Умения и навыки: нерешенные вопросы. Вопросы психологии / Е.П. Ильин. — М.: Педагогика, 1990. — 296 с.
184. Физиология человека: учеб.-метод. пособие; под ред. В.М. Смирнова. — М.: Медицина, 2002. — 608 с.
185. Сохор, А.Н. Вопросы социологии и эстетики музыки / А.Н. Сохор. — Л.: Советский композитор, 1980. — Т. 1. — 295 с.
186. Орлова, Т.С. Жанровый подход к обучению музыке в условиях дополнительного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т.С. Орлова; Волгоград. гос. соц.-пед. ун-т. — Волгоград, 2019. — 25 с.
187. Асафьев, Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б.В. Асафьев; ред. и вступ. ст. Е.М. Орловой. — изд. 2-е. — Л.: Музыка, 1973. — 143 с.
188. Ван, Цихэн. Музыкальное мышление: закономерности функционирования и развития / Цихэн Ван // Вес. Беларус. дзярж. пед. ун-та. Сер. 1. — 2017. — № 2. — С. 22–26.
189. Лосев, А.Ф. Дерзание духа / А. Ф. Лосев; сост. Ю.А. Ростовцев. — М.: Изд. полит. лит-ры, 1989. — 366 с.
190. Брушлинский, А.В. Субъект: мышление, учение, воображение / А.В. Брушлинский. — М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1996. — 392 с.
191. Закс, Л. Музыка в контексте духовной культуры / Л. Закс // Критика и музыкознание: сб. ст. Вып. 3. — Л.: Музыка, 1987. — С. 46–48.
192. Маккиннон, Л. Игра наизусть / Л. Маккиннон. — Л.: Музыка, 1967. — 144 с.
193. Семенов, И.Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач: монография / И.Н. Семенов. — М.: МНИИОПП, 1990. — 215 с.
194. Россохин, А.В. Рефлексия и внутренний диалог в измененных состояниях сознания: Интерсознание в психоанализе / А.В. Россохин. — М.: «Когито-Центр», 2010. — 304 с.
195. Криницына, А.В. Педагогические технологии развития самопознания младших школьников в художественно-творческой деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / А.В. Криницына. — М., 2011. — 263 л.

196. Килюшина, Т.А. Значение чтения с листа как особой формы музицирования пианиста-концертмейстера в классе оркестрового дирижирования / Т.А. Килюшина // Науч. тр. / Белорус. гос. акад. музыки. — Минск, 2017. — Вып. 42. — С. 229–235.

197. Мильштейн, Я.И. Константин Николаевич Игумнов / Я.И. Мильштейн. — М.: Музыка, 1975. — 471 с.

Список публикаций соискателя ученой степени

Монографии

1–А. Ши, Мэньюй. Методика комплексного обучения в музыкально-инструментальном классе / Мэньюй Ши; под науч. ред. А.И. Ковалева. — Минск: Ковчег, 2021. — 336 с.

Статьи в изданиях, рекомендованных ВАК Республики Беларусь для опубликования результатов диссертационных исследований

2–А. Ши, Мэньюй. Комплексное развитие личности учащегося в процессе разучивания музыкального произведения в инструментальном классе / Мэньюй Ши // Маст. і муз. адукацыя. — 2019. — № 2 (38). — С. 12–19.

3–А. Ши, Мэньюй. Комплекс методов обучения в музыкально-инструментальном классе: практические аспекты реализации / Мэньюй Ши // Маст. і муз. адукацыя. — 2020. — № 3 (43). — С. 51–57.

4–А. Ши, Мэньюй. Концептуальные основы комплексного развития обучающегося в музыкально-инструментальном классе / Мэньюй Ши // Адукацыя і выхаванне. — 2021. — № 10 (358). — С. 62–69.

Статьи в сборниках научных трудов

5–А. 石梦雨, 《综合教育法在器乐课堂的运用》, 杂志《北方音乐》 = Ши, Мэньюй. Реализация комплексного подхода в процессе разучивания музыкального произведения в инструментальном классе / Мэньюй Ши // Северная музыка (на кит. яз.). — 2020. — Вып. 19. — С. 145–147.

6–А. 石梦雨, 《乐器演奏者乐器综合训练法》, 杂志《教育学文摘》 = Ши, Мэньюй. Реализация комплексного подхода в инструментальной подготовке музыканта / Мэньюй Ши // Рефераты по педагогике (на кит. яз.). — 2020. — Вып. 22. — С. 319.

7–А. Ши, Мэньюй. Реализация дидактического принципа периодической смены видов деятельности на индивидуальном уроке в музыкально-инструментальном классе / Мэньюй Ши // Образование и наука в XXI веке: Ежегод. сб. науч. тр. БГПУ: 2021 год; редкол.: А.И. Жук (гл. ред.) [и др.]; Белорус. гос. пед. ун-т. Вып. 3. — Минск, 2021. — С. 28–32.

8—A. Shi, Mengyu. The Role of Mastering Musical Instrument Playing Skills Combined with Student Behavior Data Mining and Analysis in the Digital Campus Environment to Improve Students' Comprehensive Quality [Электронный ресурс] / Mengyu Shi // Journal of Environmental and Public Health. = Ши Мэньюй. Роль овладения навыками игры на музыкальных инструментах в сочетании с поиском и анализом данных о поведении студентов в среде цифрового кампуса для повышения комплексного качества студентов // Журнал экологического и общественного здравоохранения (SSCI). — 2022. — Режим доступа: <https://doi.org/10.1155/2022/7724675/>. — Дата доступа: 22.12.2022.

Материалы научных конференций

9—А. Ши, Мэньюй. Комплексный подход в инструментальной подготовке музыканта [Электронный ресурс] / Мэньюй Ши // Музыкальное и художественное образование в современном мире: традиции и инновации: Материалы III Междунар. науч.-практ. конф.; отв. ред. Т.И. Карнаухова; Таганрог. ин-т им. А.П. Чехова. — Ростов н/Д, 2019. — С. 243–247. — Режим доступа: library.tgpi.ru. — Дата доступа: 12.06.2020.

10—А. Ши, Мэньюй. Комплексный подход в музыкально-педагогическом образовании: сущность, дидактические возможности / Мэньюй Ши // Студенческая наука — инновационный потенциал будущего: ст. Междунар. форума студенческой науки; редкол.: А.В. Торхова [и др.]; Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка. — Минск: БГПУ, 2019. — С. 264–267.

11—А. Ши, Мэньюй. Комплексный подход в музыкально-педагогическом образовании: сущностные характеристики / Мэньюй Ши // Искусство и личность: Материалы VI Междунар. науч.-практ. конф.; редкол.: И.И. Рыжикова (отв. ред.) [и др.]; Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка. — Минск: БГПУ, 2019. — С. 233–236.

12—А. Ши, Мэньюй. Психолого-педагогические основы реализации комплексного подхода в музыкально-инструментальном обучении учащихся / Мэньюй Ши // Дополнительное образование детей в сфере культуры и искусства: преемственность и инновации: Материалы V Всеросс. науч. конф.; отв. ред. М.В. Кревсун; Таганрог. ин-т им. А.П. Чехова (филиал) Ростов. гос. эконом. ун-т. — Таганрог: издатель Ступин С.А., 2020. — С. 188–194.

13—А. Ши, Мэньюй. Исполнительский комплекс музыканта-инструменталиста / Мэньюй Ши // Актуальные проблемы искусства: история, теория, методика: Материалы V Междунар. науч.-практ. конф.; редкол.: К.О. Успенский (отв. ред.) [и др.]; Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка. — Минск: БГПУ, 2020. — С. 153–158.

14—А. Ши, Мэньюй. Реализация комплексного подхода в эстетическом развитии обучающихся средствами музыкально-исполнительской

деятельности / Мэньюй Ши // Векторы инновационного развития: материалы I Междунар. науч.-практ. конф.; редкол.: В.В. Климук (гл. ред.) [и др.]; Баранович. гос. ун-т. Ч. 2. — Барановичи: изд-во БарГУ, 2020. — С. 124–125.

15—А. Ши, Мэньюй. Комплекс психических свойств личности музыканта-исполнителя / Мэньюй Ши // Образование и наука в меняющемся мире: проблемы и перспективы развития: материалы III Междунар. науч. конф.; науч. ред. О.Ю. Высоцкий; Днепр. нац. ун-т им. О. Гончара. Ч. 1. — Днепр: ДНУ, 2021 г. — С. 331–332.

16—А. Ши, Мэньюй. Реализация комплексного подхода в музыкально-инструментальном обучении учащихся / Мэньюй Ши // Проблемы эстетического образования в контексте устойчивого развития общества: материалы Междунар. студ. науч.-практ. конф.; редкол.: М.А. Шатарова (отв. ред.) [и др.]; Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка. — Минск: БГПУ, 2021. — С. 597–601 (Научное электронное издание локального распространения).

17—А. Ши, Мэньюй. Основные направления комплексного развития личности обучающегося в музыкально-инструментальном классе / Мэньюй Ши // Актуальные проблемы педагогических исследований: Материалы XVII Аспирантских чтений; редкол.: С.Н. Сидоренко [и др.]; А.В. Коклевский (отв. ред.); Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка. — Минск: БГПУ, 2021. — С. 47–51.

18—А. Ши, Мэньюй. Реализация комплексного подхода в процессе обучения учащегося игре на музыкальном инструменте / Мэньюй Ши // Традыцыі і сучасны стан культуры і мастацтваў: зб. навук. арт.; гал. рэд. А.І. Лакотка; Цэнтр даследаванняў беларускай культуры, мовы і літаратуры НАН Беларусі. — Мінск: Права і эканоміка, 2021. — Вып. 2. — С. 408–410.

19—А. Ши, Мэньюй. Педагогические закономерности и принципы комплексного развития обучающегося в музыкально-инструментальном классе / Мэньюй Ши // Результаты современных научных исследований и разработок: сб. ст. XIV Всеросс. науч.-практ. конф.; отв. ред. Г.Ю. Гуляев. — Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». — 2021. — С. 150–154.

20—А. Ши, Мэньюй. Комплекс интерпретаторских навыков музыканта-инструменталиста / Мэньюй Ши // Управление качеством образования: актуальные вопросы, достижения и инновации: сб. ст. II Междунар. науч.-практ. конф.; отв. ред. Г.Ю. Гуляев. — Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». — 2021. — С. 46–51.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Комплекс методов обучения и развития личности учащегося в музыкально-инструментальном классе

Методы обучения традиционно классифицируют на три основных вида: по дидактической цели — методы сообщения новых знаний, формирования, проверки и оценки знаний (М.А. Данилов, Б.П. Есипов); по источнику получения знаний — словесные, наглядные, практические (Н.М. Верзилин, Е.А. Голант, Е.И. Перовский, П.И. Пидкасистый); по способу учебно-познавательной деятельности — объяснительно-иллюстративный или информационно-рецептивный, репродуктивный, проблемного изложения, частично-поисковый или эвристический, исследовательский (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, М.И. Махмутов, В.В. Краевский).

В.В. Егоров и др. дополняют данную классификацию еще двумя группами методов: комбинированные — методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, методы стимулирования учения, методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности (Ю.К. Бабанский); методы, основанные на сочетании способов педагогической деятельности преподавателя и учебно-познавательной деятельности учащегося — методы преподавания и методы учения (М.И. Махмутов) [73, с. 88].

А.А. Панфилова и Н.С. Алиева, выделяя словесные, практические, информационно-иллюстративные, репродуктивные, творческие, игровые (деловые, сюжетно-ролевые) методы обучения, метод проблемного обучения, мозговой штурм, метод проектов и др., предлагают рассматривать их равно как в совокупности, так и в периодической взаимозаменяемости и взаимодополняемости [49].

В контексте нашей работы определенный интерес представляют методы комплексного развития учащихся в учреждениях дополнительного музыкального образования, выделенные С.В. Горобец: метод формирования индивидуального стиля деятельности, метод воспитания сотворчеством, метод достижения прогнозируемых результатов и др. [63, с. 17].

В проекции на область музыкально-инструментального обучения общепедагогические методы конкретизируются и дифференцируются применительно к тому или иному виду деятельности, относительно формирования у учащегося тех или иных знаний, умений и навыков, а также в направлении развития отдельно выделенных личностных качеств. В связи с

этим в музыкально-инструментальном классе возникает необходимость применения комплекса разнообразных взаимодополняющих и периодически сменяемых друг друга методов обучения.

Анализ научно-методической литературы [49; 73; 75; 148; 173–175 и др.], в том числе в области музыкально-инструментального обучения [9; 25; 30; 37; 39; 40; 42–45; 50; 63; 87; 94; 138; 139; 144; 164; 176 и др.], позволил нам выделить три группы методов обучения в музыкально-инструментальном классе: методы формирования музыкального инструментально-исполнительского комплекса, методы развития когнитивно-психической сферы личности учащегося, методы освоения различных видов музыкально-исполнительской деятельности, используемых на индивидуальном уроке в инструментальном классе.

С большой долей вероятности можно предположить, что использование на индивидуальном уроке в музыкально-инструментальном классе разнообразных периодически сменяемых друг друга методов обучения, их дифференциация и разноцелевая направленность, синтез и взаимодополняемость позволят варьировать содержание и организацию музыкально-образовательного процесса, индивидуально подойти к выполнению каждого отдельно взятого вида музыкально-исполнительской деятельности, целенаправленно воздействовать на те или иные когнитивные психические процессы в структуре личности учащегося и тем самым способствовать их развитию, центрированно формировать у него специальные знания, умения и навыки.

Комплекс методов обучения в музыкально-инструментальном классе конкретизирует дидактический инструментарий, включающий теоретические вопросы, практические задания и упражнения (тренинг) на инструменте (приложение Д).

Методы формирования музыкального инструментально-исполнительского комплекса

Методы формирования музыкального инструментально-исполнительского комплекса подразделяются на три группы: методы формирования моторно-двигательных (сенсомоторных), интерпретаторских и сценических навыков игры на музыкальном инструменте.

Методы формирования моторно-двигательных навыков музыканта-инструменталиста достаточно подробно описаны в многочисленных работах известных педагогов, музыкантов и их вполне можно считать классическими. При этом, несмотря на то что в этих работах рассматриваются методы

обучения игре на различных музыкальных инструментах (скрипке, фортепиано, баяне, аккордеоне и др.), каждый из которых имеет свою специфику, в самых общих чертах они смыкаются между собой в том, что они относятся к одной сфере — музыкально-инструментального обучения.

Самым распространенным и наиболее часто используемым в музыкально-педагогической практике является метод упражнений (тренинга) на инструменте, основанный на многократном проигрывании отдельных фрагментов или элементов фактуры разучиваемых музыкальных произведений. Также большой популярностью пользуется метод вариантов — исполнение на инструменте отдельных элементов фактуры с изменением в них ритмического рисунка, метрической группировки или акцентуации, темпа, штриха, регистра, динамики, в виде секвенций, разными вариантами аппликатуры и др. При этом многие практикующие педагоги рекомендуют сочетать методы упражнений и вариантов, что, по их мнению, позволит достигать наибольшего эффекта в формировании моторно-двигательного аппарата учащегося в музыкально-инструментальном классе.

Методы формирования интерпретаторских навыков игры на музыкальном инструменте в специальной научно-методической литературе еще недостаточно изучены, хотя вопросам авторской интерпретации (исполнения, трансляции, преподнесения, трактовки) музыкальных произведений уделяется большое внимание. Это работы А.Н. Байгушовой [122], Л.В. Вахтель [112], И.И. Кондратюка [123], М.Д. Корноухова [105–108], Г.Г. Нейгауза [25], В.Н. Сахаровой [119], Е.С. Смирновой [13], Г.М. Цыпина [17] и ряда других авторов.

Анализ вышеуказанных работ позволил нам выделить специфические методы обучения, направленные на формирование у учащегося навыков интерпретации музыки.

Одним из наиболее эффективных методов формирования у музыканта-инструменталиста собственного индивидуального стиля интерпретации музыки признается метод сравнительно-сопоставительного анализа различных исполнительских трактовок одного и того же музыкального произведения разными исполнителями или коллективами исполнителей. При этом реализация данного метода может осуществляться как посредством прослушивания музыкального произведения в записи, так и в исполнении педагога непосредственно в классе. В первом случае содержательную основу для проведения сравнительно-сопоставительного анализа предоставляет наглядно-иллюстративный метод, позволяющий демонстрировать учащемуся различные варианты исполнения музыкального произведения. Во втором случае срабатывает метод показа, главным достоинством которого является

«живое» (здесь и сейчас) звучание музыки. Выдающийся музыкант, педагог и ученый Г.М. Цыпин, выделяя в качестве основных методов работы с учеником в музыкально-инструментальном классе наглядно-иллюстративный и словесное пояснение, отмечает, что показ — есть «демонстрация того, как надо сыграть что-либо на инструменте» [139, с. 162].

Метод показа тесно коррелирует с методом положительного примера, практическое использование которого в музыкально-образовательной практике эффективно способствует созданию в индивидуальном классе атмосферы сотрудничества, которая благоприятствует эмоционально-психологическому раскрепощению учащегося.

Сравнивая различные исполнительские трактовки музыкального произведения, а также проводя аналогии с жизненными ситуациями и явлениями природы, учащийся вместе с преподавателем постепенно приходит к выработке собственной концепции исполнения данного произведения, исходя из своих возможностей и имеющихся в его распоряжении средств реализации, уровня технического мастерства. Таким образом, заранее продуманная концепция исполнения музыкального произведения, способы его преподнесения, трансляции или трактовки выступают генерализующей целью всей последующей технологической работы над этим произведением, своеобразной акмеологической вершиной достижения максимально выраженного (лично и технически) художественного результата.

Одной из разновидностью сравнительно-сопоставительного метода обучения навыкам интерпретации музыки является метод исполнения самим учащимся одного и того же произведения в различных трактовках (метод вариантов). Например, учащемуся предлагается исполнить классическое музыкальное произведение в джазовом или народном стиле, в разных жанрах — в характере песни, танца, инструментального наигрыша и т. п.

Извечной проблемой в области интерпретации музыки является поиск оптимального соотношения между аутентичным (соответствующим стилю автора, его замыслу и идее) и творчески переосмысленным исполнением музыкального произведения. Поскольку единого мнения по данному вопросу еще не выработано, и споры среди ученых и педагогов на этот счет до сих пор не утихают, посмотрим на данную проблему в педагогическом аспекте чисто диалектически. С одной стороны, овладение навыками аутентичного исполнения музыкальных произведений будет способствовать расширению у учащегося диапазона стилевых решений в собственной инструментально-исполнительской практике, а также познанию особенностей стиля того или иного композитора, исполнителя. С другой стороны, поиск оригинальной

концепции исполнения того или иного музыкального произведения, а также определение способов и средств ее практической реализации — это наиболее эффективный путь творческой самореализации учащегося, ведущий к достижению столь важного (в психологическом плане) когнитивно-эмоционального консенсуса между личностно и общественно значимым.

Перед тем, как рассмотреть методы формирования сценических навыков игры на музыкальном инструменте, следует остановиться на двух принципиально важных моментах.

Во-первых, как показывает практика, к формированию у учащегося сценических навыков игры на музыкальном инструменте педагоги, как правило, приступают непосредственно (или незадолго) перед публичным выступлением своего воспитанника (концертом, академическим прослушиванием, контрольным уроком и др.), не уделяя должного внимания развитию данного элемента исполнительского мастерства в повседневной работе. Мы придерживаемся той точки зрения, что формирование навыков сценического поведения, индивидуального артистического имиджа, манеры и стиля исполнения музыки необходимо осуществлять с самых первых занятий с учащимся, уже на начальных этапах обучения игре на музыкальном инструменте.

Во-вторых, именно сценический комплекс суммирует в себе наработанные музыкантом-исполнителем моторно-двигательные и интерпретаторские навыки игры на инструменте, подытоживая тем самым всю подготовительную работу над музыкальным произведением. Следовательно, искусство сценического поведения музыканта-исполнителя можно рассматривать как умение преподнести слушателю то, что наработано долгими часами утомительных тренировок без существенных потерь. В данном контексте актуальной является проблема преодоления музыкантом-исполнителем так называемого сценического, или концертного, волнения, изучению которой посвящен целый ряд научных исследований и методических разработок в области психологии музыкально-исполнительской деятельности и музыкальной педагогики [7; 17; 36; 44; 111; 113 и др.].

Комплекс методов обучения, направленных на формирование у учащегося сценических навыков игры на музыкальном инструменте, включает: метод аутотренинга (я хочу, я умею, я могу), метод имитации стрессовых ситуаций или игры с помехами (хлопанье дверью, падение ключей на пол, телефонный зуммер во время исполнения и др.), метод имитации ситуаций концертного выступления (проигрывание музыкальных произведений перед воображаемой публикой, запись на аудио- и видео-

носитель, репетиция выхода и ухода со сцены), метод лабораторного эксперимента (игра с ошибками, остановками, сбоями, начало исполнения с указанного места и др.), игровой или ролевой метод (Я — Мацуев).

Методы развития когнитивных психических процессов личности учащегося

Комплекс когнитивных психических процессов личности учащегося включает восприятие музыки, внимание, музыкальное мышление, музыкальное воображение, музыкальную память, рефлексия и волю. Методы их развития дифференцируются и конкретизируются в соответствии со спецификой каждого из них. При этом необходимо учитывать тесную взаимосвязь, которая существует между ними, согласно которой развитие одних процессов прямо или косвенно способствует развитию других.

Методы развития когнитивных психических процессов личности учащегося конкретизируют практические задания и упражнения на инструменте, вопросы теоретического свойства, которые представлены в приложении Д.

Методы развития навыков восприятия музыки

Метод развития навыков распознавания целостного художественного образа. После однократного прослушивания незнакомого учащемуся музыкального произведения (в записи, в исполнении педагога) ему предлагается охарактеризовать общий характер музыки, определить его предметную (образную) составляющую (например, предложить свою версию названия произведения, раскрыть сюжетную линию, найти образные ассоциации с явлениями жизни и природы, пояснить, какие она вызывает эмоции и чувства, проанализировать основные средства выразительности с позиции характерологических особенностей художественного образа).

Метод поэтапного повышения уровня восприятия (распознавания) музыки:

1) Распознавание акустических (физических) свойств отдельно взятого звука (высоты, длительности, громкости, тембра) — *акустический (фоновый) уровень*.

2) Распознавание отдельных элементов музыкальной речи, средств музыкальной выразительности (мелодии, ритма, гармонии и т. д.) — *семантический уровень*.

3) Распознавание структурных компонентов музыкальной речи (мотивов, фраз, предложений, характерных мелодических и ритмических оборотов, вставок и т. д.) — *синтаксический уровень*.

4) Распознавание целостного художественного образа (предметной составляющей, музыкальной формы, способов и средств развития музыки и др.) — *композиционный уровень*.

Метод развития навыков дифференциации отдельно взятых средств музыкальной выразительности: прослушивание (в записи, в исполнении педагога) инструментального музыкального произведения, выделение в общей фактуре отдельно взятых средств выразительности (мелодии, ритмического рисунка, гармонического плана, темпа, регистра и др.) и их воспроизведение на инструменте. Воспроизведение на инструменте могут предварять такие формы работы, как пропевание мелодии, простукивание или прохлопывание ритмического рисунка и т. д. Данный метод также способствует развитию навыков избирательного восприятия отдельных элементов музыкальной речи, выделенных в общей фактуре произведения.

Метод расширения объема воспринимаемого на слух музыкального материала реализуется посредством его многократных прослушиваний, позволяющих постепенно уточнять и углублять его содержательные компоненты.

Метод поэтапного развития восприятия музыкального материала с последовательно усложняемой фактурой изложения. Учащемуся предлагается распознать на слух и воспроизвести на инструменте: одноголосную мелодию, мелодию с элементами двухголосия, мелодию в двухголосном изложении, мелодию с ритмическим сопровождением, мелодию с гармоническим (аккордовым) сопровождением и др.

Метод развития константных свойств восприятия и распознавания музыкального материала, предъявляемого в различных вариантах и условиях. Предъявление учащемуся для распознавания по слуху знакомой ему мелодии с изменением регистра (на низкий, высокий), тембра (в звучании на разных инструментах, на компьютере, голосом и др.), в аккордовом изложении, в оркестровом звучании и т. д. (*метод вариантов*).

Метод развития целостного восприятия, распознавания и категоризации характерных особенностей музыкального материала по его отдельным элементам, частям, фрагментам:

1) Предъявление учащемуся неоконченной мелодии, которую ему предлагается завершить в логике ее дальнейшего развития. Аналогично — завершить ритмическую, гармоническую последовательность.

2) Предъявление учащемуся характерного мелодического (интонационного зерна), ритмического, гармонического оборотов, по которым он по слуху должен узнать известное ему музыкальное произведение.

3) Предъявление учащемуся незнакомого ему музыкального произведения с предложением отнести его к стилю того или иного композитора, художественного направления, эпохи, народа и т. д.

Комплекс методов развития внимания включает методы развития навыков концентрации, распределения, переключения, повышения избирательности и увеличения объема произвольного внимания.

Методы, приемы и упражнения на развитие навыков концентрации, умения сохранять сосредоточенность и продолжительное время удерживать произвольное внимание на отдельно выделенном объекте

Прием: учащийся исполняет произведение, педагог в это время роняет ключи на пол, или хлопает дверью, или разговаривает по телефону. Учащийся не отвлекается и продолжает играть на инструменте.

Упражнения на развитие навыков концентрации внимания на отдельно выделенном объекте: 1) Педагог предлагает учащемуся исполнить произведение абсолютно «ровной» динамикой, например, на *f* или *p*. 2) Педагог предлагает учащемуся исполнить произведение в замедленном и абсолютно ровном темпе (без каких-либо агогических отклонений), не допуская ускорений и замедлений в движении музыки.

Развитию навыков концентрации внимания на отдельно выделенном объекте и в целом развитию произвольного внимания эффективно способствует музыкально-творческая деятельность, которая требует от учащегося усиленной сосредоточенности на создаваемом продукте творчества, преодоления возникающих барьеров личностного (сомнений, мнительности, неуверенности в себе) и технологического (временных неудач, проб, ошибок) свойства, а также выделения значительного времени для достижения искомого результата.

Реализация метода концентрации (сосредоточения) внимания на отдельно выделенном объекте (помимо всего прочего) способствует развитию произвольного внимания, увеличению его продолжительности по времени (темпоральности), что требует значительных волевых усилий со стороны учащегося.

Владение навыками концентрации внимания особенно важно в концертно-исполнительской деятельности, в практике публичных выступлений учащегося. Опытные педагоги-методисты рекомендуют использовать такие приемы концентрации так называемого сценического внимания, как полное сосредоточение (погружение) на исполняемой музыке («я исполняю музыку Моцарта», но не «Я исполняю музыку Моцарта»), внутреннее отстранение от помехо-стрессовых ситуаций (посторонний шум в зале, сбой в игре и др.).

Наравне с методами развития у учащегося навыков концентрированного внимания в музыкально-образовательном процессе необходимо использовать методы противоположного ряда — отвлечения внимания. Целесообразность использования методов отвлечения (или рассредоточения) внимания обусловлена необходимостью здоровьесберегающего обучения в музыкально-инструментальном классе, устранения и преодоления негативных моментов, которые могут возникать в процессе продолжительной и утомительной работы над музыкальным произведением. Среди способов релаксации, снятия эмоционально-психологического напряжения и чисто физиологических нагрузок, которые можно использовать в музыкально-инструментальном классе, следует выделить такие, как периодическая смена видов деятельности на уроке (способствует изменению направления и формы активности учащегося), проведение бесед, повторение «любимого» музыкального произведения, использование игровых моментов (интеллектуальных, компьютерных игр) и т. д.

Среди практических приемов и способов концентрации внимания можно обозначить следующие: проигрывание произведения в замедленном темпе, с усиленной акцентуацией или динамикой (и наоборот) и др.

Методы развития навыков распределения произвольного внимания (как способности концентрировать и удерживать внимание одновременно на нескольких объектах)

Развитие навыков распределения внимания следует осуществлять, неукоснительно следуя дидактическому принципу последовательности — постепенно увеличивать количество объектов, на которые одновременно концентрируется произвольное внимание учащегося. При этом надо учитывать, что в процессе распределения внимание имеет доминанту или фокус (усиленную концентрацию на одном из выделенных объектов) и периферию (охват второстепенных или дополнительных элементов данного объекта).

Прием, который часто используют педагоги в своей практической работе: учащийся исполняет произведение, педагог по ходу исполнения делает замечания, комментирует исполнение. Учащийся, не останавливаясь, продолжает играть, оперативно внося коррективы в исполнение музыки.

Развитию навыков распределения внимания эффективно способствует такой вид деятельности, как чтение нотного текста с листа, при выполнении которого учащийся вынужден одновременно зримо «читать» нотный текст (визуальный компонент), сопоставлять зрительные, слуховые и моторно-двигательные ощущения и представления (механизм координации), анализировать качество исполняемой музыки (мышление, рефлексия) и

предвосхищать ее развитие (антиципация), в дискретной последовательности (по горизонтали) и симультанной целостности (по вертикали) представлять создаваемый художественный образ (воображение).

Методы концентрации и распределения внимания посредством актуализации такого его свойства, как избирательность.

Метод 1: Учащемуся предлагается (в рамках освоения навыков подбора музыки по слуху) прослушать небольшое инструментальное произведение, вычленив в его общей фактуре, например, мелодию или ритмический рисунок, гармонический план или партию сопровождения и т. п. Затем учащийся должен воспроизвести на инструменте (по слуху) эти элементы общей фактуры музыкального произведения каждый в отдельности.

Метод 2: Учащемуся предлагается исполнить на инструменте небольшое музыкальное произведение эскизно, вычленив в его общей фактуре, например, только мелодию или ритмический рисунок, гармонический план или партию сопровождения и т. п. В рамках выполнения данного задания помимо задействования избирательных свойств внимания у учащегося подключаются механизмы мыслительной деятельности, направленные на анализ общей фактуры музыкального произведения, вычленение из нее заданных элементов с последующим воспроизведением на инструменте.

Метод увеличения объема произвольного внимания

Данный метод реализуется на основе дидактического принципа «от простого — к сложному».

Например, учащемуся предлагается исполнить одноголосную мелодию правой рукой, затем двумя руками вместе с аккомпанементом. Более сложный вариант: исполнение трехстрочного нотного текста (мелодия песни со словами и аккомпанементом).

Увеличение объема внимания учащегося в музыкально-инструментальном классе также осуществляется посредством постепенного перехода от разучивания небольших музыкальных произведений к более масштабным (по форме и содержанию), от односложных — к сложносоставным, от представленных одним исполнительским штрихом — к разнообразным и т. п.

Метод развития навыков переключения произвольного внимания (повышения его лабильности, оперативной смены направления активности личности).

Реализация данного метода в музыкально-образовательном процессе является необходимой как с психологической точки зрения, так и по дидактическим соображениям, поскольку произвольное внимание у

учащихся младшего и среднего школьного возрастов сохраняется относительно непродолжительное время. В связи с этим метод периодической смены видов деятельности учащегося на индивидуальном уроке в музыкально-инструментальном классе позволит менять направление его активности, а также придать образовательному процессу необходимые динамизм и экспрессию.

Формирование навыков избирательности (наблюдательности — Е.М. Тимакин) *внимания* во многом зависит от имеющегося у учащегося арсенала или багажа музыкально-слуховых представлений, хранящегося в кладовой подсознания. С позиции психофизиологической науки данный феномен объясняет то обстоятельство, что на начальных этапах или неподготовленного восприятия музыки внимание как луч прожектора «высвечивает» прежде всего хорошо знакомые, узнаваемые, наиболее быстро распознаваемые и яркие ее элементы. Иначе говоря, нужно учитывать то, что «доминантное возбуждение по принципу отрицательной индукции вызывает торможение других нервных центров» [5, с. 52].

Считается, что эффективному развитию у учащегося различных свойств внимания способствует разучивание полифонических произведений или произведений со сложной фактурой изложения, в которых в наличии имеется нескольких голосов, а также разнообразные элементы музыкальной речи, равно как контрастирующие между собой, так и взаимодополняющие друг друга. В частности, при разучивании произведений полифонического склада изложения внимание учащегося развивается по таким параметрам, как увеличение объема слухового внимания посредством расширения диапазона слуховых представлений, развитие способности распределять внимание одновременно на несколько объектов или концентрировать его на отдельно выделенном объекте (например, на одном из голосов полифонической фактуры), активизация мыследеятельностного внимания (концентрация на отдельно выделенных элементах музыкальной речи в общей фактуре) и др.

Методы развития музыкального мышления группируются по операциям и функциям, которые оно выполняет, по его типам или видам, уровням, диалектическим, сукцессивным и симультанным свойствам.

Методы развития операциональных механизмов музыкального мышления (анализа, синтеза, сравнения, обобщения и систематизации музыкальных явлений и понятий).

В процессе работы над музыкальным произведением используются следующие виды анализа: художественно-образный, музыкально-теоретический, инструментально-исполнительский.

Художественно-образный анализ музыкального произведения направлен на определение его предметной составляющей и средств ее выражения. При проведении художественно-образного анализа применяются:

- метод нахождения логических и ассоциативно-образных сравнений и сопоставлений музыкального образа с явлениями природы, жизненными ситуациями, типологическими характеристиками людей, животных, птиц и т. п.;

- словесный метод или метод вербализации музыкальных образов, приводящий к формированию умозаключений, понятий. Через слово, говорит Г.М. Цыпин, педагог «прямо апеллирует к мысли ученика, его... сознанию, стимулирует теоретическое осмысление им музыкальных явлений» [139, с. 163];

- метод сопоставления средств музыкальной выразительности с характерологическими особенностями художественного образа.

Музыкально-теоретический анализ направлен на определение конструктивных особенностей музыкального произведения (формы, структуры и отдельных частей), средств музыкальной выразительности (мелодии, ритмической организации, гармонического и динамического планов, темброво-регистровых решений и т. д.). При проведении музыкально-теоретического анализа используются:

- метод содержательно-семантического анализа нотных текстов (Г.П. Овсянкина) [177];

- метод вычленения из общей фактуры произведения отдельных элементов музыкальной речи и обоснование логики их развития;

- метод сравнения отдельных частей и фрагментов музыкальной формы в их совокупности и логической взаимосвязи;

- метод поиска интонационного «зерна» музыкального произведения (характерного мелодического, ритмического, гармонического оборота) и логическое обоснование его выразительных признаков. В данном контексте уместным будет проведение аналогии интонационного музыкального «зерна» с гениальным четверостишием У. Блейка в переводе С.Я. Маршака, которое емко отражает его сущность:

«В одно мгновенье видеть вечность,

Огромный мир — в зерне песка.

В одно движенье — бесконечность

И небо — в чашечке цветка»;

- метод выявления элементарных средств музыкальной выразительности и обоснование их взаимосвязи в общей логике развития музыки, формирования художественного образа;

— метод определения главных и вспомогательных средств музыкальной выразительности, выявления динамики их движения в процессе развития музыкальной формы, художественного образа;

— метод расстановки логических акцентов посредством определения опорных точек, кульминационных вершин, динамических спадов и напряжений, мест агогических отклонений от основного темпа и т. д.

Инструментально-исполнительский анализ музыкального произведения направлен на определение технических средств воплощения художественного образа (артикуляции, звукоизвлечения, метроритмических, динамических, агогических решений и др.). При проведении инструментально-исполнительского анализа используются:

— метод определения средств артикуляции (штрихов, акцентов, динамических нюансов и др.) и логическое обоснование их роли в формировании художественного образа;

— метод определения способов звукоизвлечения (видов туше — нажим, толчок, удар, скольжение и др.) и логическое обоснование их роли в формировании художественного образа;

— метод определения технических приемов игры на инструменте. Здесь требуется небольшое уточнение в том плане, что технические приемы игры (в отличие от средств артикуляции и способов звукоизвлечения) определяют конструктивные особенности музыкального инструмента, на котором играет учащийся. Так, например, мелодия на *legato* будет совершенно по-разному звучать при исполнении на фортепиано, скрипке, гобое, цимбалах или баяне. Иначе говоря, знание конструктивных особенностей инструмента, оригинальных способов звукообразования и звукоизвлечения на нем позволит наиболее эффективно адаптировать его к различным условиям применения и к тем художественным и техническим задачам, которые решаются в практике музыкально-инструментального обучения и исполнительства.

Методы развития разных видов музыкального мышления (интуитивно-образного, конструктивно-логического, практически-действенного).

Методы развития интуитивно-образного (правополушарного) *музыкального мышления* (наглядно-иллюстративный метод, метод нахождения художественно-образных сравнений и сопоставлений, метод поиска ассоциаций, метод диалога искусств и др.) направлены на формирование у учащегося музыкально-слуховых представлений, способности одномоментно (симультанно) схватывать наиболее общие характеристики художественного образа в их совокупности и синкретичной целостности.

Методы развития конструктивно-логического (левополушарного) музыкального мышления (метод вербализации музыки, метод теоретического анализа музыкальных явлений, метод истолкования логики сцепления отдельных средств и элементов музыкальной выразительности в общей фактуре произведения и др.) направлены на формирование у учащегося музыкально-теоретической грамотности (специальных музыкальных знаний, понятий, определений), способности в дискретной последовательности отслеживать логику развития художественного образа и музыкальной формы, навыков структурировать средства музыкальной выразительности в логике сукцессивного формирования и развития музыки.

Методы развития практически-действенного музыкального мышления (методы овладения исполнительскими навыками игры на инструменте, методы овладения различными видами музыкально-исполнительской деятельности, методы развития навыков авторской интерпретации музыки и др.) направлены на формирование у учащегося навыков практической реализации своих индивидуальных художественно-творческих намерений в различных видах музыкально-исполнительской деятельности (учебной, концертной, творческой).

Методы развития музыкального мышления на разных уровнях

Классификация первая:

— на репродуктивном уровне (уровне воспроизведения) используется модификация наглядно-иллюстративного метода. Педагог исполняет на инструменте фрагмент произведения или элемент фактуры, показывая «как нужно играть», учащийся повторяет буквально, по образцу, имитируя и подражая исполнению педагога;

— на уровне преобразования используется метод вариантов. Учащемуся предлагается повторить исполнение отдельного фрагмента (элемента фактуры), изменяя в нем темп, динамику, штрих, ритмический рисунок, регистр, тональность, аппликатуру и т. д.;

— на эвристическом, или частично-поисковом, уровне используется метод создания проблемно-тупиковых ситуаций поиска. Например, учащемуся при исполнении того или иного фрагмента предлагается самостоятельно определить вариант аппликатуры, найти динамическое решение, способы артикуляции и звукообразования, приемы игры и т. д.;

— на творческом уровне учащемуся предлагается сочинить окончание мелодии и исполнить ее на инструменте, придумать к ней ритмическое или гармоническое сопровождение, подголосок и т. д.

Классификация вторая:

— на семантическом уровне (метод освоения элементарных средств музыкальной выразительности и логики их использования в общей фактуре произведения);

— на морфологическом уровне (метод освоения логики соединения отдельных звуков и созвучий в мотивы);

— на синтаксическом уровне (метод освоения логики соединения мотивов во фразы, предложения, периоды);

— на композиционном уровне (метод освоения логики соединения фраз, предложений и периодов в разделы формы, части цикла и произведения в целом).

Методы развития диалектических свойств музыкального мышления

Поисковый метод. Учащемуся предлагается найти в музыкальном произведении тождества, сходства, подобия (точные повторы музыкального материала, повторы в вариантном изложении и т. д.) и контрасты, сопоставления (например, изложение мелодии в другой тональности, регистре, с изменением фактуры, динамики, гармонического или ритмического сопровождения и т. д.) и логически их обосновать. Теоретическое обоснование данному методу мы находим у Л.Г. Лобовой, которая отмечает, что «важной особенностью мыслительных операций является не только их взаимосвязанность, но и взаимообратимость (расчленение — воссоединение, установление сходства — выявление различий, обобщение — конкретизация)» [78, с. 313].

Метод инверсии. Учащемуся предлагается исполнить фрагмент произведения (элемент фактуры) в обращении (другим штрихом, в другой тональности, иным вариантом аппликатуры, изменяя ритмический рисунок, динамическую шкалу и т. д.).

Методы развития сукцессивных и симультанных свойств музыкального мышления

С целью развития сукцессивных свойств музыкального мышления (способности в дискретной последовательности отслеживать развитие художественного образа, формы произведения) можно использовать следующие методы:

— метод «сквозного» проигрывания музыкального произведения с последующим анализом и логическим обоснованием средств и способов развития художественного образа, формы;

— метод прослушивания музыкального произведения (в записи, в исполнении педагога) с одновременным (в процессе звучания) его комментированием. Например: Что меняется в музыке? Что появляется нового? Что повторяется?

С целью развития симультанных свойств музыкального мышления (способности одномоментно в синкретичной целостности схватывать художественный образ, форму произведения) можно использовать следующие методы:

— метод обобщений. После прослушивания отдельного фрагмента музыкального произведения учащемуся предлагается определить: 1) общий характер музыки, ее предметно-образную составляющую; 2) главные и вспомогательные средства выразительности (особенности мелодического, ритмического, гармонического, фактурного изложения и т. д.). При недостаточно полном ответе учащегося прослушивание фрагмента можно повторить;

— метод соотнесения, нахождения ассоциаций. После прослушивания незнакомого произведения учащемуся предлагается одним словом (словосочетанием) дать ему название;

— метод вычленения. После прослушивания произведения (в записи, в исполнении педагога) или самостоятельного проигрывания (по нотам с листа) учащемуся предлагается определить в нем интонационное «зерно» (характерный мелодический, ритмический, гармонический оборот).

Методы развития музыкальной памяти

Вначале рассмотрим методы, приемы и способы заучивания музыкальных произведений на память, которые уже получили признание и широко применяются в практике музыкально-инструментального обучения.

Наибольшую известность приобрели три метода логического запоминания музыкальных произведений, сформулированные В.И. Муцмахером (смысловая группировка, выявление опорных точек или пунктов-ориентиров, смысловое соотнесение) [178], эффективность которых, в частности, отмечают С.Н. Гайдай [179, с. 136], В.И. Петрушин [99, с. 187–188], Г.М. Цыпин [17, с. 111–112] и ряд других авторов. Применительно к области начального музыкально-инструментального обучения эти методы можно интерпретировать следующим образом.

Метод смысловой группировки включает анализ и деление произведения на отдельные относительно завершённые фрагменты и эпизоды. Учащийся самостоятельно определяет начала и окончания частей произведения, сравнивает их с позиции тождества и контраста, находит логику их сцепления, соединения между собой и т. д. Таким образом, данный метод работы над музыкальным произведением является одним из видов мыслительной деятельности учащегося, способствующий развитию у него навыков анализа, синтеза, обобщения и систематизации музыкальных явлений и понятий. В проекции на мнемическую деятельность ценность

данного метода выражается в том, что с его помощью учащийся, разграничивая произведение на крупные куски (части), имеет возможность запоминать его по принципу «от целого — к частному», начиная с общего и постепенно переходя к детализации его элементов.

На основе выделенных логически относительно завершенных частей и фрагментов произведения учащийся определяет их границы, так называемые опорные точки, пункты-ориентиры. Опытные педагоги в своей практической работе часто используют такой метод: учащемуся предлагается начать исполнение произведения не с самого начала (как часто говорят, «от печки»), что встречается наиболее часто, а с определенного (указанного педагогом или выделенного самим учащимся места) — с опорной точки. При этом таких точек (включателей — В.И. Петрушин) не должно быть слишком много. По мнению Ю.А. Цагарелли, чем больше этих точек, тем сложнее их надежно запомнить [94, с. 200]. Владение приемом игры с определенного заранее выделенного и отрепетированного места особенно актуальным становится при исполнении музыкального произведения на сцене, поскольку он может «выручить» в критических ситуациях (сбой в игре, забывание текста и т. д.).

Одним из достоинств метода выделения опорных точек в структуре музыкального произведения является то, что он позволяет задействовать различные виды памяти. Учащийся с более развитой зрительной памятью, наглядно представляя целостную картину нотного текста, может визуальнo и оперативно вспомнить начало того или иного фрагмента музыкального произведения и продолжить его исполнение. У тех, кто имеет склонность к осмысленному восприятию нотного текста, доминируют механизмы конструктивно-логической памяти. И все же, как показывает практика, среди учащихся преобладают те, кто при заучивании музыкальных произведений на память чаще опираются на автоматизированные комплексы, группы движений, хранящиеся в моторно-двигательной памяти. Не следует сбрасывать со счетов ресурсы и эмоционально-образной памяти. Как правило, учащийся более прочно и надолго запоминает тот музыкальный материал, который ему нравится, который ему «по душе».

Метод смыслового соотнесения реализуется посредством сравнения, сопоставления между собой отдельных элементов музыкальной ткани (тонального и гармонического планов, голосоведения, мелодии, аккомпанемента и т. д.). Учащийся, самостоятельно анализируя приемы и способы развития музыки, используемые композитором, находит сходства и отличия при проведении мелодии в разных частях произведения, определяет тождественное и контрастное, выделяет точные или вариантные повторения

музыкального материала, изложение в виде секвенции или более плотной фактурой, в другом регистре и т. д.

Г.М. Цыпин метод смыслового соотнесения трактует как способ сравнения, сопоставления изучаемого музыкального материала (его отдельных фрагментов) с уже известным учащемуся из прошлого опыта [17, с. 112].

Опытные педагоги при разучивании музыкальных произведений на память часто пользуются формулой И. Гофмана [180], которая реализуется в совокупности четырех взаимодополняющих друг друга приемов: работа с текстом и без инструмента, с текстом за инструментом, без текста с инструментом, без инструмента и без нот. Эти приемы, подробное описание которых мы находим в работе В.И. Петрушина [99, с. 188–197], применительно к мнемической деятельности учащегося можно трактовать следующим образом:

— работа с нотным текстом без инструмента представляет собой визуальный анализ музыкального произведения, который направлен на определение его целостной структуры или конструкции во взаимосвязи отдельных частей и элементов и, в итоге, — на постижение логики развития музыки. Целостное схватывание художественного образа (идеи, замысла), заложенного автором в музыкальном произведении, обеспечивают имеющийся у учащегося арсенал или багаж ранее накопленных в прежнем опыте музыкально-слуховых представлений, а также ресурсы эмоционально-образной, конструктивно-логической и зрительной памяти, хранящиеся в закромах долговременной памяти. В процессе работы с нотным текстом эти виды памяти приобретают функции оперативной, или ситуативной, памяти, которая в совокупности с процессами мышления, восприятия, воображения обеспечивает осмысление, обработку и структуризацию осваиваемого музыкального материала;

— работу с нотным текстом за инструментом, которая приравнивается к такой форме деятельности, как разучивание музыкального произведения по нотам, условно разграничивают на три этапа. На 1-м этапе (формирования целостного идеального художественного образа) в процессе прослушивания музыкального произведения (в записи, в исполнении педагога) активируются произвольное внимание, механизмы эмоционально-образной и конструктивно-логической памяти. На 2-м этапе (разучивания музыкального произведения) осуществляется тщательный анализ, детализация и отработка всех элементов музыкальной речи. Здесь, с одной стороны, на первый план выдвигаются ресурсы и механизмы долговременной конструктивно-логической (анализ, сравнение, сопоставление, отождествление ранее накопленных музыкально-слуховых представлений с вновь возникающими) и моторно-двигательной

(адаптация наработанных автоматизированных движений и их комплексов к новым условиям применения) памяти. С другой стороны, на данном этапе осуществляется наиболее продуктивное развитие всех видов музыкальной памяти: слуховой или образной, эмоциональной, конструктивно-логической, моторно-двигательной, зрительной (классификация Г.М. Цыпина). На 3-м этапе (возрождение целостного художественного образа, сформированного на 1-м этапе, в собственной исполнительской интерпретации учащегося) подключаются ресурсы и анализаторы всех видов музыкальной памяти, которая приобретает комбинаторные свойства и выполняет оперативно-ситуативные функции, направленные на воспроизведение музыки на инструменте;

— работа без нотного текста за инструментом (игра по памяти) в наибольшей степени активизирует все виды музыкальной памяти. При этом срабатывают компенсаторные возможности более развитых (или от природы врожденных) видов памяти по отношению к менее развитым. Переходить к данному приему рекомендуется на этапе достаточно прочного усвоения музыкального произведения на память, когда оно устойчиво отложилось в сознании, движениях исполнительского аппарата. При этом не следует злоупотреблять игрой по памяти по двум причинам. Во-первых, частое исполнение музыкальных произведений по памяти притупляет свежесть его эмоционального восприятия. Во-вторых, дезактивация визуального контроля может приводить к таким негативным явлениям, как «забалтывание» текста, накопление текстовых ошибок и др. Таким образом, периодически и в разумном соотношении следует чередовать исполнение музыкальных произведений по памяти с игрой, в процессе которой обеспечивается визуальный контакт с нотным текстом. Как вариант, рекомендуется практиковать исполнение музыкального произведения по памяти в намеренно замедленных темпах, что будет способствовать раскрытию новых нюансов и тонкостей в его трактовке;

— работу без нотного текста и без инструмента В.И. Петрушин определяет как «перевод временных отношений в пространственные» [99, с. 196]. Это своеобразный прием «сжатия», симультанного схватывания музыкального произведения в синкретичной целостности всех его структурных элементов, средств художественной и инструментально-исполнительской выразительности, который осуществляется в процессе постоянной работы мысли учащегося на уровне сознания и подсознания. При работе без нотного текста и без инструмента музыкальная память, отстраненная от материи символов и звуков, приобретает архитектурные свойства — способность прочно запоминать, перманентно сохранять и в

нужный момент оперативно припоминать музыкальный материал в органичной целостности всех его мельчайших деталей и нюансов.

Предлагается использовать три способа запоминания музыкальных произведений: через понимание к запоминанию; путем многократных повторений (при этом повторять заучиваемый на память музыкальный материал рекомендуется не буквально, точно по тексту, а вариативно, с изменением темпа, штриха, динамики и т. д.); умозрительно (вне непосредственного контакта с нотным текстом и инструментом) [54, с. 202–206].

У Ю.А. Цагарелли мы находим три приема перевода музыкальной информации из кратковременной памяти в долговременную:

— придание запоминаемому музыкальному материалу эмоциональной окраски его восприятия (активизация механизмов эмоциональной памяти);

— акцентуация на личностную значимость запоминаемого музыкального материала для учащегося с опорой на его интересы, мотивацию (актуализация аксиологических аспектов музыкальной памяти — лучше помню то, что нравится);

— структуризация музыкального произведения на относительно завершенные крупные фрагменты и части (активизация механизмов конструктивно-логической памяти) [94, с. 199–200].

Отдельного рассмотрения требуют методы развития музыкальной памяти, базирующиеся на функциях, которые она выполняет (запоминание, сохранение, воспроизведение)

Методы запоминания (заучивания наизусть) музыкальных произведений

Это методы накопления музыкальной информации в закромах долговременной памяти, которые также можно трактовать как методы увеличения объема концертного музыкально-инструментального репертуара.

Процесс заучивания музыкальных произведений на память носит комплексный характер, поскольку задействует все виды музыкальной памяти и включает такие процессы, как целостное восприятие (распознавание) музыкального материала, анализ его структуры в совокупности отдельных частей и элементов, выделение опорных точек, выявление средств музыкальной выразительности и способов их реализации с помощью исполнительского аппарата и др. Таким образом, методы разучивания музыкальных произведений на память базируются на методах развития навыков восприятия музыки (восприятия и распознавания целостного художественного образа, восприятия и дифференциации отдельно взятых средств музыкальной выразительности, восприятия музыкального материала

с последовательно усложняемой фактурой изложения), внимания (концентрации, распределения, переключения, увеличения объема произвольного внимания), мышления (операций и функций, которые оно выполняет, его типов или видов, уровней, диалектических, сукцессивных и симультанных свойств), а также методов формирования исполнительского аппарата (моторно-двигательных, интерпретационных, сценических навыков игры на инструменте) и методов освоения различных видов музыкально-исполнительской деятельности (эскизное и фрагментарное проигрывание музыкальных произведений, чтение нотного текста с листа и др.).

Методы сохранения музыкальной информации в долговременной памяти

Данные методы направлены на увеличение объема долговременной музыкальной памяти, а также на минимизацию процессов забывания музыкального материала.

Основной метод сохранения музыкальной информации в долговременной памяти — метод повторений. При этом при повторении музыкальных произведений рекомендуется варьировать этот процесс по времени (например, по прошествии нескольких дней или месяцев), осуществлять в разных формах (повторение по памяти и по нотам), а также закреплять в различных видах деятельности (исполнение в классе, на сцене, под фонограмму и др.).

Методы припоминания (извлечения из долговременной памяти) необходимой музыкальной информации

Данные методы базируются на активизации всех видов музыкальной памяти в их совокупности и тесной взаимосвязи и в процессуальном плане носят поэтапный характер. На начальном этапе (произвольного припоминания) в сознании учащегося актуализируются наиболее общие черты, признаки или детали музыкального произведения (его название, общий характер музыки, характерный мелодический или ритмический оборот, специфические приемы игры или звукоизвлечения на инструменте и т. п.). Эффективному припоминанию музыкального произведения на данном этапе большую помощь могут оказать ресурсы ассоциативной и эмоционально-образной памяти, а также смысло-содержащие компоненты конструктивно-логической памяти. На следующем этапе (декодирование) осуществляется конкретизация и детализация всех частей и элементов музыкального произведения применительно к практике его воспроизведения на инструменте. Заключительный этап — воспроизведение музыкального произведения на инструменте по памяти, которое может осуществляться на разных уровнях: с абсолютной точностью (*loco*), с относительной точностью (воспроизведение

главных или основных элементов музыкальной формы и речи), с внесением в авторский текст элементов импровизации.

Проанализируем методы развития музыкальной памяти применительно к каждому из ее отдельно взятому виду или типу. Виды памяти классифицируют по темпоральным характеристикам (ультракороткая или мгновенная, кратковременная, оперативная или ситуативная, долговременная [7, с. 39; 34, с. 50]), способу запоминания (произвольная, произвольная), содержательной организации (образная, словесно-логическая, эмоциональная), типу анализаторов (зрительная, слуховая, двигательная), результату (долговременная, кратковременная) [152, с. 86].

Из числа разнообразных видов музыкальной памяти, выделяемых разными авторами (слуховая, зрительная, моторная, тактильная, эмоциональная, образная, интеллектуальная, логическая — С. Н. Гайдай [179, с. 34]; слуховая, эмоциональная, конструктивно-логическая, двигательномоторная, зрительная, аффективная — Д.К. Кирнарская (и др.) [54, с. 197]; слуховая, звуко-высотная, ритмическая, мануальная, зрительная, эмоциональная, интеллектуальная — М.В. Дымникова [5, с. 21]; зрительная, слуховая, обонятельная, тактильная, двигательная, эмоциональная, образная, словесно-логическая — Ю.А. Цагарелли [94, с. 51–53]; мышечная или телесная, музыкальная или духовная — Г.Г. Нейгауз [23]; двигательная, эмоциональная, зрительная, слуховая, логическая — В.И. Петрушин [99, с. 183]; двигательная или психомоторная, образная, слуховая, зрительная, эмоциональная, словесно-логическая — А.Л. Готсдинер [7, с. 43]), остановимся на ранее отмеченной нами классификации Г.М. Цыпина [17, с. 101]. При этом надо учитывать, что обособленно или, как говорится, «в чистом виде» отдельные виды памяти встречаются редко. Считается, что чаще всего музыкальная память (как единая целостность) вбирает в себя элементы различных ее видов при доминировании одного из них [7, с. 43].

Методы развития слухо-образной памяти согласуются с уровнем развития музыкального слуха во всех его проявлениях (мелодического, ритмического, ладово-гармонического, тембрового). Здесь проявляется следующая закономерность: чем более развит музыкальный слух музыканта-инструменталиста, тем точнее он усваивает и, соответственно, более прочно запоминает мелодические и ритмические фигуры, особенности ладово-гармонических решений, тонкости темброво-регистрационных соотношений голосов в общей фактуре и т. д.

Методы развития слуховой памяти получают конкретизацию в практических заданиях и упражнениях (приложение Д).

Например, учащемуся предлагается задание следующего свойства: прослушать небольшое инструментальное произведение или его отдельный фрагмент, элемент фактуры (в записи, в исполнении педагога) и тут же по памяти воспроизвести на инструменте. Фактически, данный прием дублирует такую форму музыкально-исполнительской деятельности, как подбор музыки по слуху, и способствует развитию у учащегося навыков оперативно-ситуативной памяти. Если после первого прослушивания учащийся не может выполнить задание или выполняет его лишь частично, его можно повторить.

Развитие образной памяти осуществляется методом нахождения аналогий и ассоциаций разучиваемых произведений с явлениями и картинами природы, жизненными ситуациями, типологическими характеристиками людей, животных и т. д. При этом на первый план выдвигается предметная составляющая музыкального образа, которая сопровождается отнесением его к той или иной категории явлений и фактов (процесс категоризации), вербализацией (словесной характеристикой, описанием), сопоставлением с выразительными средствами музыки (нахождением логико-смысловых связей и соотношений между содержанием музыки и средствами его воплощения), выражением личностного отношения к этому образу (эмоционально-рефлексивная составляющая).

Методы развития конструктивно-логической памяти

Данная группа методов реализуется в русле одной из стратегических закономерностей музыкально-инструментального обучения — «через понимание к запоминанию» [17, с. 108].

Методы развития конструктивно-логической памяти, во-первых, базируются на имеющемся у учащегося тезаурусе музыкальных терминов, понятий, определений тех или иных музыкальных явлений, сформированных музыкально-слуховых представлений. Во-вторых, эти методы реализуются в зависимости от уровня развития у учащегося музыкального мышления, способности анализировать нотный текст (визуально) и воспринимаемую музыку (на слух), находить логику развития художественного образа посредством проведения сравнений, сопоставлений, поиска тождеств и контрастов, аналогий, ассоциаций с привлечением метафор и примеров из других видов искусства, природных явлений, жизненных ситуаций и т. д.

Одним из эффективных методов развития конструктивно-логической памяти является последовательное увеличение ее объема на разных уровнях: на семантическом (уровне элементарных музыкальных знаний и понятий) — накопление и сохранение в памяти семантических единиц, знаков, символов, формул, отдельных элементов музыкальной ткани вне их логической связи; на морфологическом (уровне музыкального языка) — освоение и сохранение

в памяти логики соединения отдельных звуков и созвучий в наименьшие структурные единицы текста (мотивы); на синтаксическом (уровне музыкальной речи) — постижение и сохранение в памяти логики соединения мотивов в более крупные единицы (фразы, предложения, периоды); на композиционном (уровне музыкальной формы) — осознание и сохранение в памяти логики соединения фраз, предложений и периодов в разделы формы,

Методы развития эмоциональной памяти:

- создание на индивидуальном уроке в музыкально-инструментальном классе атмосферы психологического комфорта, способствующей эмоционально-чувственному раскрепощению учащегося;

- организация «ситуаций успеха»;

- преподнесение учащемуся (показ на инструменте) музыкального произведения в красивой «упаковке» (ярко, выразительно, эмоционально, с чувством);

- формирование у учащегося эмоциональной отзывчивости (позитивных эмоций и чувств) на воспринимаемую (разучиваемую) музыку.

Для того, чтобы вызвать у учащегося эмоционально-чувственный отклик на музыку, с которой он знакомится или которую изучает, можно практиковать наводящие вопросы. Например, такие: Какие чувства у тебя вызывает эта музыка? Какие эмоции возникают при ее прослушивании, исполнении? С чем ассоциируется эта музыка?

Ю.А. Цагарелли предлагает модель развития эмоциональной памяти, которую он дифференцирует на иерархически усложняющиеся уровни: память на представления эмоциональных настроений музыки, память на представление детерминант эмоционального содержания музыки, память на представление эмоционального мира музыкально-художественных образов [94, с. 53].

Методы развития моторно-двигательной памяти

Основными методами развития моторно-двигательной памяти являются метод упражнений (тренинг на инструменте), метод многократных повторений отдельных фрагментов и элементов музыкального произведения, а также инструктивного материала (гамм, арпеджио, секвенций и т. п.).

Характерной особенностью развития моторно-двигательной памяти является накопление музыкантом-исполнителем автоматизированных комплексов выполнения различных операций, действий и деятельности, овладение которыми способствует высвобождению других видов памяти для осуществления процессов более сложного порядка — творческой интерпретации и сценического воплощения художественного образа.

В процессе развития двигательной памяти Ю.А. Цагарелли предлагает ориентироваться на ее иерархические уровни: «1) память на операцию; 2) память на действие и 3) память на деятельность (состав и последовательность действий)» [94, с. 157]. Согласно теории ученого, память на операцию связана с овладением различными способами звукоизвлечения на инструменте (штрихов, туше и т. д.); память на действие характеризуется наличием у исполнителя автоматизированных «технических заготовок» (исполнение гамм, арпеджио, различных пассажей, секвенций и т. п.); память на деятельность связана с целостным исполнением музыкального произведения, которое характеризуется такими параметрами, как смысловая акцентуация, регулирование динамической шкалы, создание звуковой перспективы, а ее основными показателями являются объем и разнообразие репертуара, которым владеет музыкант-инструменталист.

Методы развития зрительной (наглядной) музыкальной памяти

Необходимость целенаправленного развития зрительной музыкальной памяти прежде всего обусловлено тем, что процесс исполнения, разучивания музыкальных произведений (кроме игры музыки по слуху и по памяти), как правило, начинается с визуального контакта учащегося с нотным текстом. В связи с этим прежде всего нужно учить правильно (грамотно) читать нотный текст, видеть его в целостности и совокупности мельчайших деталей и нюансов. Особенно важную роль выполняет зрительная память при чтении нотных текстов с листа, способствуя координации впервые возникающих зрительных, образно-слуховых и моторно-двигательных ощущений и представлений с теми, которые хранятся в долговременной памяти, — хорошо знакомые, узнаваемые, быстро адаптируемые и применимые к новым условиям.

Специфика развития наглядной музыкальной памяти выражается в том, что в данном процессе задействуются равно как зрительные (видимые глазом), так и слуховые (воспринимаемые ухом) анализаторы. Иначе говоря, наглядность в музыке бинарная — зримая (знаковая) и слышимая (воображаемая). При этом слуховые образы первичны и вызывают возникновение образов зрительных (предметных). Таким образом, развитие наглядной музыкальной памяти — это комплексный процесс, который может осуществляться посредством озвучивания (прослушивание в записи, показ на инструменте) музыкального произведения, методом визуализации (визуальной презентации) слуховых образов и представлений с помощью создания рисунков, символических фигур, знаковых схем, графиков и т. д., а также путем освоения семантических единиц (музыкальных символов, знаков), содержащихся в нотном тексте.

В качестве примера можно использовать следующее задание: учащемуся предлагается визуально изучить фрагмент музыкального произведения (время визуального контакта с нотным текстом может варьироваться) и по памяти воспроизвести его на инструменте.

Методы развития навыков «выручать» память при возникновении кризисных проблемно-тупиковых ситуаций в процессе игры на музыкальном инструменте

Так, например, в случае каких-либо сбоев, срывов в игре, «выпадения» текста и т. п. (отказ моторно-двигательной и других видов памяти) рекомендуется продолжить исполнение произведения, свободно импровизируя по слуху в заданном темпе, ритме и стиле [94, с. 200]. На целесообразность формирования у учащегося данного навыка указывает целый ряд ученых и непосредственно самих исполнителей-инструменталистов.

Развитию музыкальной памяти способствуют два исполнительских приема противоположенной направленности:

1) Прием сжатия (укрупнения) информационных единиц нотного текста — проигрывание музыкального произведения в намеренно более быстрых, чем по тексту, темпах. Условно данный прием можно определить как способ схематизации, обозначения рельефа или скелета музыкального произведения, позволяющий посмотреть на него целостно, как бы «сверху», что способствует его запоминанию по принципу «от целого — к частному». Естественно, что данный прием можно использовать при разучивании музыкальных произведений, которые изначально исполняются в медленных и умеренных темпах.

2) Прием растяжения информационных единиц нотного текста — проигрывание музыкального произведения в намеренно замедленных темпах. Данный прием (рассмотрение через «лупу») позволяет концентрировать внимание на самых мелких деталях и элементах музыкальной фактуры, прочувствовать их во всех тонкостях и нюансах. Таким образом, прием растяжения способствует осознанному и прочному запоминанию нотного текста, закреплению исполнительских навыков.

В заключение можно констатировать, что лучший метод или способ развития музыкальной памяти — это ее постоянная тренировка (заучивание музыки наизусть с помощью механизмов произвольного запоминания, повторение произведений по памяти, активизация различных видов памяти в процессе разучивания пьес и т. д.).

Методы развития музыкального воображения

Е.Н. Скворцова, ссылаясь на мнение ряда авторов, приводит следующую классификацию методов развития воображения в области музыкальной деятельности: метод создания художественного контекста (Л.В. Горюнова, Г.П. Сергеева, Е.Д. Критская), метод пластического интонирования музыки (Т.А. Вендрова), метод визуализации музыкальных образов (Е.С. Смирнова) [13, с. 96]. К данной классификации следует добавить ранее уже отмеченный метод вербализации музыкальных образов и явлений.

Методы развития воображения, в том числе и вышеперечисленные, в соответствии с его основными видами объединяются в две группы: методы развития навыков воссоздающего и творческого (преобразующего, создающего) воображения.

Методы развития навыков воссоздающего воображения:

— метод восстановления ранее воспринятого образа по памяти (вербальное описание, графическое представление, интерпретация в пластике);

— метод восстановления ранее воспринятого образа посредством прослушивания музыкального произведения (в записи, в исполнении педагога);

— метод восстановления ранее воспринятого образа посредством исполнения музыкального произведения (по памяти, по нотам);

Педагогическая ценность указанных методов, во-первых, выражается в том, что они позволяют использовать разнообразные формы повторения ранее разученных музыкальных произведений (по памяти на инструменте, по нотам на инструменте, прослушивание в записи без нот по памяти, прослушивание в записи с одновременным слежением по нотному тексту) и задействуют все виды музыкальной памяти, способствуя, тем самым, их развитию. Во-вторых, помимо, собственно, воссоздания или восстановления ранее сформированного художественного образа (как предметной составляющей музыкального произведения) эти методы эффективно способствуют уточнению и детализации образа, его более углубленному осознанию и утонченному прочувствованию, нахождению в нем новых оттенков и нюансов, выразительно-смысловых характеристик.

Методы развития навыков творческого (преобразующего, создающего) воображения:

— частично-поисковый, эвристический метод. Учащемуся предлагается создать музыкальный образ в соответствии с его заданными характеристиками, словесным описанием или визуальным представлением. Например, сочинить мелодию на заданный литературный текст, сюжет

рисунка и т. п. (1-й вариант). 2-й вариант: придумать слова (метод литературной подтекстовки) к заданной мелодии таким образом, чтобы текст наиболее адекватно соответствовал ее характеру, метроритмической организации и т. д.;

— метод вариантов. Учащемуся предлагается исполнить инструментальное произведение (его отдельный фрагмент) в различных вариантах (с изменением динамики, темпа, лада, регистра, артикуляции и др.) и определить, каким образом и почему меняется музыкальный образ? Эффективным методом развития творческого воображения является исполнение инструментального произведения в разных жанрах. Например, учащемуся можно предложить исполнить белорусскую народную песню «Перепелочка» в жанре вальса, марша, в стиле «танго», «рэп» и т. д. В психологическом плане ценность данного метода прежде всего заключается в том, что он позволяет учащемуся преодолеть статичное (раз и навсегда заданное) отношение к тому или иному музыкальному произведению, посмотреть на него с различных и даже неожиданных сторон;

— метод создания художественного контекста (метод диалога искусств) на основе проведения логических и ассоциативно-образных сравнений и сопоставлений, нахождения аналогий с художественными образами из других видов искусства, с явлениями природы, жизненными ситуациями, типологическими характеристиками людей, животных, птиц и т. п. позволяет расширить диапазон образных представлений учащегося, сформировать у него способность характеризовать музыку адекватно ее содержанию, предметной составляющей.

Педагогическая ценность данных методов заключается в том, что помимо, собственно, решения прикладных задач частного свойства, их реализация позволяет в полном объеме задействовать механизмы творческого мышления, креативной мыследеятельности учащегося.

Методы развития навыков личностной рефлексии

Как показывает практика, целенаправленному специальному образом организованному развитию у учащегося навыков личностной рефлексии в музыкально-инструментальном классе уделяется явно недостаточное внимание. Вместе с тем, как нам представляется, это необходимый компонент музыкально-инструментального обучения, актуализация которого, во-первых, будет способствовать формированию у учащегося навыков самопознания, адекватной оценки своих потенциальных возможностей и актуального уровня личностного и музыкантского развития. Во-вторых, при возникновении кризисных проблемно-тупиковых ситуаций (неудачное выступление на сцене, временные неудачи в освоении какого-то

технического приема игры на инструменте, трудности в освоении музыкального произведения и т. п.) именно механизмы личностной рефлексии (саморегуляции на уровне осознаваемых действий) могут помочь учащемуся преодолеть их без больших потерь для себя и сохранить высокий уровень мотивации к овладению музыкальным инструментом.

Согласно классификации И.И. Гончаровой, которая выделяет три компонента личностной рефлексии (познавательный, эмоциональный и действенно-волевой, или регулятивный) [27, с. 30], методы ее развития группируются следующим образом:

— *методы развития навыков самопознания.* Методы интроспекции, или психологического самоанализа, направлены на активизацию внутреннего диалога личности с самой собой и позволяют учащемуся адекватно оценить свои личностные и музыкантские качества (целеустремленность, настойчивость, работоспособность, музыкальные способности), потенциальные возможности (способность преодолевать трудности, достигать поставленной цели, осознавать уровень своих достижений и причины возникновения временных неудач, предвидеть перспективы самосовершенствования), актуальный уровень развития своего исполнительского мастерства (владение техническими навыками игры на инструменте, способность к авторской интерпретации музыкальных произведений, навыки концертной деятельности и др.);

— *методы развития навыков самооотношения.* Прежде всего следует отметить, что данные методы направлены на формирование у учащегося не столько критического, сколько позитивного отношения к своим способностям и возможностям в овладении искусством игры на музыкальном инструменте, способствуя тем самым повышению уровня мотивации, формированию чувства собственного достоинства и самодостаточности. Следовательно, методы развития рефлексивных навыков самооотношения учащегося к самому себе реализуются в направлении определения и оценки уровня своих общих и музыкальных способностей, способностей к овладению навыками игры на музыкальном инструменте, а в аксиологическом плане — видения перспектив использования приобретенных знаний, умений и навыков исполнения музыки в своей последующей жизни и деятельности;

— *методы развития навыков саморегуляции* условно можно разграничить на два вида: методы саморегуляции в процессе работы над музыкальным произведением в классе (под руководством педагога) и дома (самостоятельно) и методы саморегуляции в процессе исполнения музыкальных произведений на сцене. В процессе разучивания музыкального

произведения используются методы развития механизмов рефлексивного самоуправления и саморегулирования при возникновении проблемно-тупиковых ситуаций (изучение нового музыкального произведения, овладение новыми приемами игры на музыкальном инструменте, освоение новых музыкальных явлений и понятий и т. п.), способности сохранять дееспособность в условиях физической усталости и психологических перегрузок, умения удерживать целевую доминанту в моментах равно как эмоциональных спадов, так и напряжений. В процессе исполнения музыкального произведения на сцене используются методы развития механизмов рефлексивного ситуативно-оперативного самоуправления и саморегулирования при возникновении стрессовых ситуаций (управления своими эмоциональными состояниями, преодоления сценического волнения, осознанного и с усилием воли регулирования непосредственно самого процесса исполнения музыки).

В соответствии с видами рефлексии (ситуативно-оперативная, ретроспективная, перспективная) методы ее развития классифицируются в три группы.

Методы развития навыков ситуативно-оперативной рефлексии направлены на формирование у учащегося:

— способности преодолевать проблемно-тупиковые ситуации. Способы: поиск альтернативных путей решения той или иной задачи, перестроение содержания, смена направления и способов деятельности, реструктуризация выполняемых действий и операций, привлечение новых средств достижения искомого результата и др.;

— способности длительное время сохранять поисковую доминанту. Способ: формировать у учащегося чувство осознания таких аксиоматично признанных истин, как «Совершенству нет предела», «Отсутствие результата — тоже результат», «Вода камень точит» и др.;

— способности управлять своими эмоционально-психическими состояниями в процессе работы над музыкальным произведением. Способы: периодически менять направление активности при возникновении стрессовых ситуаций, вызываемых физической усталостью, монотонностью деятельности и др.; не играть слишком громко и эмоционально (усталость эмоций); не стремиться к достижению немедленного результата («здесь и сейчас»);

— способности адекватно оценивать уровень владения навыками игры на инструменте с позиции их эффективности и достаточности.

Особенно важное значение ситуативно-оперативная рефлексия имеет в концертно-исполнительской деятельности учащегося, механизмы которой

позволяют не только регулировать эмоциональные состояния во время игры (преодолевать так называемое сценическое волнение), но и контролировать (осознанно, усилием воли) сам процесс. Именно рефлексия является тем инструментом саморегулирования и самоуправления музыканта-исполнителя на уровне осознаваемых действий, который помогает ему сохранять положительный эмоционально-психологический тонус, выступающий надежным гарантом достижения искомого результата. В данном контексте очень важно сформировать у учащегося следующую психологическую установку: «Выступая, надо верить в себя, в свое исполнение — иначе играть нельзя» [43, с. 177]. Нельзя, говорит Г.М. Цыпин, играть и одновременно себя критиковать [17].

Методы развития навыков ретроспективной рефлексии направлены на формирование у учащегося:

- способности критически оценивать результаты своей деятельности и адекватно соотносить их с временными затратами, физическими, волевыми усилиями, которые были задействованы в процессе их достижения;

- способности критически оценивать временные неудачи, преодолевать неуверенность, сомнения;

- способности анализировать содержание выполненной деятельности (учебной, репетиционной, концертной), свои действия, а также эмоциональные ощущения и состояния, которые возникают в процессе их осуществления.

Методы развития навыков перспективной рефлексии направлены на формирование у учащегося способности предвосхищать реально достижимые перспективы своего личностного и музыкантского роста.

Эффективному развитию навыков личностной рефлексии способствует метод интерактивного диалога педагога с учащимися, который, во-первых, позволяет приобщить последнего к самостоятельной рефлексивно-оценочной деятельности, способствуя тем самым переводу его с интуитивно-импульсивного уровня выполнения тех или иных действий и операций на уровень осознанного управления и регулирования. Во-вторых, только в процессе контактного общения педагог имеет возможность определить реальные уровни личностных и музыкантских притязаний своего воспитанника и при необходимости оперативно внести в них соответствующие коррективы.

Методы развития волевых качеств учащегося

Воля представляет собой комплексное образование в структуре личности учащегося. В связи с этим ее развитие осуществляется по нескольким направлениям, в русле которых используются различные методы.

Воля как личностное образование. Методы развития личностных качеств учащегося (целеустремленности, настойчивости, самостоятельности, инициативности, решительности, выносливости, усидчивости, организованности и др.).

Воля как инструмент развития технического мастерства музыканта-исполнителя. Метод упражнений, метод тренинга на инструменте в перманентном режиме. Метод подключения волевых механизмов самоуправления при возникновении проблемно-тупиковых ситуаций (временных неудач, сомнений, неуверенности в себе).

Воля как компонент исполнительского мастерства музыканта (звукотворческая воля). Методы формирования у учащегося желания побеждать, стремления к победе, достигать при исполнении музыки максимально выраженного художественного результата, подключать усилия воли при возникновении кризисных ситуаций.

Воля как компонент сценического мастерства музыканта-исполнителя. Методы развития навыков усилиями воли преодолевать стрессовые ситуации (сбои в игре, посторонние шумы в зале и др.) и регулировать свои эмоциональные состояния в процессе публичных выступлений.

Методы освоения разнообразных видов музыкально-исполнительской деятельности

Вначале надо отметить, что ряд методов, используемых при освоении разнообразных видов музыкально-исполнительской деятельности, ранее нами уже рассмотрен, что указывает на их универсальность. При повторном воспроизведении этих методов в данном разделе одни из них представляются без изменений, а другие в соответствии со спецификой того или иного вида деятельности — в модифицированном варианте.

Ведущими методами при освоении практически всех видов музыкально-исполнительской деятельности, используемых на индивидуальном уроке в инструментальном классе, являются методы упражнений и тренинга на инструменте. Также широко применяются словесный (пояснения педагога) метод, метод вербальной интерпретации музыки (рассказы о музыке), наглядно-иллюстративный метод (показ на инструменте, прослушивание музыки в записи), проблемно-поисковый, творческий, игровой и ролевой методы обучения (Я — Мацуев), метод интерактивного диалога педагога с учащимся и др. Характерной особенностью освоения различных видов музыкально-исполнительской

деятельности является использование разнообразных приемов игры на музыкальном инструменте. Другая особенность проявляется в том, что методы обучения, используемые при освоении различных видов музыкально-исполнительской деятельности, во-первых, носят предметный характер, а, во-вторых, их использование в музыкально-образовательном процессе прямо и косвенно способствует формированию исполнительского комплекса учащегося, развитию психических свойств его личности.

Методы формирования навыков эскизного исполнения музыкальных произведений

Данные методы основаны на активизации мыслительных, слухо-двигательных и зрительных анализаторов.

Метод активизации мыслительного и зрительного анализаторов: определение и вычленение в общей фактуре произведения отдельно взятых средств музыкальной выразительности (мелодии, ритмического рисунка, гармонического плана, темпа, регистра, мелодико-ритмических вставок, подголосков и др.).

Метод активизации слухо-двигательного анализатора: воспроизведение на инструменте отдельно выделенных средств музыкальной выразительности (мелодии, ритмического рисунка, гармонического плана, темпа, регистра, мелодико-ритмических вставок, подголосков и др.).

Метод сравнений, сопоставлений: вычленение в общей фактуре произведения отдельно взятого средства музыкальной выразительности (например, мелодии) и сравнение его с вариантным изложением в других частях произведения (например, во вступлении, вариации, разработке, коде и т. п.), в других произведениях с позиции нахождения между ними аналогий, подобий, контрастов.

Метод упражнения: многократное повторение отдельно взятого средства музыкальной выразительности (мелодии, ритмического рисунка, гармонического плана, темпа, мелодико-ритмических вставок, подголосков и др.) с целью их отработки, шлифовки деталей, доведения до совершенства.

Методы формирования навыков фрагментарного исполнения музыкальных произведений

Данные методы также основаны на активизации мыслительных, слухо-двигательных и зрительных анализаторов.

Метод активизации мыслительного и зрительного анализаторов: определение и вычленение в общей форме произведения отдельных относительно завершенных фрагментов (вступления, экспозиции, проигрыша, вариации на тему и т. д.).

Метод активизации слухо-двигательного анализатора: воспроизведение на инструменте отдельных относительно завершенных фрагментов (вступления, экспозиции, проигрыша, вариации на тему и т. д.) произведения.

Метод сравнений, сопоставлений: вычленение в произведении отдельных относительно завершенных фрагментов (вступления, экспозиции, проигрыша, вариации на тему и т. д.) и сравнение его с вариантным изложением в других частях произведения или в других произведениях с позиции нахождения между ними аналогий, подобий, контрастов.

Метод упражнений: многократное повторение отдельно взятого относительно завершённого фрагмента произведения (вступления, экспозиции, проигрыша, вариации на тему, какого-либо трудного для исполнения места и т. д.) с целью его отработки, шлифовки деталей, доведения до совершенства.

Методы формирования навыков чтения нотных текстов с листа

Метод вариантов: исполнить инструментальное музыкальное произведение по нотам с листа в заданном темпе и характере (*loco*), с одновременным редактированием нотного текста (упрощением или усложнением исполняемой фактуры), с одновременным транспонированием в другую тональность, с одновременным переложением в новые инструментальные условия.

Метод «от простого — к сложному»: Например, начинать освоение навыков чтения нотного текста с листа с одноголосных мелодий в небольшом диапазоне, без больших скачков, изложенных ровными длительностями, в тональностях без большого количества ключевых знаков и без случайных знаков альтерации, с несложной ритмической организацией и т. д. Затем постепенно переходить к чтению мелодий с аккомпанементом, с добавлением двойных нот, подголосков и т. д.

Методы разучивания музыкальных произведений по нотам

Разучивание музыкальных произведений по нотам — основной вид деятельности учащегося и педагога на индивидуальном уроке в музыкально-инструментальном классе. Во-первых, это наиболее продолжительный по времени и чаще всего используемый вид деятельности. Во-вторых, этот вид деятельности является синкретичным, поскольку объединяет в себе другие ее виды. Так, в процессе разучивания произведения по нотам часто используются чтение нотных текстов с листа, эскизное и фрагментарное исполнение произведений, исполнение произведений под фонограмму и др. В связи с этим методы разучивания музыкальных произведений по нотам отличаются многочисленностью и разнообразием.

Метод упражнений, тренинга на инструменте направлен на отработку (детализацию, шлифовку) отдельных фрагментов (вступления, экспозиции, вариации на тему, так называемых «трудных» мест) или отдельно взятых элементов фактуры музыкального произведения (мелодии, подголоска, ритмической фигуры и т. п.) посредством их многократных повторений (проигрываний) на инструменте.

Метод упражнений, тренинга на инструменте рекомендуется сочетать с методом вариантов: повторение отдельных элементов фактуры, фрагментов музыкального произведения с варьированием в них ритмического рисунка, метрической группировки или акцентуации, темпа, штриха, регистра, динамики, в виде секвенций, разными вариантами аппликатуры и др.

Наглядно-иллюстративный метод, который в музыкально-инструментальном классе реализуется двумя способами: прослушиванием музыкальных произведений в записи и на основе показа педагога на инструменте. При этом метод показа коррелирует с методом положительного примера и, как правило, сопровождается словесным методом, методом пояснений педагога.

Метод исполнительского тренинга на инструменте:

- 1) Педагог предлагает учащемуся исполнить произведение абсолютно «ровной» динамикой, например, на *f* или *p*.
- 2) Педагог предлагает учащемуся исполнить произведение в намеренно замедленном и абсолютно ровном (без каких-либо агогических отклонений) темпе.

В процессе разучивания музыкальных произведений по нотам используются три вида анализа (художественно-образный, музыкально-теоретический, инструментально-исполнительский), для реализации которых задействуются различные методы.

При проведении художественно-образного анализа используются: метод нахождения логических и ассоциативно-образных сравнений и сопоставлений музыкального образа с явлениями природы, жизненными ситуациями, типологическими характеристиками людей, животных, птиц и т. п.; метод вербализации музыкальных образов и явлений; метод сопоставления средств музыкальной выразительности с характерологическими особенностями художественного образа.

При проведении музыкально-теоретического анализа используются: метод вычленения из общей фактуры произведения отдельных элементов музыкальной речи (средств музыкальной выразительности) и приемов их воспроизведения на инструменте; метод вычленения отдельных частей произведения и способов их сцепления в процессе интерпретации формы;

метод поиска интонационного «зерна» (характерного мелодического, ритмического, гармонического оборотов) и средств его инструментального воплощения; метод расстановки логических акцентов, определения опорных точек, кульминационных вершин, динамических спадов и напряжений, мест агогических отклонений от основного темпа и способов их трактовки в контексте развития целостного художественного образа.

При проведении инструментально-исполнительского анализа используются: метод определения средств артикуляции (штрихов, акцентов, динамических нюансов и др.), способов звукоизвлечения (видов туше — нажим, толчок, удар, скольжение и др.), технических приемов игры на инструменте.

Частично-поисковый, или эвристический метод: при исполнении того или иного фрагмента (элемента фактуры) учащемуся предлагается самостоятельно определить собственный вариант аппликатуры, найти оригинальное динамическое решение, способ артикуляции и звукообразования, прием игры и т. д.

Проблемно-поисковый метод: самостоятельное нахождение учащимся альтернативных путей решения той или иной задачи посредством, например, перестроения содержания, смены направления и способов деятельности, реструктуризации выполняемых действий и операций, привлечения новых средств достижения искомого художественного результата и др.

Методы формирования навыков подбора музыки по слуху

Воспроизведение на инструменте подбираемого по слуху музыкального материала рекомендуется предварять такими видами деятельности, как пропевание мелодии голосом, простукивание или прохлопывание ритмического рисунка и т. д.

Метод пропевания мелодии с последующим ее воспроизведением на инструменте. Ценность данного метода состоит в том, что он основывается на речевой природе музыки и «тесной связи вокальной музыки с инструментальной» [181, с. 15].

Метод транспонирования: учащемуся предлагается исполнить хорошо знакомую мелодию в другой тональности (начиная с другой ноты): а) соло; б) с аккомпанементом; в) в аккордовой фактуре и т. д.

Метод вариантов: учащемуся предлагается распознать на слух и воспроизвести на инструменте одноголосную мелодию, мелодию с элементами двухголосия, с ритмическим или гармоническим (аккордовым) сопровождением, мелодию с развернутым по форме и фактуре аккомпанементом.

Метод вариантов: учащемуся предлагается распознать на слух знакомую мелодию или отдельный фрагмент музыкального произведения,

которые предъявляются ему в намеренно измененном регистре (низком, высоком), тембре (в звучании на разных инструментах, на компьютере, голосом).

Избирательный метод или метод обнаружения на слух отдельно выделяемых в общей фактуре произведения средств музыкальной выразительности (мелодии, ритма, гармонии и т. д.), интонационного «зерна» (характерного мелодического, ритмического, гармонического оборотов).

Творческий метод:

1) Учащемуся предъявляется неоконченная мелодия (в записи, в исполнении педагога), которую ему предлагается завершить в логике ее развития на инструменте. При этом предварительно не оговариваются тональность, ритмический рисунок, регистр. Варианты: по аналогии завершить ритмическую, гармоническую последовательность.

2) Предъявление учащемуся характерного мелодического оборота (интонационного «зерна»), по которому он по слуху должен определить известное ему музыкальное произведение.

3) Предъявление учащемуся незнакомого ему музыкального произведения с предложением отнести его к стилю того или иного композитора.

Методы формирования навыков игры музыки по слуху

Метод творческих заданий:

1) Учащемуся предлагается продолжить (завершить) неоконченную мелодию, которую педагог представляет ему в записи (в определенном месте звучание музыки прерывается), по нотам (окончание мелодии закрывается листом бумаги), в собственном исполнении.

2) По аналогии: Учащемуся предлагается продолжить (завершить) неоконченный фрагмент произведения.

Игровой метод (метод инструментального диалога):

1) Педагог исполняет на инструменте начало мелодии (мелодии с простейшим сопровождением), учащийся должен завершить ее звучание по слуху. Вариант: исполнение начинает учащийся, завершает — педагог.

2) Педагог исполняет на инструменте мелодию (мелодию с простейшим сопровождением), учащийся импровизирует на заданную тему («на ходу» исполняет аккомпанемент к мелодии, какие-то подголоски, мелодико-ритмические вставки, вариацию и т. п.). Вариант: мелодию исполняет учащийся, педагог — импровизирует.

Методы разучивания музыкальных произведений на память

Основной метод сохранения музыкальной информации в долговременной памяти — метод повторений, который рекомендуется сочетать с методом вариантов: варьировать этот процесс по времени

(например, повторять по прошествии нескольких дней или месяцев), осуществлять в разных формах (повторение по памяти, по нотам, прослушивание записи собственного исполнения), а также закреплять в различных видах деятельности (исполнение в классе, на сцене, под фонограмму и др.).

Методы разучивания музыкальных произведений на память по теории В.И. Муцмахера: смысловая группировка, выявление опорных точек или пунктов-ориентиров, смысловое соотнесение.

Методы разучивания музыкальных произведений на память по формуле И. Гофмана: заучивание музыкального произведения на память с текстом и без инструмента, с текстом за инструментом, без текста с инструментом, без инструмента и без нот.

Три способа разучивания музыкальных произведений на память согласно концепции Д.К. Кирнарской: 1) через понимание к запоминанию, 2) путем многократных повторений, 3) умозрительно.

Метод поэтапного заучивания музыкального произведения на память: начальный этап — усвоение наиболее общих черт, признаков музыкального произведения (образной составляющей, общего характера музыки, характерного мелодического, ритмического оборота и др.); этап декодирования — конкретизация и детализация всех частей и элементов музыкального произведения применительно к практике его воспроизведения на инструменте; этап воспроизведения на инструменте по памяти в нескольких вариантах: с абсолютной точностью (*loco*), с относительной точностью (воспроизведение главных или основных элементов музыкальной формы и речи), с внесением в авторский текст элементов импровизации.

Метод развития навыков оперативной музыкальной памяти: учащемуся предлагается прослушать небольшое инструментальное произведение или его отдельный фрагмент, элемент фактуры (в записи, в исполнении педагога) и тут же на слух по памяти воспроизвести на инструменте.

Комплексный метод развития музыкальной памяти, основанный на задействовании более развитых ее видов по отношению к менее развитым (использование ресурсов всех видов памяти при разучивании музыкального произведения). Целесообразность использования данного метода обосновывает тот научно доказанный факт, что у каждого учащегося в соответствии с его индивидуально-типологическими свойствами, природными данными, как правило, доминирует один из видов памяти.

Развитию музыкальной памяти способствуют два исполнительских приема противоположенной направленности:

1) Прием сжатия — проигрывание музыкального произведения в намеренно ускоренных, чем по тексту, темпах.

2) Прием растяжения — проигрывание музыкального произведения в намеренно замедленных, чем по тексту, темпах.

Методы развития навыков запоминания музыкального материала разного уровня сложности: запоминание элементарных музыкальных знаний, понятий, отдельных семантических единиц музыкального текста (знаков, символов, отдельных элементов формы); запоминание отдельных звуков и созвучий, объединенных в мотивы; запоминание мотивов, объединенных во фразы, предложения, периоды; запоминание разделов формы и их границ (на основе расставленных опорных точек, смысловых пунктов-ориентиров), частей цикла и произведения в целом.

Ю.А. Цагарелли предлагает разноуровневый комплекс методов разучивания музыкальных произведений на память: развитие памяти на операцию (исполнение штрихов, различных видов туше и т. д.), на действие (исполнение гамм, арпеджио, секвенций и других последовательностей), на деятельность (целостное воспроизведение произведения).

В заключении следует отметить, что исполнением музыкальных произведений по памяти не следует злоупотреблять. Исполнение музыки по памяти рекомендуется периодически и в разумном соотношении чередовать с игрой, в процессе которой обеспечивается визуальный контакт с нотным текстом. Это позволит избежать таких негативных явлений, как «забалтывание» текста, накопление текстовых ошибок и др.

Методы формирования навыков исполнения музыкальных произведений под фонограмму

В настоящее время исполнение музыкальных произведений под фонограмму (как один из видов учебной, концертной деятельности музыканта-инструменталиста) приобретает все большую популярность, что обусловлено широким распространением и развитием современных информационных (ресурсы интернета) и компьютерных (нотные редакторы *Sibelius*, *Finale*, *Cubase*) технологий.

Основной метод формирования навыков исполнения музыки под фонограмму — это, собственно, исполнение музыки под фонограмму, при осуществлении которого рекомендуется использовать качественные (в художественном плане) фонограммы и хорошего качества звуковоспроизводящую аппаратуру. При этом не стоит гнушаться тем, чтобы использовать скромные (в плане качественного озвучивания музыки) возможности ноутбука, который можно широко задействовать в учебном процессе в инструментальном классе.

Методы развития навыков прослушивания музыкальных произведений в записи

Методы развития навыков прослушивания музыкальных произведений в записи представляют собой своеобразную модификацию наглядно-иллюстративного метода.

В практике музыкально-инструментального обучения, как правило, используются два вида прослушивания музыки в записи: по слуху и без нот, с одновременным слежением по нотному тексту.

Метод сравнительно-сопоставительного анализа: прослушивание и сравнение различных исполнительских трактовок одного и того же музыкального произведения разными исполнителями, коллективами исполнителей.

Метод прослушивания музыкального произведения (в записи, в исполнении педагога) с одновременным (в процессе звучания) его комментированием. Учащийся в оперативном режиме может отмечать такие характеристики звучащей музыки, как, например, что в ней меняется, что появляется нового, что повторяется?

Метод соотнесения, нахождения ассоциаций. После прослушивания незнакомого произведения учащемуся предлагается определить его образно-предметную составляющую, одним словом (словосочетанием) дать ему название.

Метод вычленения. После прослушивания произведения (в записи, в исполнении педагога) учащемуся предлагается определить в нем интонационное «зерно» (характерный мелодический, ритмический, гармонический оборот).

Метод вариантов (прослушивание одного и того же музыкального произведения в интерпретации разных исполнителей, в звучании на различных музыкальных инструментах, оркестров, ансамблей).

Развитию навыков прослушивания музыкальных произведений в записи большие возможности предоставляют ресурсы интернета, а также компьютерные технологии. При этом современные технологии позволяют задействовать одновременно и слуховой, и визуальный ряд, способствуя активизации двух взаимодополняющих друг друга анализаторов — уха и глаза.

Методы повторения ранее исполнявшихся произведений

Метод вариантов 1. Как правило, используются четыре способа повторения ранее исполнявшихся произведений: по нотам на инструменте, по памяти без нот на инструменте, прослушивание записи собственного

исполнения без нот, прослушивание записи собственного исполнения с одновременным слезением по нотному тексту.

Метод вариантов 2. Повторение ранее исполнявшихся произведений рекомендуется варьировать по времени. Например, повторять произведение по прошествии нескольких дней или по прошествии нескольких месяцев, когда произведение основательно, но не окончательно забыто и требует определенных усилий для его восстановления.

Методы формирования навыков коллективного музицирования

Тренировочный метод, или метод репетиции: исполнение музыкального произведения в составе ансамбля (педагог — учащийся, учащийся — учащийся) по заранее выученному тексту (по памяти, по нотам). Данный метод направлен на координацию и согласование навыков коллективного музицирования участников ансамбля, а также на отработку художественных и технических задач, например, при подготовке музыкального произведения к концертному исполнению.

Игровой метод (метод инструментального диалога типа «вопрос — ответ»): педагог спрашивает (исполняет мотив, фразу, относительно завершённый фрагмент музыкального произведения, интонационно выраженные в форме вопроса), учащийся отвечает.

Метод вариантов. Инструментальный диалог можно выстраивать не только на интонационной основе, но и для усиления контраста между «вопросом» и «ответом» использовать прием сопоставления штрихов (например, вопрос исполняется на *legato*, ответ — на *staccato*), динамики (вопрос исполняется на *forte*, *mezzoforte*, ответ — на *mezzopiano*, *piano*, чем достигается эффект «эхо»), регистра (вопрос исполняется в 1-й октаве, ответ — во 2-й) и т. д.

Творческий метод:

1) Педагог исполняет начало мелодии (мелодии с простейшим сопровождением), учащийся завершает ее звучание. Вариант: исполнение начинает учащийся, завершает — педагог.

2) Педагог исполняет мелодию (мелодию с простейшим сопровождением), учащийся импровизирует на заданную тему («на ходу» исполняет аккомпанемент к мелодии, какие-то подголоски, мелодико-ритмические вставки, вариацию и т. п.). Вариант: мелодию исполняет учащийся, педагог — импровизирует.

Исполнение музыкального произведения по нотам с листа в составе ансамбля. Варианты: педагог исполняет 1-ю партию, учащийся — 2-ю и наоборот. Педагог исполняет партию правой и левой руки, учащийся — только правой.

Методы подготовки музыкального произведения к публичному (концертному) выступлению

Метод «сквозного» (без остановок) проигрывания музыкального произведения. Как вариант, сквозное проигрывание музыкального произведения можно проводить несколько раз подряд (без внесения каких-либо коррективов и рекомендаций со стороны педагога и через небольшие промежутки времени). Метод многократных проигрываний будет способствовать развитию у учащегося физической выносливости, выработке эмоционально-психологической устойчивости.

Метод репетиций: проигрывание произведения от начала до конца в замедленном темпе, с усиленной акцентуацией или динамикой (и наоборот) и др.

Метод аутогенной тренировки (нормализации дыхания, расслабления мышечной системы, различные физические упражнения и др.).

Методы формирования навыков психологической стрессоустойчивости: учащийся исполняет произведение, педагог в это время роняет ключи на пол, хлопает дверью, разговаривает по телефону и т. п. Учащийся, стараясь не отвлекаться, продолжает играть на инструменте. В данном контексте эффективным будет применение метода переключения внимания со стресс-фактора на какой-либо другой отвлекающий объект (Ю.А. Цагарелли).

Метод имитации (моделирования) ситуаций концертного выступления (проигрывание музыкальных произведений перед воображаемой аудиторией, запись на аудио- и видео-носитель, репетиция выхода и ухода со сцены и др.).

Метод лабораторного эксперимента (игра с ошибками, остановками, сбоями, начать исполнение с указанного места и др.).

Метод опорных точек: учащемуся предлагается начать исполнение произведения с определенного (указанного педагогом или выделенного самим учащимся) места.

Ролевой метод, метод сценического перевоплощения или медиативного погружения: Я — Мацуев.

Метод сопровождения: учащийся исполняет произведение, педагог по ходу исполнения делает замечания, дает рекомендации. Учащийся, не останавливаясь, продолжает играть, оперативно внося в исполнение музыки коррективы.

Методы выработки у учащегося собственной концепции исполнения (интерпретации) музыкального произведения:

— метод расстановки в произведении логических акцентов, определения опорных точек, кульминационных вершин, динамических

спадов и напряжений, мест агогических отклонений от основного темпа и т. д.;

— метод вариантов (исполнение музыкального произведения в разных трактовках);

— проблемно-поисковый метод (учащемуся предлагается обосновать логику использования в произведении элементарных средств музыкальной выразительности, соединения отдельных звуков и созвучий в мотивы, объединения мотивов во фразы, предложения, периоды, сцепления фраз, предложений и периодов в разделы формы, части цикла и т. д.);

— поисковый метод. Учащемуся предлагается найти в музыкальном произведении тождества, сходства, подобия (точные повторы музыкального материала, повторы в вариантном изложении и т. д.), различия и контрасты (например, изложение мелодии в другой тональности, регистре, с изменением фактуры, динамики, гармонического или ритмического сопровождения и т. д.) и логически их обосновать;

— метод инверсии. Учащемуся предлагается исполнить фрагмент произведения (элемент фактуры) в обращении (другим штрихом, в другой тональности, другим вариантом аппликатуры, изменяя ритмический рисунок, динамическую шкалу и т. д.).

Методы формирования навыков творческой музыкальной деятельности

Метод литературной подтекстовки инструментальных мелодий.

Вариант 1. Учащемуся предлагается придумать слова к заданной мелодии таким образом, чтобы они соответствовали ее интонационному строю, метроритмической организации.

Вариант 2. Учащемуся предлагается придумать слова к мелодии с названием, которое будет соответствовать ее предметно-образной составляющей.

Метод создания мелодии на заданный литературный текст (сюжет рисунка).

Учащемуся предлагается сочинить мелодию на заданный литературный текст, которая интонационно будет соответствовать его метроритмической организации, смысловым ударениям, образной составляющей.

Метод визуальной презентации музыкального образа с помощью рисунков, графиков, символов и т. п.

Метод вербальной интерпретации музыкального образа: составление рассказа, повествования на сюжет произведения, его предметную составляющую.

Метод пластической интерпретации музыкального образа с помощью мимики, характерных жестов, движений.

Метод творчества, метод обучения путем открытий. Учащемуся предлагается сочинить инструментальное произведение (мелодию) на заданную тематику, в соответствии со словесным описанием или визуальным представлением художественного образа (например, Ласковый котенок, Забавный щенок, Березка, Ручеек и т. п.).

Метод вариантов. Учащемуся предлагается исполнить инструментальное произведение (его отдельный фрагмент) в разных жанрах. Например, интерпретировать белорусскую народную песню «Перепелочка» в жанре вальса, марша, в стиле «танго», «рэп» и т. д.

Частично-поисковый, или эвристический метод. Учащемуся предлагается сочинить (придумать):

- окончание неоконченной мелодии;
- к заданной мелодии мелодико-ритмическую вставку, подголосок, гармоническую педаль и т. д. (выполнение данного задания можно практиковать как по слуху, так и письменно, работая с нотным текстом);
- к заданной мелодии сопровождение (мелодико-ритмическое, гармоническое), полноформатный аккомпанемент с вступлением, проигрышами, кодой и т. д.;
- вариацию на заданную тему.

Критерии, показатели и индикаторы экспертных оценок учащихся контрольной и экспериментальной групп на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента

Таблица Б.1 — Критерии, показатели и индикаторы экспертных оценок учащихся контрольной и экспериментальной групп по параметру «Уровень сформированности музыкального инструментально-исполнительского комплекса»

Критерии	Показатели	Индикаторы
1	2	3
Уровень сформированности моторно-двигательных навыков	- умение точно (чисто) воспроизводить нотные тексты; - умение играть быстро, виртуозно; - умение исполнять сложные (в плане фактурного изложения, штрихового разнообразия, наличия многоголосия и др.) произведения; - степень автоматизации сформированных двигательных навыков и игровых приемов (устойчивость, надежность, прочность их воспроизведения по прошествии длительного времени и в отличных от усвоения условиях, например, при исполнении других произведений); - рациональность (энергономичность) сформированных двигательных навыков и игровых приемов (свобода игрового аппарата, отсутствие «лишних» движений, правильность аппликатурных решений, смены позиций рук и др.); - уровень интериоризации (положительного переноса) сформированных двигательных навыков и игровых приемов на другие произведения; - уровень владения различными способами звукоизвлечения, или артикуляцией (штрихами, нюансировкой); - уровень владения различными способами звукообразования, или видами туше (нажатие, толчок, удар, скольжение и др.); - уровень владения различными способами звуковедения (филировка отдельно взятого звука; соединение нескольких звуков в мотивы и фразы; смысловая группировка отдельных мотивов и фраз в более крупные структурные построения – предложения, периоды); - уровень владения оригинальными приемами игры на инструменте (например, на баяне / аккордеоне – это смена меха, тремоло мехом, детахе, вибрато и др.).	Проявление у учащегося устойчивого желания совершенствовать технику игры на инструменте (отработка гамм, упражнений, технически сложных мест в произведении и др.)

Продолжение таблицы Б.1

1	2	3
Уровень сформированности навыков интерпретации музыки	- умение изменять (варьировать) в разучиваемом произведении темп, динамику, штрихи, регистр и др.; - способность исполнять разучиваемое произведение в разных стилях и жанрах (например, в характере вальса, марша, песни, танго и др.); - способность формулировать собственную исполнительскую трактовку произведения (Как исполнять? С помощью каких выразительных средств?); - умение реализовывать выработанную совместно с педагогом концепцию (трактовку) исполнения произведения	Проявление у учащегося устойчивого желания добиваться реализации выработанной совместно с педагогом концепции (трактовки) исполнения произведения
Уровень сформированности навыков сценического поведения	Сценические характеристики исполняемых произведений: - артистичность (искусство сценического перевоплощения, эстетика игровых движений и др.); - эмоциональность, образность, выразительность исполнения; - наличие элементов театрализации (выразительная мимика, пластика рук, движений корпуса тела и др.); - стрессоустойчивость (способность преодолевать сценическое волнение); - помехоустойчивость (способность не отвлекаться на посторонние шумы, звуки и др.); - наличие признаков индивидуального исполнительского стиля, собственной манеры игры на инструменте; - способность концентрироваться на исполняемой музыке	Проявление у учащегося устойчивого желания выступать на сцене, исполнять музыку для других людей, общаться «на почве музыки» (Д.Б. Кабалевский), на основе «общей преданности музыкальному искусству» (Г.Г. Нейгауз)

Таблица Б.2 — Критерии, показатели и индикаторы экспертных оценок по параметру «Уровень развития когнитивно-психических процессов личности учащегося»

Критерии	Показатели	Индикаторы
1	2	3
Уровень развития навыков восприятия музыки	- умение распознавать музыкальный звук по его физическим свойствам (высоте, длительности, громкости, тембру); - умение распознавать (по слуху, в нотном тексте) относительно завершённые музыкальные построения (мотивы, фразы, предложения); - умение распознавать целостную музыкальную форму и дифференцировать ее отдельные части, фрагменты; - умение распознавать фактуру исполняемых произведений во всей полноте ее элементов; - умение выделять в общей фактуре произведения главные и второстепенные элементы (средства музыкальной выразительности); - умение определять общий характер музыки, эмоции, настроения, которые она вызывает; - умение определять идею, художественный образ	Проявление у учащегося устойчивого желания совершенствовать навыки восприятия музыки (умение распознавать все ее элементы, находить в ней главное, второстепенное и др.)
Уровень развития навыков произвольного внимания	- умение распределять произвольное внимание одновременно на несколько объектов; - умение произвольно переключать внимание с одного объекта на другой; - умение одномоментно схватывать несколько воспринимаемых объектов, одновременно выполнять нескольких действий или операций; - умение выделять отдельные объекты, действия, операции; - умение сосредотачиваться на отдельно выделенном объекте, действии, операции	Проявление у учащегося устойчивого желания совершенствовать навыки произвольного внимания
Уровень развития навыков музыкального мышления	- уметь находить в произведении тождественные и контрастные элементы; - умение вычленять в общей фактуре произведения отдельные элементы музыкальной речи (мелодию, ритм и др.), относительно завершённые структурные единицы формы (мотивы, фразы и др.) и ее фрагменты (вступление, экспозицию, вариацию на тему, разработку, репризу, проигрыш, коду и др.); - умение находить в общей фактуре произведения «опорные точки» (кульминации, места смены характера музыки, агогические отклонения от основного темпа и др.); - умение находить в общей фактуре произведения интонационное «зерно» (характерный мелодический, ритмический, гармонический оборот);	Проявление у учащегося устойчивого желания анализировать музыкальные произведения

Продолжение таблицы Б.2

1	2	3
	- умение находить ассоциативные сравнения исполняемых произведений с образами и явлениями живой / неживой природы, людьми, жизненными ситуациями и др.; - умение обосновать логику использования в произведении средств музыкальной выразительности; - умение обосновать логику построения музыкальной формы произведения	Проявление у учащегося устойчивого желания анализировать музыкальные произведения
Уровень развития навыков музыкального воображения	- умение распознавать художественный образ, заложенный композитором в произведении; - умение варьировать изначальный (созданный композитором) образ, характер музыки произведения посредством внесения изменений в динамику, агогику, темп, артикуляцию, регистр, тональный план, партию сопровождения, ритмическую организацию и др.; - умение придумать образное название к незнакомому музыкальному произведению; - умение составить словесный рассказ (портрет) по сюжету музыкального произведения	Проявление у учащегося устойчивого желания придумывать в музыке что-то свое, оригинальное
Уровень развития навыков музыкальной памяти	- умение зрительно запоминать нотные тексты (отдельные такты, фрагменты) с их последующим воспроизведением на инструменте; - умение запоминать музыку, отдельные элементы музыкальной речи (мелодию, ритмический рисунок и др.), фрагменты произведений на слух; - умение запоминать музыкальные произведения (их отдельные фрагменты) посредством многократных повторений на инструменте; - умение запоминать музыкальные произведения (их отдельные фрагменты) посредством теоретического анализа средств музыкальной выразительности, структурных элементов формы и др.; - умение воспроизводить на инструменте ранее исполнявшиеся произведения по памяти по прошествии длительного времени	Проявление у учащегося устойчивого желания исполнять музыкальные произведения наизусть, по памяти
Уровень развития рефлексивных навыков	- умение оценивать свои (и других людей) возможности и способности в области музыкально-исполнительской деятельности; - умение давать оценку своим (и других людей) достижениям и недостаткам в освоении навыков игры на музыкальном инструменте; - умение давать оценку своим эмоциональным состояниям и ощущениям, возникающим в процессе разучивания музыкальных произведений, а также при их исполнении на сцене;	Проявление у учащегося устойчивого желания оценивать «всех и вся» с позиции собственных взглядов на жизнь, искусство, людей

Окончание таблицы Б.2

1	2	3
	- умение оценивать музыкальные произведения с позиции их художественной ценности и значимости для себя и других	
Уровень развития волевых качеств	- проявление устойчивого желания регулярно заниматься на инструменте (наличие признаков тренировочной воли); - умение убеждать своей игрой других (наличие признаков звукотворческой воли); - способность преодолевать сценическое волнение (наличие признаков сценической воли); - желание достигать максимально совершенного (в художественном и техническом отношениях) исполнения музыкальных произведений (наличие признаков исполнительской воли)	Проявление у учащегося устойчивого желания добиваться намеченных целей

Таблица Б.3 — Критерии, показатели и индикаторы экспертных оценок по параметру «Уровень владения различными видами музыкально-исполнительской деятельности»

Критерии 1	Показатели 2	Индикаторы 3
Владение навыками чтения нотных текстов с листа	<i>Умение исполнять музыкальные произведения по нотам с листа:</i> - в заданных темпе и характере (<i>loco</i>); - с одновременным переложением в новые инструментальные условия; - с одновременным редактированием нотного текста (его упрощением / усложнением); - с одновременным транспонированием в другую тональность (исполнением от другой ноты)	Проявление у учащегося устойчивого желания постоянно исполнять новые музыкальные произведения
Владение навыками разучивания музыкальных произведений по нотам	<i>Умение:</i> - анализировать нотный текст, правильно «читать» нотные знаки и символы; - использовать рациональные варианты аппликатуры; - применять различные способы артикуляции (штрихи, акценты); - отрабатывать технически сложные места; - находить правильные динамические решения (кульминации, места спадов и нагнетания эмоционального напряжения); - достигать целостности музыкальной формы	Проявление у учащегося устойчивого желания изучать музыкальные произведения по нотам
Владение навыками подбора музыки по слуху	<i>Умение подбирать по слуху и исполнять на инструменте:</i> - мелодию; - ритмический рисунок; - подголоски, мелодико-ритмические вставки; - гармоническое сопровождение к мелодии; - фрагменты музыкальных произведений	Проявление у учащегося устойчивого желания подбирать музыку по слуху
Владение навыками игры музыки по слуху	<i>Умение исполнять по слуху на инструменте:</i> - окончание мелодии, которую не завершил педагог; - «ответ» на «вопрос» преподавателя; - ритмическое сопровождение к мелодии, которую исполняет педагог; - гармоническое сопровождение к мелодии, которую исполняет педагог; - мелодико-ритмические вставки к мелодии, которую исполняет педагог; - собственную музыку на заданную тематику, литературный текст и др.	Проявление у учащегося устойчивого желания исполнять музыку по слуху

Продолжение таблицы Б.3

1	2	3
Владение навыками разучивания музыкальных произведений на память	<i>Умение запоминать произведение посредством:</i> - многократных проигрываний на инструменте; - теоретического анализа нотных текстов; - нахождения «опорных» точек (кульминаций, мест смены фактуры, характера музыки и др.); - отработки технически сложных мест; - прослушивания и сравнения различных исполнительских трактовок данного произведения; - варьирования в произведении темпа, штрихов, аппликатуры, динамики, регистров и др.	Проявление у учащегося устойчивого желания заучивать музыкальные произведения на память
Владение навыками повторения ранее исполнявшихся произведений	<i>Умение повторять (воспроизводить) ранее исполнявшиеся произведения:</i> - по памяти (без нот); - по нотам; - перед концертом; - посредством прослушивания записи собственного исполнения (аудио, видео)	Проявление у учащегося устойчивого желания регулярно повторять ранее исполнявшиеся произведения
Владение навыками подготовки произведения к концертному выступлению	<i>Умение:</i> - исполнять произведение целиком (от начала до конца); - анализировать запись собственного исполнения; - играть перед воображаемыми слушателями, на импровизированной сцене и др.; - следовать выработанной исполнительской трактовке, инструкциям педагога; - организовывать свое время в подготовительный период к концерту (рационально распределять время занятий, отдыха)	Проявление у учащегося устойчивого желания доводить исполнение музыкальных произведений до концертного уровня
Владение навыками прослушивания музыкальных произведений в записи	<i>Умение прослушивать музыкальные произведения в записи:</i> 1) по слуху; 2) с одновременным слежением нотного текста; 3) с одновременным восприятием визуального ряда (видеороликов, мультфильмов и др.); 4) и затем их анализировать	Проявление у учащегося устойчивого желания постоянно слушать музыку
Владение навыками творческой музыкально-исполнительской деятельности	<i>Умение сочинять:</i> 1) окончание незавершенной мелодии / ритмического рисунка; 2) гармоническое, ритмическое сопровождение, мелодико-ритмические вставки к мелодии; 3) вступление, проигрыш в произведении; 5) развернутый по форме и разнообразный по содержанию аккомпанемент к мелодии песни, танца; 6) переложения, вариации, обработки на музыкальную тему; 7) оригинальные произведения	Проявление у учащегося устойчивого желания сочинять музыку

Анкета респондентов пилотажного эксперимента

Виды деятельности	Вы используете			По Вашему мнению, указанные виды деятельности способствуют развитию у учащегося:									
	на каждом уроке	эпизодически	не использую	мышления	воображения	внимания	восприятия	памяти	рефлексии	воли	моторно-двигательных навыков	сценических навыков	навыков интерпретации музыки
Эскизное исполнение произведений													
Фрагментарное исполнение произведений													
Чтение нотных текстов с листа													
Разучивание произведений по нотам													
Повторение ранее исполнившихся произведений													
Разучивание произведений на память													
Подготовка произведений к концерту													
Слушание музыки в записи													
Исполнение произведений под фонограмму													
Подбор музыки по слуху													
Игра музыки по слуху													
Творческие виды деятельности													
Игра в ансамбле:													
учитель – ученик													
ученик – ученик													
Музыкально-теоретический анализ произведений													
Художественно-образный анализ произведений													
Инструментально-исполнительский анализ произведений													

**Анкета экспертных оценок
на констатирующем и контрольном этапах педагогического
эксперимента**

Фамилия, имя ученика _____

Год обучения игре на музыкальном инструменте _____

ГУО _____

Уважаемый коллега! Пожалуйста, оцените Вашего ученика по 5-балльной шкале (высший балл — 5, низший — 1) по нижеследующим критериям и показателям. *Проставьте любой значок (х, √, +) в соответствующей клеточке.*

Таблица Г.1 — Критерии и показатели экспертных оценок

Критерии оценки	Показатели оценки	Балл оценки				
Параметр 1. УРОВЕНЬ СФОРМИРОВАННОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИНСТРУМЕНТАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО КОМПЛЕКСА		5	4	3	2	1
1.1 Уровень сформированности моторно-двигательных навыков	1.1.1 умение точно (чисто) воспроизводить нотные тексты					
	1.1.2 умение играть быстро, виртуозно					
	1.1.3 умение исполнять сложные (в плане фактурного изложения, штрихового разнообразия, наличия многоголосия и др.) произведения					
	1.1.4 степень автоматизации сформированных двигательных навыков и игровых приемов (устойчивость, надежность, прочность их воспроизведения по прошествии длительного времени и в отличных от усвоения условиях, например, при исполнении других произведений)					
	1.1.5 рациональность (энергономичность) сформированных двигательных навыков и игровых приемов (свобода игрового аппарата, отсутствие «лишних» движений, правильность аппликатурных решений, смены позиций рук и др.)					
	1.1.6 уровень интериоризации (положительного переноса) сформированных двигательных навыков и игровых приемов на другие произведения					
	1.1.7 уровень владения различными способами <i>звукоизвлечения</i> , или артикуляцией (штрихами, нюансировкой)					
	1.1.8 уровень владения различными способами <i>звукообразования</i> , или видами туше (нажатие, толчок, удар, скольжение и др.)					
	1.1.9 уровень владения различными способами <i>звуковедения</i> (филировка отдельно взятого звука; соединение нескольких звуков в мотивы и фразы; смысловая группировка отдельных мотивов и фраз в более крупные структурные построения – предложения, периоды)					
	1.1.10 уровень владения оригинальными приемами игры на инструменте (например, на баяне / аккордеоне – это смена меха, тремоло мехом, детаще, вибрато и др.)					
1.2 Уровень сформированности навыков интерпретации музыки	1.2.1 умение изменять (варьировать) в разучиваемом произведении темп, динамику, штрихи, регистр и др.					
	1.2.2 способность исполнять разучиваемое произведение в разных стилях и жанрах (например, в характере вальса, марша, песни, танго и др.)					
	1.2.3 способность формулировать собственную исполнительскую трактовку произведения (Как исполнять? С помощью каких выразительных средств?)					

Продолжение таблицы Г.1

	1.2.3 способность формулировать собственную исполнительскую трактовку произведения (Как исполнять? С помощью каких выразительных средств?)					
	1.2.4 умение реализовывать выработанную совместно с педагогом концепцию (трактовку) исполнения произведения					
1.3 Уровень сформированности навыков сценического поведения	1.3.1 артистичность (искусство сценического перевоплощения, эстетика игровых движений и др.)					
	1.3.2 эмоциональность, образность, выразительность исполнения					
	1.3.3 наличие элементов театрализации (выразительная мимика, пластика рук, движений корпуса тела и др.)					
	1.3.4 стрессоустойчивость (способность преодолевать сценическое волнение)					
	1.3.5 помехоустойчивость (способность не отвлекаться на посторонние шумы, звуки и др.)					
	1.3.6 наличие признаков индивидуального исполнительского стиля, собственной манеры игры на инструменте					
	1.3.7 способность концентрироваться на исполняемой музыке					
Параметр 2. УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНО-ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ ЛИЧНОСТИ		5	4	3	2	1
2.1 Уровень развития навыков восприятия музыки	2.1.1 умение распознавать звук по его физическим свойствам (высоте, длительности, громкости, тембру)					
	2.1.2 умение распознавать (по слуху, в нотном тексте) относительно завершённые музыкальные построения (мотивы, фразы, предложения)					
	2.1.3 умение распознавать целостную музыкальную форму и дифференцировать ее на отдельные части, фрагменты					
	2.1.4 умение распознавать фактуру исполняемых произведений во всей полноте ее элементов					
	2.1.5 умение выделять в общей фактуре произведения главные и второстепенные элементы (средства музыкальной выразительности)					
	2.1.6 умение определять общий характер музыки, эмоции, настроения, которые она вызывает					
	2.1.7 умение определять главную идею, художественный образ произведения					
2.2 Уровень развития навыков произвольного внимания	2.2.1 умение распределять произвольное внимание одновременно на несколько объектов					
	2.2.2 умение произвольно переключать внимание с одного объекта на другой					
	2.2.3 умение одномоментно схватывать несколько воспринимаемых объектов, одновременно выполнять несколько действий или операций					
	2.2.4 умение выделять отдельные объекты, действия, операции					
	2.2.5 умение сосредотачиваться на отдельно выделенном объекте, действии, операции					
2.3 Уровень развития навыков музыкального мышления	2.3.1 умение находить в произведении тождественные (подобные) и контрастные (различающиеся) элементы					
	2.3.2 умение вычленять в общей фактуре произведения отдельные элементы музыкальной речи (мелодию, ритм и др.), относительно завершённые структурные единицы формы (мотивы, фразы и др.) и ее фрагменты (вступление, экспозицию, вариацию на тему, разработку, репризу, проигрыш, коду и др.)					
	2.3.3 умение находить в общей фактуре произведения «опорные точки» (места кульминаций, смены характера музыки, агогических отклонений от основного темпа и др.)					
	2.3.4 умение находить в общей фактуре произведения интонационное «зерно» (характерный мелодический, ритмический, гармонический оборот)					
	2.3.5 умение находить ассоциативные сравнения исполняемых произведений с образами и явлениями живой / неживой природы, людьми, жизненными ситуациями и др.					

Продолжение таблицы Г.1

	2.3.6 умение обосновать логику использования в произведении средств музыкальной выразительности					
	2.3.7 умение обосновать логику построения музыкальной формы произведения					
2.4 Уровень развития навыков музыкального воображения	2.4.1 умение распознавать художественный образ, заложенный композитором в произведении					
	2.4.2 умение варьировать изначальный (созданный композитором) образ, характер музыки произведения посредством внесения изменений в динамику, агогику, темп, артикуляцию, регистр, тональный план, партию сопровождения, ритмическую организацию и др.					
	2.4.3 умение придумать образное название к незнакомому произведению					
	2.4.4 умение составить словесный рассказ (портрет) по сюжету музыкального произведения					
2.5 Уровень развития навыков музыкальной памяти	2.5.1 умение зрительно запоминать нотные тексты (отдельные такты, фрагменты) и затем воспроизводить их на инструменте					
	2.5.2 умение запоминать музыку, отдельные элементы музыкальной речи (мелодию, ритмический рисунок и др.), фрагменты произведений на слух					
	2.5.3 умение запоминать музыкальные произведения (их отдельные фрагменты) посредством многократных повторений на инструменте					
	2.5.4 умение запоминать музыкальные произведения (их отдельные фрагменты) посредством теоретического анализа средств музыкальной выразительности, структурных элементов формы и др.					
	2.5.5 умение воспроизводить на инструменте ранее исполнявшиеся произведения по памяти по прошествии длительного времени					
2.6 Уровень развития навыков рефлексии	2.6.1 умение оценивать свои (и других людей) возможности и способности в области музыкально-исполнительской деятельности					
	2.6.2 умение давать оценку своим (и других людей) достижениям и недостаткам в освоении навыков игры на музыкальном инструменте					
	2.6.3 умение давать оценку своим эмоциональным состояниям и ощущениям, возникающим в процессе разучивания музыкальных произведений, а также при их исполнении на сцене					
	2.6.4 умение оценивать музыкальные произведения с позиции их художественной ценности и значимости для себя и других					
2.7 Уровень развития волевых качеств	2.7.1 проявление устойчивого желания регулярно заниматься на инструменте					
	2.7.2 умение убеждать своей игрой других в правомерности избранной трактовки исполняемого музыкального произведения					
	2.7.3 способность преодолевать сценическое волнение					
	2.7.4 наличие желания достигать максимально совершенного (в художественном и техническом отношениях) исполнения музыкальных произведений					
Параметр 3. УРОВЕНЬ ВЛАДЕНИЯ РАЗЛИЧНЫМИ ВИДАМИ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ		5	4	3	2	1
3.1 Владение навыками чтения нотных текстов с листа	<i>Умение исполнять музыкальные произведения по нотам с листа:</i>					
	3.1.1 в заданных темпе и характере (<i>loco</i>)					
	3.1.2 с одновременным переложением в новые инструментальные условия					
	3.1.3 с одновременным редактированием (упрощением / усложнением) нотного текста					
	3.1.4 с одновременным транспонированием в другую тональность					
3.2 Владение навыками разучивания музыкальных произведений по нотам	<i>Умение:</i>					
	3.2.1 анализировать нотный текст, правильно «читать» нотные знаки и символы					
	3.2.2 использовать рациональные варианты аппликатуры					
	3.2.3 применять различные способы артикуляции (штрихи, акценты)					
	3.2.4 отрабатывать технически сложные места					

Продолжение таблицы Г.1

	3.2.5 находить правильные динамические решения (кульминации, места спадов и нагнетания эмоционального напряжения)					
	3.2.6 достигать целостности музыкальной формы					
3.3 Владение навыками подбора музыки по слуху	<i>Умение подбирать по слуху и исполнять на инструменте:</i>					
	3.3.1 мелодию					
	3.3.2 ритмический рисунок					
	3.3.3 подголоски, мелодико-ритмические вставки					
	3.3.4 гармоническое сопровождение к мелодии					
	3.3.5 фрагменты музыкальных произведений					
3.4 Владение навыками игры музыки по слуху	<i>Умение исполнять по слуху на инструменте:</i>					
	3.4.1 окончание мелодии, которую не завершил педагог					
	3.4.2 «ответ» на «вопрос» педагога					
	3.4.3 ритмическое сопровождение к мелодии, которую исполняет педагог					
	3.4.4 гармоническое сопровождение к мелодии, которую исполняет педагог					
	3.4.5 мелодико-ритмические вставки к мелодии, которую исполняет педагог					
3.5 Владение навыками разучивания музыкальных произведений на память	3.4.6 собственную музыку на заданную тематику, литературный текст и др.					
	<i>Умение запоминать произведение посредством:</i>					
	3.5.1 многократных проигрываний на инструменте					
	3.5.2 теоретического анализа нотных текстов					
	3.5.3 нахождения «опорных» точек (кульминаций, мест смены фактуры, характера музыки и др.)					
	3.5.4 отработки технически сложных мест					
3.6 Владение навыками повторения ранее исполнявшихся произведений	3.5.5 прослушивания и сравнения различных исполнительских трактовок данного произведения					
	3.5.6 варьирования в произведении темпа, штрихов, аппликатуры, динамики, регистров и др.					
	<i>Умение повторять (воспроизводить) ранее исполнявшиеся произведения:</i>					
	3.6.1 по памяти (без нот)					
	3.6.2 по нотам					
3.7 Владение навыками подготовки произведения к концертному выступлению	3.6.3 перед концертом					
	3.6.4 посредством прослушивания записи собственного исполнения (аудио, видео)					
	<i>Умение:</i>					
	3.7.1 исполнять произведение целиком (от начала до конца)					
	3.7.2 анализировать запись собственного исполнения					
	3.7.3 играть перед воображаемыми слушателями, на импровизированной сцене					
3.8 Владение навыками прослушивания музыкальных произведений в записи	3.7.4 следовать выработанной исполнительской трактовке, инструкциям педагога					
	3.7.5 организовывать свое время в подготовительный период к концерту (рационально распределять время занятий, отдыха)					
	<i>Умение прослушивать музыкальные произведения в записи:</i>					
	3.8.1 по слуху					
	3.8.2 с одновременным слежением нотного текста					
3.9 Владение навыками творческой музыкально-исполнительской деятельности	3.8.3 с одновременным восприятием визуального ряда (видеороликов, мультфильмов и др.)					
	3.8.4 и затем их анализировать					
	<i>Умение:</i>					
	3.9.1 придумать окончание незавершенной мелодии / ритмического рисунка					
	3.9.2 сочинить гармоническое, ритмическое сопровождение, мелодико-ритмические вставки к заданной мелодии					

Окончание таблицы Г.1

	3.9.3 сочинить вступление, проигрыш в произведении					
	3.9.4 мелодически, гармонически, ритмически варьировать мелодию					
	3.9.5 сочинить развернутый по форме и разнообразный по содержанию аккомпанемент к мелодии песни, танца					
	3.9.6 сочинить переложение, вариацию, обработку на музыкальную тему					
	3.9.7 сочинять оригинальные произведения					

СПАСИБО ЗА УЧАСТИЕ В ИССЛЕДОВАНИИ!

Дидактический и диагностический инструментарий
(вопросы, задания, упражнения)

(Д1)

Упражнения на развитие моторно-двигательных навыков и приемов игры на музыкальном инструменте

Упражнение Д1.1: Отработка навыка игры одним пальцем. Исполнить характерный мелодический оборот из пьесы Л. Колесова «Считалочка», повторяя ноту do^1 2-м пальцем правой руки (нотный пример № 1, приложение Е):



Как известно, детские считалочки отличаются такими чертами, как четкость, настойчивость, однообразие, или монотонность, их произношения. Для того, чтобы достичь данного эффекта, повторения ноты do^1 методически рекомендуется исполнять одним пальцем (как, например, в пьесе Ж. Рамо «Курица» в исполнительской редакции Ф.Р. Липса) [45, с. 40].

Упражнение Д1.2: Отработка репетиции на одной ноте. Исполнить характерный мелодический оборот из пьесы Л. Колесова «Считалочка» (нотный пример № 1, приложение Е), повторяя ноту do^1 3-м пальцем правой руки:



Упражнение Д1.3: Отработка репетиции на одной ноте со сменой пальцев. Исполнить характерный мелодический оборот из пьесы Л. Колесова «Считалочка» (нотный пример № 1, приложение Е), используя подмену пальцев:



Упражнение Д1.4 (метод вариантов): Исполнить характерный мелодический оборот (1-й – 2-й такты) из пьесы Л. Колесова «Считалочка» (нотный пример № 1, приложение Е), используя разные варианты аппликатуры: 3–4–3–4–3–5–3; 3–2–3–2–3–5–3; 2–3–4–5–2–4–2; 5–4–3–2–3–5–3.

Как известно, определенную сложность для учащихся представляет исполнение такой ритмической фигуры, как синкопа (нотный пример № 1, приложение Е, 2-й такт). Для достижения правильности и точности исполнения синкопы предварительно рекомендуется разучить с учащимся следующие упражнения:

Упражнение Д1.5 (метод вариантов):



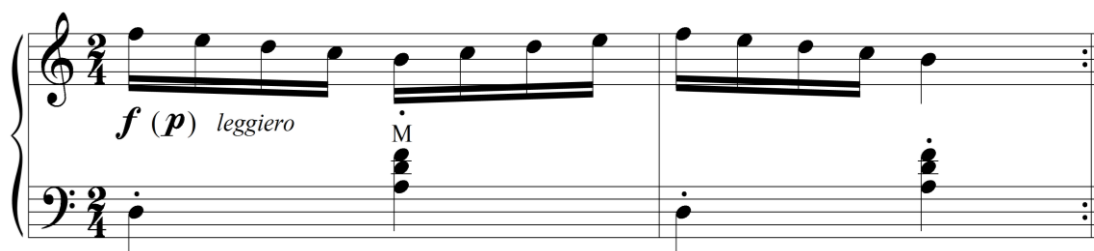
Варианты аппликатуры: 2–4–2–4;
3–5–3–5.

Упражнение Д1.6 (метод вариантов):

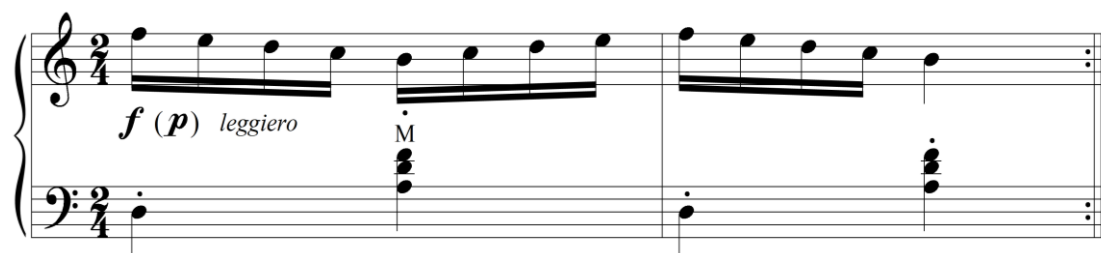


Варианты аппликатуры: 2–4–2–2–4–2–2–4–2–2;
3–5–3–2–5–3–2–5–3–2

Упражнение Д1.7: Отработка гаммообразных последовательностей звуков (пьеса Л. Ивановой «Песенка», нотный пример № 2, приложение Е):



Упражнение Д1.8: Отработка штрихов. Исполнить музыкальный фрагмент (пьеса Л. Ивановой «Песенка», нотный пример № 2, приложение Е) штрихами *legato*, *non legato*, *leggiero*, *staccato*, *portamento* (метод вариантов):



Упражнение Д1.9: Отработка исполнения фрагментов музыкальных произведений контрастной динамикой. Исполнить музыкальный фрагмент (пьеса Л. Ивановой «Песенка», нотный пример № 2, приложение Е), последовательно чередуя громкость звучания на *forte* и *piano* (метод вариантов):



Упражнение Д1.10: Отработка характерных мелодических оборотов (пьеса Л. Ивановой «Песенка», нотный пример № 2, приложение Е) с использованием секвенций (метод вариантов):



Упражнение Д1.11: Отработка характерного мелодического оборота (пьеса Л. Ивановой «Песенка», нотный пример № 2, приложение Е) с варьированием динамической шкалы внутри фраз и мотивов (метод вариантов):



Упражнение Д1.12: Отработка исполнения двойных нот. Исполнить фрагмент пьесы Л. Ивановой «Песенка» (нотный пример № 2, приложение Е, такты 21-й — 28-й), используя разные штрихи (по аналогии с упражнением Б1.8), изменяя динамическую шкалу (по аналогии с упражнением Д1.9, Д1.11), исполняя в виде секвенции (по аналогии с упражнением Д1.10).

Упражнение Д1.13: Отработка мелодических оборотов в ритмической группировке. Исполнить упражнения Д1.7, Д1.8, Д1.9, Д1.10, Д1.11, Д1.12 пунктирным ритмом (метод вариантов).

Упражнение Д1.14: Отработка мелодических оборотов с изменением ритмической группировки. Исполнить упражнения Д1.7, Д1.8, Д1.9, Д1.10, Д1.11, Д1.12 в следующих вариантах:

Вариант А:



Вариант Б:



Задания на развитие навыков интерпретации музыки

Задание Д2.1: Учащемуся предлагается прослушать музыкальное произведение в исполнении разных исполнителей (коллективов исполнителей), проанализировать и сравнить различия и сходства в его трактовке (интерпретации) — *метод сравнений, сопоставлений*.

Задание Д2.2: Учащемуся предлагается исполнить музыкальное произведение в различных трактовках, например, в джазовом (народном) стиле, в разных жанрах — в характере песни, танца, инструментального наигрыша и т. п. (*метод вариантов*).

Задание Д2.3: Учащемуся предлагается выработать и обосновать собственную концепцию интерпретации музыкального произведения, а также предложить инструментально-технические средства и способы ее реализации (*эвристический, частично-поисковый метод*).

Задание Д2.4: Учащемуся предлагается исполнить музыкальное произведение (отдельный фрагмент, элемент фактуры), изменяя в нем темп, динамику, штрих, ритмический рисунок, регистр, тональность, аппликатуру и т. д. (*метод инверсии*).

Задание Д2.5: Учащемуся предлагается самостоятельно определить вариант аппликатуры, найти динамическое решение, способы артикуляции и звукообразования, приемы игры и т. д., соответствующие характеру музыки, ее образной составляющей (*эвристический, проблемно-поисковый метод*).

Задания на развитие сценических навыков

Задание Д3.1: Учащемуся предлагается при исполнении музыкального произведения (например, пьесы Л. Ивановой «Песенка», нотный пример № 2, приложение Е) не останавливаться и не обращать внимание на посторонние шумы и помехи (педагог ходит по классу, разговаривает по телефону, роняет ключи на пол и т. п.) — *метод имитации стрессовых ситуаций*.

Задание Д3.2: Учащемуся предлагается исполнить музыкальное произведение перед воображаемой аудиторией слушателей (с выходом на

сцену, поклоном, собственнo, исполнением, поклоном, уходом со сцены) — *метод имитации ситуации концертного выступления.*

Задание ДЗ.3: Учащемуся предлагается исполнить музыкальное произведение с одновременной его фиксацией (записью) на аудио- или видео-носитель — *метод имитации ситуации концертного выступления.*

Задание ДЗ.4: Учащемуся предлагается по памяти (без нот) начать исполнение музыкального произведения с определенного обозначенного педагогом места, с опорной точки, точки-ориентира — *метод лабораторного эксперимента.*

Задание ДЗ.5: Учащемуся предлагается исполнить музыкальное произведение в необычных условиях (в затемненной аудитории, под сильным лучом света, в неудобной позе и т. п.) — *метод имитации стрессовых ситуаций.*

(Д4)

Задания на развитие навыков восприятия музыки

Задание Д4.1: Учащемуся предлагается прослушать (в записи, в исполнении педагога) незнакомое ему инструментальное музыкальное произведение и определить общий характер музыки, охарактеризовать основные средства выразительности (мелодию, темп, ритмическую организацию и др.), что (или кто) изображается в этой музыке?

Задание Д4.2: Учащемуся предлагается прослушать (в записи, в исполнении педагога) незнакомое ему инструментальное музыкальное произведение и предложить свою версию его названия.

Задание Д4.3: Учащемуся предлагается прослушать (в исполнении педагога) первые четыре такта пьесы Л. Колосова «Считалочка» (нотный пример № 1, приложение Е). При этом педагог намеренно вносит в текст пьесы различные изменения (исполнение разными штрихами, в разных регистрах, со сменой гармонического сопровождения, с использованием другого ритмического рисунка и т. д.). Учащийся (на слух без нот, по нотному тексту) должен определить, что меняется в музыке?

Задание Д4.5: Педагог исполняет фрагмент инструментального музыкального произведения. Учащемуся предлагается прослушать его без визуального контакта с нотным текстом и затем найти этот фрагмент в нотах.

Задание Д4.6: Учащемуся предлагается прослушать (в записи, в исполнении педагога) незнакомое ему инструментальное музыкальное произведение и определить в нем характерный мелодический, ритмический оборот (интонационное «зерно»).

(Д5)

Задания на развитие произвольного внимания

Задание Д5.1: Учащемуся предлагается исполнить пьесу Л. Ивановой «Песенка» (нотный пример № 2, приложение Е) в намеренно замедленном выдержанном темпе, или одним штрихом (*legato, staccato, non legato, portamento* и др.), или абсолютно ровной динамикой (например, на *piano*) — *метод концентрации внимания.*

Задание Д5.2: Учащемуся предлагается исполнить пьесу Л. Ивановой «Песенка» (нотный пример № 2, приложение Е), стараясь не отвлекаться на посторонние шумы и помехи (педагог ходит по классу, разговаривает по телефону, роняет ключи на пол, хлопает дверью и т. п.) — *метод отвлечения и концентрации внимания.*

Задание Д5.3: Педагог исполняет на инструменте фрагмент музыкального произведения, намеренно внося в него текстовые неточности, «ошибки» (пропуски нот, изменения ритмического рисунка, мелодической линии, регистра и т. п.). Учащемуся предлагается прослушать исполнение педагога, используя визуальный контакт с нотным текстом, и определить, каким изменениям подвергся исходный музыкальный материал? — *метод концентрации и координации слухового и визуального внимания.*

Задание Д5.4: Учащийся исполняет произведение, педагог по ходу исполнения делает замечания, комментирует. Учащийся, не останавливаясь, продолжает играть, оперативно внося коррективы в исполнение музыки — *метод распределения внимания.*

Вопросы и задания на развитие музыкального мышления

Задание Д6.1: Учащемуся предлагается прослушать (исполнить) пьесу Л. Ивановой «Песенка» (нотный пример № 2, приложение Е), определить общий характер музыки, основные средства выразительности и логически обосновать их использование в произведении (*развитие навыков конструктивно-логического мышления*).

Задание Д6.2: Учащемуся предлагается прослушать (исполнить) пьесу Л. Ивановой «Песенка» (нотный пример № 2, приложение Е), найти в ней характерный (часто повторяющийся) мелодический оборот (визуально по нотному тексту или на слух) и определить его выразительные особенности (*развитие навыков логического анализа нотного текста*).

Вариант решения: 

Задание БД.4: Учащемуся предлагается проанализировать музыкальную форму пьесы Л. Ивановой «Песенка» (нотный пример № 2, приложение Е): найти начала и окончания основных частей (визуально по нотному тексту или на слух), охарактеризовать основные отличия между ними (особенности мелодического движения, ритмической пульсации, смену гармоний, регистра, фактурного изложения и т. д.) — *развитие навыков конструктивно-логического мышления*.

Задание Д6.5: Учащемуся предлагается прослушать (исполнить) пьесу Л. Ивановой «Песенка» (нотный пример № 2, приложение Е) и найти ассоциативные сравнения с явлениями природы, жизненными ситуациями и т. д. — *развитие навыков ассоциативно-образного мышления*.

Задание Д6.6: Учащемуся предлагается определить в пьесе Л. Ивановой «Песенка» (нотный пример № 2, приложение Е) основные средства музыкальной выразительности и логически обосновать их связь с характерологическими особенностями художественного образа — *развитие навыков анализа нотного текста*.

Задание Д6.7: Учащемуся предлагается проанализировать пьесу Л. Ивановой «Песенка» (нотный пример № 2, приложение Е) на предмет выявления в ней опорных точек, кульминационных вершин, мест

динамических спадов и напряжений, агогических отклонений от основного темпа и т. д. — *развитие навыков конструктивно-логического мышления.*

Задание Д6.8: Учащемуся предлагается проанализировать пьесу Л. Ивановой «Песенка» (нотный пример № 2, приложение Е) и найти в ней сходства, подобия (точные повторы, повторы в вариантном изложении и т. д.) и контрасты (например, изложение мелодии в другой тональности, регистре, с изменением фактуры, динамики, гармонического или ритмического сопровождения и т. д.) и логически их обосновать — *развитие навыков сравнительно-сопоставительного анализа.*

Задание Д6.9: Учащемуся предлагается самостоятельно подобрать вариант аппликатуры в пьесе Л. Ивановой «Песенка» (нотный пример № 2, приложение Е) — *развитие навыков конструктивно-логического мышления (проблемно-поисковый метод).*

(Д7)

Задания на развитие музыкальной памяти

Задание Д7.1: Педагог предлагает учащемуся зрительно запомнить первые два такта пьесы Л. Колесова «Считалочка» (нотный пример № 1, приложение Е), предварительно прикрыв остальной текст листом белой или цветной бумаги, и затем воспроизвести их по памяти на инструменте (*активизация наглядной памяти*).

Задание Д7.2: Педагог (один, два раза) исполняет первые два такта пьесы Л. Колесова «Считалочка» (нотный пример № 1, приложение Е), предлагает учащемуся запомнить их по слуху и затем воспроизвести по памяти на инструменте (*активизация слуховой памяти*).

Задание Д7.3: Педагог предлагает учащемуся несколько ряд подряд проиграть на инструменте первые два такта пьесы Л. Колесова «Считалочка» (нотный пример № 1, приложение Е), а затем воспроизвести этот фрагмент по памяти (*активизация моторно-двигательной памяти*).

Задание Д7.4: Педагог проводит с учащимся музыкально-теоретический анализ пьесы Л. Колесова «Считалочка» (нотный пример № 1, приложение Е), отмечая в ней в качестве характерных особенностей: 1) преимущественное удержание или звучание мелодии на одной ноте; 2)

буквальное и неизменное повторение мелодии в 1-й (1-й – 2-й такты), 2-й (3-й – 4-й такты) и 3-й (5-й – 6-й такты) фразах; 3) смену гармонического плана во 2-й фразе (вместо тонической гармонии, которая сопровождает мелодию 1-й фразы, 2-я фраза звучит на фоне субдоминантовой) и др. (*активизация конструктивно-логической памяти*).

Задание Д7.5: Педагог проводит с учащимся художественно-образный анализ пьесы Л. Колесова «Считалочка» (нотный пример № 1, приложение Е). В частности, внимание учащегося обращается на такие особенности пьесы, как:

1) наличие мажорного лада, который придает музыке светлое и радостное звучание;

2) подвижный темп (*allegretto*), который придает считалочке черты своеобразной скороговорки;

3) настойчивое звучание характерного мелодико-ритмического оборота, которое достигается за счет движения мелодии на одной повторяющейся ноте *до*¹, что придает музыке черты своеобразного речитатива;

4) частое и в неизменном виде повторение характерного ритмического оборота, который придает ему черты так называемого «упрямого» ритма;

5) произведение исполняется громким звуком (нюансы *f*, *mf*), что соответствует характеру детской считалочки, которую ведомый обычно проговаривает громко и зычно, чтобы его могли слышать все участники игры;

6) во 2-й части пьесы (10-й – 19-й такты) меняется тональность. В образно-содержательном плане смену тонального плана можно трактовать примерно так: 1-я часть пьесы (1-й – 9-й такты) – это проговаривание ведомым текста считалочки; 2-я часть (10-й – 19-й такты) – ведомый ищет детей, которые спрятались в каких-то потаенных местах; 3-я часть (20-й – 28-й такты) – сменяется ведомый, и игра начинается сначала (*активизация эмоционально-образной памяти*).

(Д8)

Вопросы и задания на развитие музыкального воображения

Задание Д8.1: Педагог предлагает учащемуся придумать собственный вариант литературной подтекстовки к мелодии пьесы Л. Колесова «Считалочка» (нотный пример № 1, приложение Е).

Варианты решения задания:

1. Раз и два, и три, четыре,

Кто у нас живет в квартире?

Папа, мама, брат, сестренка,
Кошка Мурка, два котенка,
Мой щенок, сверчок и я –
Вот и вся моя семья!
Раз, два, три, четыре, пять,
Всех начну считать опять.

2. Раз, два, три, четыре, пять,
Негде зайчику скакать,
Всюду ходит волк, волк,
Он зубами – щелк, щелк!
А мы спрячемся в кусты,
Прячься, зайчика, и ты.
Ты, волчище, погоди,
Как все спрячемся – иди!

Задание Д8.2: Прослушав пьесу Л. Ивановой «Песенка» (нотный пример № 2, приложение Е) в исполнении педагога, учащемуся предлагается определить художественный образ, что изображает эта музыка?

Вариант ответа: Под эту музыку можно представить, как мальчик уверенно шагает по лесной тропинке и беззаботно напевает свою любимую песенку. Поет он негромко и с удовольствием, потому что сегодня хорошая погода, и все у него просто замечательно. Во 2-й части произведения, которая исполняется двойными нотами, к мальчику присоединяется девочка, и они вместе поют их любимую песенку.

Задание Д8.3: Педагог предлагает учащемуся пластикой рук, ног и тела, тактированием отобразить общий характер, настроение пьесы Л. Ивановой «Песенка» (нотный пример № 2, приложение Е), варьируя характер движений согласно изменениям, происходящим в музыке.

Задание Д8.4: Педагог предлагает учащемуся наглядно (графически, с помощью рисунка, символов, изделий из глины или пластилина) изобразить содержание пьесы Л. Ивановой «Песенка» (нотный пример № 2, приложение Е).

Задание Д8.5: Учащемуся представляется запись музыкального произведения в виде «Urtext» и после его проигрывания предлагается

самостоятельно определить основные средства выразительности, предложить собственную версию его названия.

Задание Д8.6: Учащемуся предлагается исполнить инструментальное музыкальное произведение (его отдельный фрагмент, элемент фактуры) в различных вариантах (с изменением динамики, темпа, лада, штриха, регистра и др.) – *метод вариантов*.

Задание Д8.7: Учащемуся предлагается исполнить белорусскую народную песню «Перепелочка» в жанре вальса, марша, в стиле «танго», «рэп» и т. п. (*метод вариантов*).

Задание Д8.8: Учащемуся после прослушивания (проигрывания) инструментального произведения предлагается найти логические, ассоциативно-образные сравнения, сопоставления, аналогии с художественными образами из других видов искусства, с явлениями природы, жизненными ситуациями, типологическими характеристиками людей, животных, птиц и т. п.

(Д9)

Вопросы и задания на развитие навыков личностной рефлексии

Задание Д9.1: Учащемуся предлагается исполнить на инструменте пьесу Л. Ивановой «Песенка» (нотный пример № 2, приложение Е) с одновременной фиксацией ее звучания на аудио-, видео-носитель, а затем проанализировать свое исполнение (качество воспроизведения, уровень своего технического мастерства, личностные и музыкантские качества).

Задание Д9.2: Учащемуся предлагается исполнить на инструменте пьесу Л. Ивановой «Песенка» (нотный пример № 2, приложение Е) и проанализировать, что получилось, что не получилось? Затем предложить, что нужно поменять в плане перестроения содержания исполнения, смены направления и способов деятельности, реструктуризации выполняемых действий и операций, привлечения новых исполнительских средств, приемов игры и т. д.

Задание Д9.3: Учащемуся предлагается прослушать (исполнить на инструменте) пьесу Л. Ивановой «Песенка» (нотный пример № 2,

приложение Е) и проанализировать свои эмоции и чувства, которые вызывает эта музыка.

Задание Д9.4: Учащемуся предлагается критически оценить свои временные неудачи, проблемы в освоении техники игры на инструменте и предложить варианты их устранения.

Задание Д9.5: После выступления на концерте (конкурсе) учащемуся предлагается критически оценить уровень, качество своего исполнения.

(Д10)

Задания на развитие волевых качеств

Задание Д10.1: Учащемуся предлагается несколько раз подряд (два, три, четыре) проиграть без остановок и в едином темпе пьесу Л. Ивановой «Песенка» (нотный пример № 2, приложение Е) — *развитие тренировочной воли.*

Задание Д10.2: Учащемуся предлагается повторно исполнить пьесу Л. Ивановой «Песенка» (нотный пример № 2, приложение Е) на концерте после неудачного выступления, которое состоялось ранее — *развитие исполнительской воли.*

Задание Д10.3: Учащемуся предлагается охарактеризовать свои намерения по интерпретации пьесы Л. Ивановой «Песенка» (нотный пример № 2, приложение Е) и способов ее реализации в своей исполнительской практике — *формирование звуотворческой воли.*

Задание Д10.4: Учащемуся предлагается исполнить пьесу Л. Ивановой «Песенка» (нотный пример № 2, приложение Е) в необычных условиях (перед незнакомой аудиторией слушателей, на новой сцене, в затемненном помещении, при посторонних шумах и помехах) — *формирование сценической воли (воли к победе и, прежде всего, над собой).*

Задания на развитие навыков эскизного исполнения музыкальных произведений

Задание Д11.1: Учащемуся предлагается найти, вычленить из фрагмента «Итальянской песенки» П.И. Чайковского (нотный пример № 3, приложение Е, 7-й — неполный 13-й такты) основную мелодию и исполнить ее на инструменте.

Задание Д11.2: Учащемуся предлагается найти, вычленить из фрагмента «Итальянской песенки» П.И. Чайковского (нотный пример № 3, приложение Е, начиная из-за такта 14-й такт) мелодико-ритмические вставки (подголоски, имитации) и исполнить их на инструменте. *Вариант задания:* педагог исполняет основную мелодию, учащийся — мелодико-ритмические вставки.

Задание Д11.3: Учащемуся предлагается найти, вычленить из общей фактуры пьесы В. Комиссарчука «Романтическое путешествие» (нотный пример № 4, приложение Е) характерный ритмический оборот и исполнить его на инструменте (простучать, прохлопать).

Задание Д11.4: Учащемуся предлагается найти, вычленить из общей фактуры пьесы В. Комиссарчука «Романтическое путешествие» (нотный пример № 4, приложение Е) характерный мелодический оборот (интонационное «зерно») и исполнить его на инструменте.

Задание Д11.5: Учащемуся предлагается найти, вычленить из общей фактуры пьесы В. Комиссарчука «Романтическое путешествие» (нотный пример № 4, приложение Е) гармоническое сопровождение и исполнить его в виде гармонической педали (или пульсации) на инструменте.

Задание Д11.6: Учащемуся предлагается выделить и многократно повторить отдельно выделенное в общей фактуре инструментального произведения средство музыкальной выразительности (мелодию, ритм, гармонию, подголосок и др.).

(Д12)

Задания на развитие навыков фрагментарного исполнения музыкальных произведений

Задание Д12.1: Учащемуся предлагается найти, вычленив из «Итальянской песенки» П.И. Чайковского (нотный пример № 3, приложение Е) отдельный относительно завершённый фрагмент и исполнить его на инструменте.

Задание Д12.2: Учащемуся предлагается найти, вычленив из пьесы В. Комиссарчука «Романтическое путешествие» (нотный пример № 4, приложение Е) отдельный относительно завершённый фрагмент и исполнить его на инструменте.

Задание Д12.3: Учащемуся предлагается найти, вычленив в общей фактуре русской народной песни «Как пойду я на быструю речку» (нотный пример № 5, приложение Е) отдельные относительно завершённые фрагменты и проанализировать их с позиции нахождения между ними сходств (подобий), различий (контрастов).

Задание Д12.4: Учащемуся предлагается найти, вычленив в русской народной песне «Как пойду я на быструю речку» (нотный пример № 5, приложение Е) отдельный относительно завершённый фрагмент и неоднократно исполнить на инструменте с целью его отработки, доведения до совершенства.

(Д13)

Задания на развитие навыков чтения нотных текстов с листа

Задание Д13.1: Учащемуся предлагается исполнить по нотам с листа белорусский народный танец «Мітусь» (нотный пример № 6, приложение Е) в заданном темпе и характере (*чтение нотного текста с листа loco*, как написано).

Задание Д13.2: Учащемуся предлагается исполнить по нотам с листа русскую народную песню «Во саду ли, в огороде» (нотный пример № 7, приложение Е) с одновременным ее транспонированием в другую тональность (начиная от ноты *соль*², *ля*² и др.). — *чтение нотного текста с листа с одновременным транспонированием в другую тональность.*

Задание Д13.3: Учащемуся предлагается исполнить по нотам с листа русскую народную песню «Во саду ли, в огороде» (нотный пример № 7, приложение Е) с одновременным добавлением второго голоса, гармонической педали, подголосков, вариаций и др. — *чтение нотного теста с листа с одновременным редактированием (обогащением) фактуры.*

Задание Д13.4: Учащемуся предлагается исполнить по нотам с листа пьесу Ж. Оффенбаха «Кан-Кан» (нотный пример № 8, приложение Е) по нотам с листа с одновременным ее переложением в новые инструментальные условия (на фактуру инструмента, на котором играет учащийся) — *чтение нотного теста с листа с одновременным переложением для другого музыкального инструмента.*

Задание Д13.5: Учащемуся предлагается исполнить по нотам с листа пьесу Ж. Люлли «Гавот» (нотный пример № 9, приложение Е) с одновременным редактированием нотного текста (исполнение без форшлагов, опуская 2-й голос в 7-м — 8-м тактах, а также излагая партию сопровождения в виде гармонической педали) — *чтение нотного теста с листа с одновременным редактированием (упрощением) фактуры.*

(Д14)

Задания на развитие навыков разучивания музыкальных произведений по нотам

Задание Д14.1: Учащемуся предлагается исполнить отдельный элемент фактуры, фрагмент музыкального произведения с одновременным варьированием в них ритмического рисунка, метрической группировки или акцентуации, темпа, штриха, регистра, динамики, в виде секвенций, разными вариантами аппликатуры и др. (*метод вариантов*).

Задание Д14.2: Учащемуся предлагается прослушать разучиваемое инструментальное музыкальное произведение в записи и сравнить с собственным исполнением.

Задание Д14.3: Учащемуся предлагается исполнить разучиваемое инструментальное музыкальное произведение полностью (от начала до конца) абсолютно «ровной» динамикой, например, на *f* или *p*.

Задание Д14.4: Учащемуся предлагается исполнить разучиваемое инструментальное музыкальное произведение полностью (от начала до конца) в абсолютно ровном и намеренно замедленном темпе.

Задание Д14.5: Учащемуся предлагается самостоятельно проанализировать разучиваемое инструментальное музыкальное произведение с позиции его художественно-образной составляющей (нахождение логических и ассоциативно-образных сравнений художественного образа с явлениями природы, жизненными ситуациями, типологическими характеристиками людей, животных, птиц и т. п.; вербализация музыкального образа; сопоставление средств музыкальной выразительности с характерологическими особенностями художественного образа).

Задание Д14.6: Учащемуся предлагается самостоятельно выполнить музыкально-теоретический анализ разучиваемого инструментального музыкального произведения (выявление средств музыкальной выразительности и приемов их воспроизведения на инструменте; определение отдельных частей произведения и способов их сцепления в процессе интерпретации целостной формы; поиск интонационного «зерна», характерного мелодического, ритмического, гармонического оборотов и средств их инструментального воплощения; расстановка логических акцентов, опорных точек, точек-ориентиров, кульминационных вершин, динамических спадов и напряжений, мест агогических отклонений от основного темпа и способов их трактовки в контексте развития целостного художественного образа).

Задание Д14.7: Учащемуся предлагается самостоятельно выполнить инструментально-исполнительский анализ разучиваемого музыкального произведения (определение средств артикуляции — штрихов, акцентов, динамических нюансов и др.; способов звукоизвлечения, видов туше — нажим, толчок, удар, скольжение и др.; технических приемов игры на инструменте).

Задание Д14.8: Учащемуся предлагается самостоятельно найти альтернативные пути решения той или иной задачи посредством, например, перестроения содержания, смены направления и способов деятельности, реструктуризации выполняемых действий и операций, привлечения новых средств достижения искомого художественного результата и др.

Задания на развитие навыков подбора музыки по слуху

Задание Д15.1: Учащемуся предлагается распознать по слуху, запомнить и воспроизвести на инструменте одноголосную мелодию или ее отдельный фрагмент, предъявляемые ему в записи или в исполнении педагога (*активизация мелодического, звуковысотного слуха*).

Задание Д15.2: Учащемуся предлагается распознать по слуху, вычленив в общей фактуре, запомнить и воспроизвести на инструменте гармоническое сопровождение к одноголосной мелодии или ее отдельного фрагмента, предъявляемые ему в записи или в исполнении педагога (*активизация гармонического слуха*).

Задание Д15.3: Учащемуся предлагается распознать по слуху, запомнить и воспроизвести (простукивание, прохлопывание) ритмический рисунок, предъявляемые ему в записи или в исполнении педагога (*активизация ритмического слуха*).

Задание Д15.4: Учащемуся предлагается распознать по слуху, вычленив из общей фактуры, запомнить и воспроизвести на инструменте мелодико-ритмические вставки, подголоски к одноголосной мелодии, предъявляемые ему в записи или в исполнении педагога (*активизация полифонического слуха*).

Задание Д15.5: Учащемуся предлагается распознать по слуху, вычленив из общей фактуры оркестрового звучания, запомнить и воспроизвести на инструменте мелодию, ритмическое, гармоническое сопровождение, мелодико-ритмические вставки, подголоски, имитации и исполнить их на инструменте (*активизация тембрового слуха*).

Задание Д15.6: Учащемуся предлагается исполнить хорошо знакомую мелодию в другой тональности (начиная с другой ноты): а) соло; б) с аккомпанементом; в) в аккордовой фактуре и т. д.

Задания на развитие навыков игры музыки по слуху

Задание Д16.1: Учащемуся предлагается в режиме реального времени воспроизвести по слуху на инструменте гармоническое сопровождение к одноголосной мелодии, которую исполняет педагог.

Задание Д16.2: Учащемуся предлагается в режиме реального времени воспроизвести по слуху ритмическое сопровождение (простукивание, прохлопывание) к одноголосной мелодии, которую исполняет педагог.

Задание Д16.3: Учащемуся предлагается в режиме реального времени воспроизвести по слуху на инструменте мелодико-ритмические вставки, подголоски к одноголосной мелодии, которую исполняет педагог.

Задание Д16.4: Учащемуся предлагается в режиме реального времени воспроизвести по слуху на инструменте вариацию к одноголосной мелодии, которую исполняет педагог.

Задание Д16.5: Учащемуся предлагается в режиме реального времени исполнить по слуху на инструменте «ответ» на музыкальный «вопрос», заданный педагогом.

Задание Д16.6: Учащемуся предлагается в режиме реального времени воспроизвести по слуху на инструменте одноголосную мелодию, вариацию на которую исполняет педагог.

Задание Д16.7: Учащемуся предлагается в режиме реального времени по слуху на инструменте завершить окончание мелодии, начатой педагогом.

Задание Д16.8: Учащемуся предлагается в режиме реального времени по слуху на инструменте завершить окончание фрагмента музыкального произведения, начатого педагогом.

Задания на развитие навыков разучивания музыкальных произведений на память

Задание Д17.1: Учащемуся предлагается проанализировать нотный текст музыкального произведения с позиции запоминания отдельных семантических единиц текста (знаков, символов, элементов формы); отдельных звуков и созвучий, объединенных в мотивы; мотивов, объединенных во фразы, предложения, периоды; разделов формы и их границ (на основе расставления опорных точек, смысловых пунктов-ориентиров), частей цикла и произведения в целом (*активизация зрительной и конструктивно-логической памяти*).

Задание Д17.2: Учащемуся предлагается прослушать небольшое инструментальное произведение (его отдельный фрагмент) в записи, в исполнении педагога и тут же на слух по памяти воспроизвести на инструменте (*активизация слуховой памяти*).

Задание Д17.3: Учащемуся предлагается визуально изучить и запомнить два (четыре) такта мелодии (фрагмент музыкального произведения) и по памяти воспроизвести их на инструменте (*активизация зрительной памяти*).

Задание Д17.4: Педагог демонстрирует учащемуся музыкальное произведение в красивой «упаковке» (ярко, выразительно, эмоционально, с чувством). Учащемуся предлагается охарактеризовать, какие образы, эмоции, чувства вызывает у него эта музыка? (*активизация эмоционально-образной памяти*).

Задание Д17.5: Учащемуся предлагается самостоятельно определить в музыкальном произведении опорные точки, расставить кульминационные вершины, акценты, обозначить места динамических спадов и напряжений, агогических отклонений от основного темпа (*активизация конструктивно-логической памяти*).

Задание Д17.6: Учащемуся предлагается проанализировать разучиваемое инструментальное произведение, определить основные средства музыкальной выразительности и обозначить технические приемы их реализации в исполнительской практике (способы звукоизвлечения,

звукообразования, звуковедения) — *активизация конструктивно-логической памяти.*

Задание Д17.7: Учащемуся предлагается повторить разучиваемое музыкальное произведение: 1) по нотам, по памяти; 2) по прошествии нескольких дней (месяцев); 3) в классе, на сцене, под фонограмму и др. (*активизация различных видов музыкальной памяти*).

Задание Д17.8: Учащемуся предлагается повторить ранее разученное на память музыкальное произведение: 1) с абсолютной точностью, *тосо* (как написано, по тексту); 2) с относительной точностью (воспроизведение главных или основных элементов музыкальной формы и речи — мелодии, аккомпанемента, ритмического рисунка, гармонического плана и др.); 3) с внесением в авторский текст элементов импровизации (*активизация различных видов музыкальной памяти*).

Задание Д17.9: Учащемуся предлагается повторить разучиваемое на память музыкальное произведение (его отдельных фрагментов, элементов формы) несколько раз, меняя в них штрихи, динамический план, аппликатуру и т. д. (*активизация моторно-двигательной памяти*).

Задание Д17.10: Учащемуся предлагается вербально охарактеризовать художественный образ (идею, сюжетную линию) музыкального произведения, найти к нему ассоциативно-образные сравнения с произведениями из других видов искусства, явлениями природы, жизненными ситуациями и др. (*активизация эмоционально-образной памяти*).

Задание Д17.11: Учащемуся предлагается исполнить разучиваемое музыкальное произведение целиком в намеренно замедленном выдержанном темпе, сосредоточенно и внимательно осмысливая и вслушиваясь в его мельчайшие элементы и детали (прием растяжения музыкального материала, информационных единиц нотного текста).

Задание Д17.12: Учащемуся предлагается исполнить разучиваемое музыкальное произведение полностью (от начала до конца) в намеренно ускоренном темпе (прием сжатия музыкального материала, укрупнения информационных единиц нотного текста).

(Д18)

Задания на развитие навыков повторения ранее исполнявшихся музыкальных произведений

Задание Д18.1: Учащемуся предлагается исполнить ранее исполнявшееся музыкальное произведение *по нотам* по прошествии нескольких месяцев (полгода, года).

Задание Д18.2: Учащемуся предлагается исполнить ранее исполнявшееся музыкальное произведение *по памяти и без нот* по прошествии нескольких месяцев (полгода, года).

Задание Д18.3: Учащемуся предлагается прослушать в записи собственное исполнение ранее исполнявшегося музыкального произведения *по слуху и без нот* по прошествии нескольких месяцев (полгода, года).

Задание Д18.4: Учащемуся предлагается прослушать в записи собственное исполнение ранее исполнявшегося музыкального произведения *с одновременным слежением по нотному тексту* по прошествии нескольких месяцев (полгода, года).

(Д19)

Задания на развитие навыков слушания музыки в записи

Задание Д19.1: Учащемуся предлагается прослушать музыкальное произведение (в записи, в исполнении педагога) и одновременно (в процессе звучания) прокомментировать его: Что меняется в музыке? Что появляется нового? Что повторяется и т. д.?

Задание Д19.2: Учащемуся предлагается прослушать музыкальное произведение (его отдельный фрагмент) в записи, в исполнении педагога и определить:

- 1) общий характер музыки, предметно-образную составляющую;
- 2) главные и вспомогательные средства выразительности (особенности мелодического, ритмического, гармонического развития, фактурного изложения и т. д.);
- 3) структурные элементы формы; характерный мелодический и ритмический обороты (интонационное «зерно»).

Задание Д19.3: Учащемуся предлагается прослушать запись собственного исполнения музыкального произведения (по слуху и без нот, с одновременным слежением по нотному тексту) и критически его оценить, проанализировать художественную и технические стороны исполнения, что получилось, что не получилось?

Задание Д19.4: После прослушивания незнакомого произведения учащемуся предлагается одним словом (словосочетанием) дать ему образное название.

Задание Д19.5: Учащемуся предлагается прослушать в записи различные исполнительские трактовки «Итальянской песенки» из «Детского альбома» П.И. Чайковского и сравнить их:

- | | | | | |
|---|---|-------------|---------|------------------------|
| — | в | редакции | Ernesta | Belyalova |
| (https://www.youtube.com/watch?v=sV1wgTamITl); | | | | |
| — | в | исполнении | Дениса | Кириллова (фортепиано) |
| (https://www.youtube.com/watch?v=KKr-P2sXUxE); | | | | |
| — | в | аранжировке | Ирины | Шатиной |
| (https://ruslar.online/mobile/video/cJQkZk2Iitk). | | | | |

(Д20)

Задания на развитие навыков подготовки музыкальных произведений к концерту

Задание Д20.1: Учащемуся предлагается исполнить музыкальное произведение полностью, без остановок, в указанных темпе и характере (как на сцене) — *метод «сквозного» проигрывания.*

Задание Д20.2: Учащемуся предлагается исполнить музыкальное произведение с определенного (заранее выделенного или отрепетированного) места, с опорной точки, точки-ориентира — *метод лабораторного эксперимента.*

Задание Д20.3: Учащемуся предлагается исполнить музыкальное произведение целиком (полностью) в намеренно замедленном и выдержанном темпе, сопровождающееся внимательным осмыслением и вслушиванием в его мельчайшие элементы и детали — *прием растяжения музыкального материала.*

Задание Д20.4: Учащемуся предлагается исполнить музыкальное произведение полностью (от начала до конца) в намеренно ускоренном темпе — прием сжатия музыкального материала, укрупнения информационных единиц нотного текста.

Задание Д20.5: Учащемуся предлагается продолжать исполнение музыкального произведения при возникновении нестандартных стрессовых ситуаций, в условиях помех, посторонних шумов (ключи падают на пол, хлопает дверь, звонит телефон, гаснет свет в зале и т. п.) — метод имитации (моделирования) ситуации концертного выступления.

Задание Д20.6: Учащемуся предлагается исполнить музыкальное произведение с одновременной фиксацией его звучания на аудио-, видео-носитель — метод имитации (моделирования) ситуации концертного выступления.

Задание Д20.7: Учащемуся предлагается исполнить музыкальное произведение перед воображаемой публикой, репетируя выход на сцену, поклон, собственно, исполнение, поклон, уход со сцены — метод имитации (моделирования) ситуации концертного выступления.

Задание Д20.8: Учащемуся предлагается исполнить музыкальное произведение, по ходу оперативно корректируя свою игру согласно советам и рекомендациям педагога — метод сопровождения, распределения внимания.

Задание Д20.9: Учащемуся предлагается выработать собственную концепцию исполнения (интерпретации) музыкального произведения (определить логические акценты, опорные точки, кульминационные вершины, места динамических спадов и напряжений, агогических отклонений от основного темпа и т. д.) и логически ее обосновать — проблемно-поисковый, эвристический метод.

Задание Д20.10: Учащемуся предлагается исполнить музыкальное произведение, изменяя его трактовку — метод вариантов.

(Д21)

Задания на развитие навыков музыкально-творческой деятельности

Задание Д21.1: Учащемуся предлагается завершить окончание мелодии, начатой педагогом, и исполнить ее голосом, на инструменте (по слуху).

Задание Д21.2: Учащемуся предлагается придумать к одноголосной мелодии гармоническое (аккордовое), ритмическое сопровождение, подголосок, гармоническую педаль и исполнить их на инструменте.

Задание Д21.3: Учащемуся предлагается придумать собственный вариант литературной подтекстовки к основной мелодии (9-й–16-й такты) пьесы Л. Ивановой «Песенка» (нотный пример № 2, приложение Е).

Вариант решения задания: По тропинке весело иду,
Песенку веселую пою.
Песенка моя веселая,
Очень я ее люблю.

Задание Д21.4: Учащемуся предлагается сочинить мелодию на заданный литературный текст (четверостишие), инструментальную пьесу — на заданный сюжет (например, Ласковый котенок, Забавный щенок, Березка, Ручеек и т. п.).

Задание Д21.5: Учащемуся предлагается сочинить вариацию на заданную (произвольную) музыкальную тему.

(Д22)

Задания на развитие навыков игры в ансамбле

Задание Д22.1: Педагог предлагает учащемуся исполнить пьесу Л. Колесова «Считалочка» (нотный пример № 1, приложение Е) вместе с ним в ансамбле:

Ученик

Учитель

7

1. 2.

14

1.

Вариант задания Д22.1: педагог исполняет 1-ю партию, учащийся — 2-ю.

Задание Д22.2: Педагог предлагает учащемуся исполнить пьесу Л. Ивановой «Песенка» (нотный пример № 2, приложение Е) вместе с ним дуэтом, используя форму музыкального диалога типа «вопрос — ответ»:

Учащийся

Учитель

mf

mf

sempre

M

7

M

7

5

5

9

9

Вариант задания Д22.2: педагог исполняет 1-ю партию, учащийся — 2-ю.

Задание Д22.3: Учащемуся предлагается исполнить музыкальное произведение в ансамбле с педагогом (другим учащимся) по нотам с листа.

Задание Д22.4: Учащемуся предлагается исполнить музыкальное произведение в ансамбле с педагогом (другим учащимся) на сцене по заранее выученному тексту.

Задание Д22.5: Учащемуся предлагается исполнить на инструменте по слуху и без предварительной подготовки гармоническое, ритмическое сопровождение, мелодико-ритмические вставки, подголоски, вариацию на музыкальную тему, которую в режиме реального времени воспроизводит педагог.

Задание Д22.6: Учащемуся предлагается принять участие в музыкально-инструментальном диалоге «вопрос — ответ»: педагог «спрашивает», учащийся «отвечает» (и наоборот).

Нотные примеры

Нотный пример № 1.

СЧИТАЛОЧКА

Л. Колесов

Allegretto

The musical score is written for piano in 2/4 time. It begins with a treble and bass clef and a key signature of one flat (B-flat). The tempo is marked **Allegretto**. The score consists of five systems of piano accompaniment. The first system starts with a dynamic marking of *mf(f)* and a B-flat. The second system includes first and second endings, with a forte (*f*) dynamic marking. The third system also includes first and second endings. The fourth system starts with a second ending and a dynamic marking of *mf(f)*. The fifth system includes first and second endings, with a forte (*f*) dynamic marking. The score uses various musical notations including notes, rests, accidentals, and dynamic markings.

ПЕСЕНКА

Л. Иванова

Обработка А. Ковалева

Moderato

7

14

20

27

Нотный пример № 3.

Итальянская песенка
из «Детского альбома»

П. И. Чайковский
Переложение для баяна А. Ковалева

Moderato

mp Б 7 *sempre* 1

Б 7 Б 7

f 7 Б

mf 7

The image displays three systems of musical notation for a piano piece in D major. Each system consists of a treble staff and a bass staff, connected by a brace on the left. The notation includes various musical symbols such as notes, rests, and chords.

System 1: The treble staff begins with a half note D4, followed by a quarter note E4, and then a quarter rest. The bass staff features a series of chords, with the first two marked with a 'Б' (B-flat) and the third with a '7' (seventh). Dynamics include *mf* (mezzo-forte) and *mp* (mezzo-piano).

System 2: The treble staff continues with a half note D4, followed by a quarter note E4, and then a quarter rest. The bass staff features a series of chords, with the first two marked with a 'Б' (B-flat) and the third with a '7' (seventh). Dynamics include *mf* (mezzo-forte).

System 3: The treble staff begins with a half note D4, followed by a quarter note E4, and then a quarter rest. The bass staff features a series of chords, with the first two marked with a '7' (seventh) and the third with a 'Б' (B-flat). Dynamics include *rit.* (ritardando).

Нотный пример № 4.

Романтическое путешествие

В. Комиссарчук

Moderato

The musical score is written for piano and voice. It begins with a piano (p) dynamic. The piano part features a series of chords, some of which are marked with 'M+M' (Major + Major) and 'B+M' (Minor + Major). The vocal part has a melodic line with some rests. The score is divided into five systems, with measures 6, 12, 18, and 24 marked at the beginning of their respective systems. The dynamics change throughout the piece, including mezzo-piano (mp), mezzo-forte (mf), dim. (diminuendo), and piano-piano (pp). The tempo is marked 'Moderato'.

Нотный пример № 5.

Русская народная песня
«Как пойду я на быструю речку»

Moderato

p

mf

М М 7 М Б Б Б

М 7 Б М М 7 М М

Нотный пример № 6.

Белорусский народный танец
«Мітусь»

Быстро, весело

The musical score is written for piano in 2/4 time. It consists of four systems of music, each with a treble and bass staff joined by a brace. The first system begins with a *mf* dynamic marking. The melody in the treble staff is composed of eighth and sixteenth notes, while the bass staff provides a steady accompaniment of eighth-note chords. The second system starts at measure 5, the third at measure 9, and the fourth at measure 13. The fourth system concludes with a double bar line and repeat dots. The tempo and mood are indicated by the text 'Быстро, весело' (Fast, cheerful).

Нотный пример № 7.

Русская народная песня
«Во саду ли, в огороде»

The musical score is written for piano in 2/4 time. It consists of four systems of music, each with a treble and bass staff joined by a brace. The melody is in the treble staff, and the accompaniment is in the bass staff. The key signature has one sharp (F#), and the time signature is 2/4. The score is divided into four systems, with measures 5, 9, and 13 marked at the beginning of their respective systems. The melody is simple and folk-like, with a mix of quarter and eighth notes. The accompaniment consists of chords and single notes in the bass line.

5

9

13

Нотный пример № 8.

Кан-кан

Ж. Оффенбах

Allegro

Piano

f

1 2

p

Нотный пример № 9.

Гавот

Ж. Люлли

Moderato

mp

mf

M 7 M M Б M

7 M M M 7 M

Структура устойчиво сформированного двигательного навыка музыканта-инструменталиста

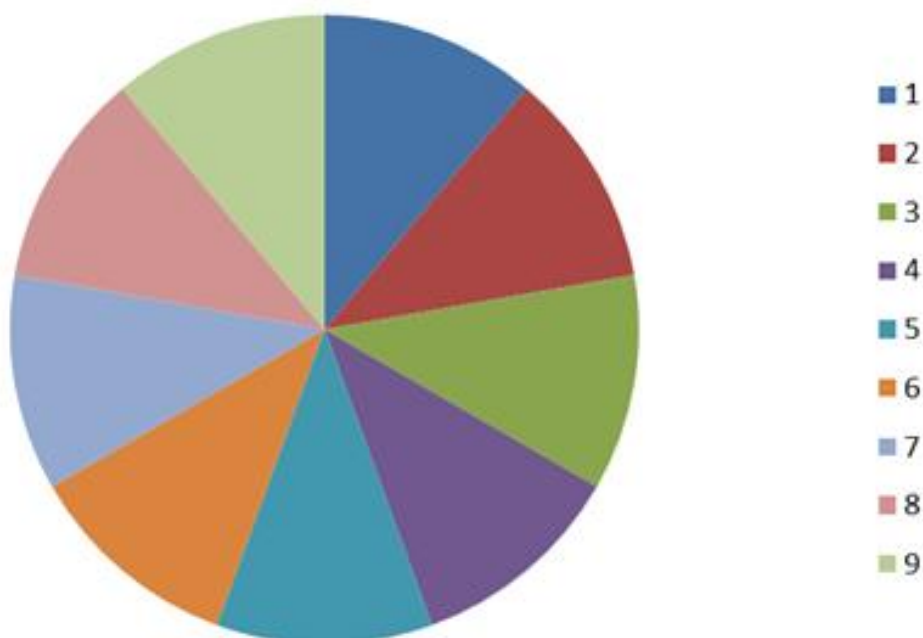


Рисунок Ж.1 — Структура устойчиво сформированного двигательного навыка музыканта-инструменталиста

Проанализируем структуру устойчиво сформированного двигательного навыка музыканта-инструменталиста (рисунок Ж.1), которую образуют такие его свойства, как:

- 1 – Устойчивость.
- 2 – Свойство положительного переноса.
- 3 – Степень соответствия поставленной цели.
- 4 – Уровень интериоризации.
- 5 – Объем и степень распределения внимания.
- 6 – Энергономичность выполняемых движений.
- 7 – Точность, скорость (ловкость) выполнения движений и операций.
- 8 – Уровень (степень) автоматизации.
- 9 – Направленность.

1. *Устойчивость* — это временной и качественный показатель двигательного навыка, характеризующий его выполнение по прошествии

длительного времени, а также в отличных от усвоения условиях. Данное качество напрямую коррелирует с моторно-двигательной памятью.

2. *Свойство положительного переноса* (интерферентность) двигательного навыка на действия или операции, отличные от условий, в которых он формировался. Данное качество придает двигательному навыку черты гибкости, универсальности, хотя и считается, что по сути своей он достаточно консервативен [7, с. 113]. В условиях, отличных от первоначального усвоения, устойчиво сформированный двигательный навык подвергается диверсификации: выполняется не буквально, точно, а на основе выработанного алгоритма.

3. *Степень соответствия* двигательного навыка решению определенных целей и задач, в нашем случае — художественно-образному замыслу исполняемой музыки, ее характеру и содержанию. Мысль, художественная идея, заложенные в музыкальном произведении, логика развития музыки определяют характер и способы выполнения различных двигательных операций.

4. *Уровень интериоризации* — качество двигательного навыка, которое позволяет определить, насколько его выполнение зависит от внешней (произвольного внимания, сознания и памяти) и внутренней (непроизвольного или периферийного внимания, сферы подсознания, долговременной моторно-двигательной памяти) регуляции. Уровень интериоризации — это, фактически, уровень осознанности выполнения двигательного навыка. Уровень интериоризации — это также параметр, который позволяет установить, насколько навык автоматизировался, в какой степени контроль за его выполнением осуществляется на уровне сознания или подсознания, произвольного или непроизвольного внимания, как прочно он закрепился в долговременной моторно-двигательной памяти.

5. *Объем и степень распределения внимания.*

По параметру «Объем распределения внимания» двигательный навык характеризуется способностью личности к одновременному (симультанному) схватыванию составных элементов движения (цепочки движений) в их синкретичной целостности. Параметр «Степень распределения внимания» понимается как способность одновременно контролировать выполнение различных действий и операций.

Произвольное внимание концентрируется на достижении наиболее общих целей и задач и менее контролирует выполнение отдельных двигательных операций. «Чем больше мысль играющего прикована к его движениям, — говорит по этому поводу Г.М. Коган, — тем хуже он с ними справляется» [44, с. 20]. Примером может служить известная притча: скажи сороконожке, что сейчас нужно переставить 5-ю ножку, потом 10-ю и т. д., и

она вовсе не сможет сдвинуться с места. Данное положение подтверждают слова В.И. Петрушина, который отмечает, что о сформированности навыка можно говорить лишь тогда, «когда память действия переходит на мышцы. Этот переход разгружает сознание, и музыкант, выучив технически трудный пассаж, может заботиться о его более тонкой нюансировке» [99, с. 39].

Непроизвольное внимание сосредоточено на решении задач частного свойства, имеющих чисто прикладное или функциональное назначение. Косвенно, на подсознательном уровне оно контролирует выполнение, преимущественно, автоматизированных действий и движений. Сферой периферийного внимания является сопровождение процесса, начиная с неосознаваемой установки к действию и заканчивая непосредственным его выполнением. В ходе формирования или автоматизации двигательного навыка (отдельных его элементов или звеньев) роль сознания и внимания в этом процессе неуклонно склоняется в сторону их отвлечения на выполнение других действий и операций. Управление автоматизированным двигательным навыком, сформированным в ходе многократных повторений, упражнений и тренировок, постепенно переходит из сферы сфокусированного на данном движении сознания в область подсознания, а произвольное внимание перемещается на свою периферию [182, с. 193].

Применительно к области музыкально-инструментального обучения данный параметр двигательного навыка (его объем и степень распределения внимания) проявляется в различных видах координации (слухо-моторной, зрительно-моторной и тактильно-моторной) [94, с. 79]. Слухо-моторная координация обеспечивает взаимосвязь, соответственно, слуховых и двигательных восприятий и ощущений музыканта-исполнителя, зрительно-моторная направлена на согласование наглядных и двигательных анализаторов, тактильно-моторная актуальна для исполнителей, у которых отсутствует возможность визуального контакта с клавиатурой инструмента.

6. *Эргономичность* выполняемых действий и движений — параметр, который функционально характеризует двигательный навык с двух сторон.

С одной стороны, наличие в двигательном навыке так называемых «лишних» движений, затрудняющих качественное его выполнение, предусматривает их устранение, перевод на периферию или, по крайней мере, минимизацию в структуре действия. По определению Е.М. Тимакина, специфика формирования двигательного навыка «заключается как в приобретении необходимых, так и в избавлении от лишних движений» [14, с. 89]. В данном контексте, как отмечает Г.М. Цыпин, исполнительская техника музыканта представляет собой не что-то новое, вновь приобретенное, а устранение чего-то лишнего. «Техника — это не плюс что-то необыкновенное,

а минус что-то лишнее» [17, с. 124]. Г.М. Коган в этой связи приводит известный афоризм: Микеланджело взял глыбу мрамора, снял с нее все лишнее, и получился Давид [44, с. 57].

С другой стороны, эргономичность выполнения движений в целом предусматривает свободу и естественность работы моторно-двигательного аппарата музыканта-исполнителя. Следовательно, активную работу двигательного аппарата необходимо постоянно чередовать с моментами расслабления. Например, опускание пальца на клавишу — это рабочий момент. Последующее поднятие кисти вверх над клавиатурой с одновременным расслаблением пальцев — момент отдыха. В этой связи Г.М. Цыпин указывает на необходимость рационально-рачительного отношения музыканта-исполнителя к формированию техники игры на инструменте. «Быстрота игры, — говорит ученый, — прямо пропорциональна способности пальцев совершать наиболее экономичные, минимальные по размаху, строго выверенные движения в исполнительском процессе» [17, с. 124]. Задача педагога, отмечает по этому поводу В.И. Петрушин, состоит не столько в том, чтобы развить у учащегося технику игры на музыкальном инструменте на достаточно высоком уровне, сформировать его двигательный аппарат, сколько в том, чтобы сделать это наиболее кратким и экономичным способом [99, с. 51]. Данной мысли придерживается и Ю.А. Цагарелли, который под исполнительской техникой музыканта понимает «наиболее рациональные способы выполнения двигательных действий» [94, с. 73].

Одним из эффективных способов обеспечения эргономичности выполнения движений музыканта-инструменталиста является выбор «наилучшей» аппликатуры. Г.Г. Нейгауз определяет четыре основополагающих принципа подбора аппликатуры: подчиненность смысловому содержанию музыки, вариативность, удобство (комфортность), рациональность и эргономичность [25, с. 124–127].

7. Точность, скорость, ловкость выполнения движений. Применительно к области музыкально-инструментального обучения данное свойство, по определению Г.М. Цыпина, характеризуется «так называемой пространственной точностью пальцевого аппарата», которая выражается в умении «безошибочно, чисто и точно попадать пальцами именно на те клавиши, которые обозначены в нотном тексте» [17, с. 115]. При этом формирование данного качества напрямую зависит не только от способности быстро нажимать клавиши пальцами и перемещать руку по клавиатуре (например, на фортепиано), но и быстро думать (Г.М. Коган, Г.М. Цыпин и др.).

8. *Уровень* (или степень) *автоматизации* — это параметр, определяющий степень осознанности выполнения двигательного навыка, его отдельных звеньев или элементов. При достаточном уровне автоматизации двигательного навыка (считается, что полностью он не может быть автоматизирован) отпадает необходимость в постоянном контроле за его выполнением со стороны внимания, сознания, мышления и памяти. Г.М. Цыпин по этому поводу отмечает следующее: «Вне автоматизации движений (“памяти пальцев”), выводящей эти движения из-под сознательного контроля играющего, интерпретация музыкального произведения оказалась бы практически невозможной — во всяком случае там, где потребовалась бы элементарная ловкость, точность, синхронность, быстрота работы рук и пальцев» [17, с. 38]. При этом главным «признаком сформированного навыка, — по мнению Е.П. Ильина, — будет, прежде всего, качество действия, а не его автоматизация, ведь автоматизировать можно и неправильно выполняемое действие» [183, с. 140].

9. *Направленность* — качество двигательного навыка, обеспечивающее достижение намеченных целей и задач.

Среди других качеств устойчиво сформированного двигательного навыка, не вошедших в диаграмму (рисунок Ж.1), можно выделить следующие: деавтоматизация (невозможность выполнять навык, который ранее был автоматизирован, его забывание или нарушение целостности его образующих движений); реавтоматизация (восстановление навыка после его временной утраты или ослабления); интерференция (негативный эффект переноса навыка, когда выполнение одного навыка затрудняет выполнение или освоение другого).

Последовательность формирования устойчивого (во времени и в отличных от усвоения условиях применения) автоматизированного двигательного навыка музыканта-инструменталиста

В русле теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин) процесс формирования двигательных навыков осуществляется в соответствии с дидактическими принципами последовательности и доступности в обучении (пошагово, от простого движения — к сложному, от одноэлементного действия — к сложносоставному). Поэтапное формирование двигательных навыков также осуществляется в русле логической цепочки «движение — действие — деятельность», которая разворачивается в следующей последовательности: отдельное движение (например, взятие клавиши пальцем), отдельно взятое действие (например, исполнение гаммы), учебная, концертная, творческая деятельность.

Вначале проанализируем структуру двигательного навыка с позиции наличия в нем так называемых полезных, лишних и автоматизированных движений, которая наглядно представлена на рисунке И.1 (примерно равновеликое деление окружности на сектора условно).



Рисунок И.1 — Совокупность полезных, лишних и автоматизированных движений в структуре двигательного навыка

На начальном этапе формирования в структуре двигательного навыка, как правило, преобладают так называемые «лишние» (натурального свойства, естественного происхождения) движения, заимствованные из других сфер жизнедеятельности человека. При этом эти движения по своей природе

достаточно автоматизированы, поэтому с большим трудом поддаются «переучиванию», адаптации к новым условиям применения, выполнению «новых» для них функций.

Задача состоит в том, чтобы устранить лишние движения или минимизировать их присутствие при выполнении полезных, необходимых. Один из возможных способов — это преобразование и адаптация лишних движений к специфике музыкально-исполнительской деятельности. При этом в музыкальной педагогике бытует достаточно устоявшееся мнение, что учащегося легче научить чему-то новому, чем переучить уже усвоенное.

Полезные движения, регулируемые сознанием и произвольным вниманием, на начальном этапе формирования двигательного навыка составляют небольшой процент в его структуре. По мере формирования доля полезных и автоматизированных движений в структуре двигательного навыка по соотношению к «лишним» неуклонно возрастает. При этом значительная часть полезных движений по мере их формирования и развития переходит в зону автоматизации, а контроль со стороны сознания и внимания за их выполнением постепенно ослабевает. С одной стороны, автоматизированные движения переходят в группу полезных, с другой, — полезные движения, пройдя стадию автоматизации, высвобождают сознанию, вниманию, восприятию и памяти «свободное пространство» для освоения других полезных действий и движений.

Проанализируем четыре фазы формирования автоматизированного двигательного навыка, выделенные А.Л. Готсдинером:

— *установочная* (эмоциональная настройка к овладению двигательным навыком, в большей степени направленная на преодоление противоречия между желанием достичь искомого художественного результата и отсутствием для этого необходимых исполнительских навыков). Отмечается, что малопродуктивными будут только показ и пояснение педагогом выполнения какого-либо действия с помощью того или иного навыка. Гораздо лучше, если учащийся будет способен самостоятельно разрешить данное противоречие;

— *аналитическая*, целью которой является освоение «основных элементов текста и игрового процесса: в аппликатуре, штрихах, голосоведении, ритме движений и их распределении» [7, с. 118]. Здесь нередко возникает следующая проблема — отработка деталей «затуманивает» восприятие целостного художественного образа, который «тускнеет», теряет свои рельефные очертания, аналогично, как в известной пословице «За кустами леса не видать»;

— *синтетическая*, которая характеризуется переходом от частных деталей к целостностям (содержанию, форме, образу, расстановке смысловых и выразительных акцентов). Данная фаза сопровождается устранением лишних движений, уменьшением напряженности и все большей сноровкой, ловкостью выполнения полезных движений. «Играющему приходится напрягать сознание, чтобы переключиться с управления движениями на восприятие нотного текста или внутренний слуховой контроль. Координированное управление всеми компонентами — зрительным, слуховым и двигательным — требует многократных и целенаправленных упражнений. Важные признаки этой третьей фазы: заметное улучшение слухового и двигательного самоконтроля. Ученик сам начинает замечать свои ошибки в тексте, фальшивые ноты, аппликатурные и штриховые погрешности» [7, с. 118];

— *оперативно-стабилизирующая*, на которой начинает функционировать хорошо отлаженная система «художественный образ — исполнительские движения — звучание», где сознание не направляет, а только контролирует автоматизированные движения, обеспечивая «оперативное регулирование непрерывностью и стабильностью исполнительского акта» [7, с. 119].

Рассмотрим схему поэтапного формирования отдельно взятого движения (цепочки движений), обусловленного процессами внимания и мышления (рисунок И.2).

Анализ рисунка И.2 приводит к следующим выводам.

1. Формирование движений при обучении игре на музыкальном инструменте — это комплексный процесс, включающий, как, собственно, развитие моторно-мышечных ощущений учащегося, так и активизацию внутренних психических процессов, функционирующих в структуре его личности (сознания, внимания, мышления, памяти и др.). Иначе говоря, процесс формирования двигательных навыков носит бинарный характер — включает как внешнюю составляющую (освоение движений), так и внутренний план действий личности (развитие сознания, мышления, внимания, памяти) [184, с. 472].

2. При формировании двигательного навыка роль сознания и внимания в этом процессе неуклонно склоняется в сторону их отвлечения на выполнение других действий и операций. Управление автоматизированным двигательным навыком постепенно переходит из сферы сфокусированного на нем сознания в область подсознания, а произвольное внимание перемещается на свою периферию.

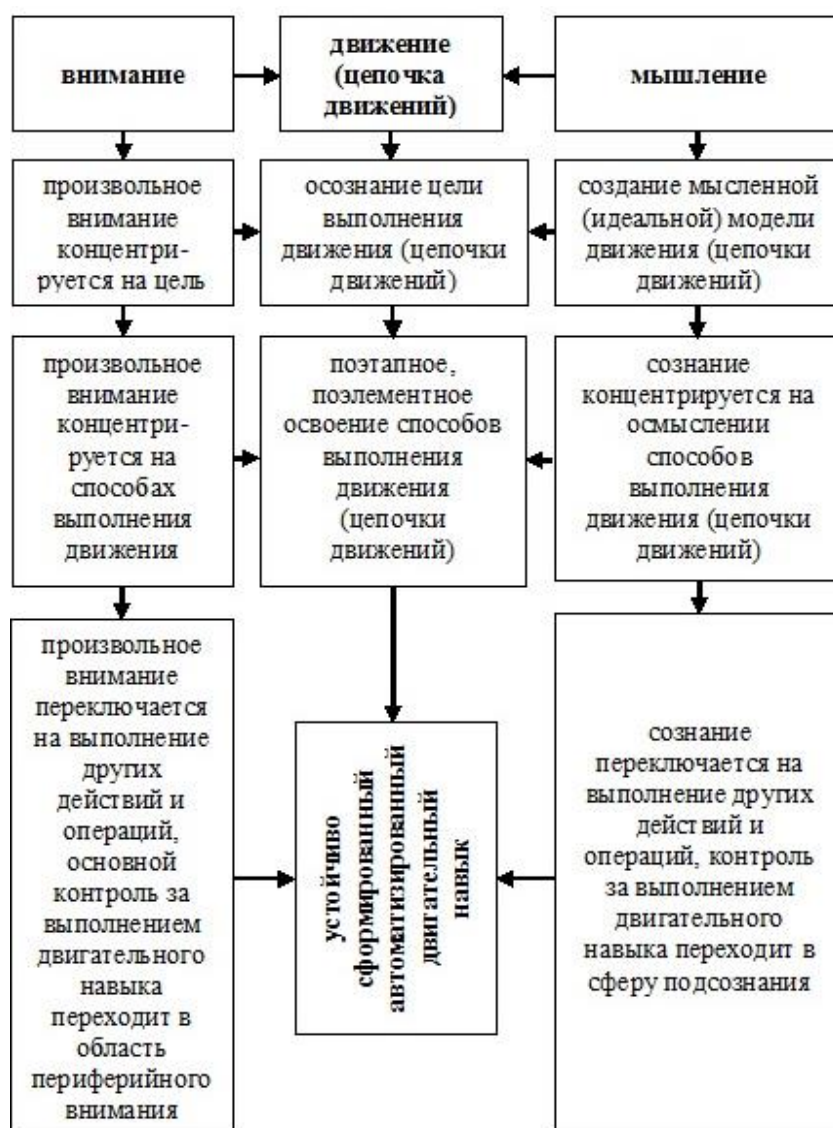


Рисунок И.2 — Схема поэтапного формирования отдельно взятого движения (цепочки движений), обусловленного процессами внимания и мышления

3. Процесс формирования двигательного навыка носит нормированный, поэтапно развивающийся характер в соответствии с дидактическими принципами последовательности и доступности в обучении учащихся, несоблюдение которых может существенно тормозить этот процесс.

Согласно схеме, представленной на рисунке И.2, процесс поэтапного формирования двигательного навыка можно разграничить, соответственно, на четыре этапа.

1 этап — постановка и осмысление цели выполнения движения (цепочки движений), ведущей к достижению конкретной художественной задачи [25, с. 77].

На *2-м этапе* происходит осознание и освоение средств достижения цели — приемов, способов выполнения движения (цепочки движений). На

данном этапе движение носит дискретный характер, характеризуется неустойчивостью, неточностью, поэлементностью, медленными переходами от одного звена или элемента к другому. Сознание, произвольное внимание максимально сосредоточены на точности и последовательности выполнения двигательных действий и операций.

3-й этап — это упражнения, тренинг на инструменте (и без него), направленные на освоение движения, отдельных его звеньев или элементов. На данном этапе активизируются процессы интериоризации, когда отдельные элементы движения постепенно переходят во внутренний план личности. Контроль за выполнением движения из области произвольного внимания постепенно переходит в сферу непроизвольного и периферийного внимания, а подсознание управляет процессами, которыми ранее руководило сознание. Произвольное внимание частично переключается на другие операции и действия, а сознание контролирует действия и операции, непосредственно не связанные с выполнением формируемого движения (цепочки движений).

4-й этап. После многократных повторений и тренингов на инструменте движение (цепочка движений) приобретает качества, характерные для устойчиво сформированного автоматизированного двигательного навыка: устойчивость, достаточный уровень автоматизации, свойство положительного переноса, точность, скорость и экономичность выполнения, высокий уровень интериоризации, направленность и соответствие художественной цели.

Рассмотрим схему поэтапного формирования автоматизированного двигательного навыка, также состоящую из четырех этапов, которая дополняет и конкретизирует предыдущую (рисунок И.3).

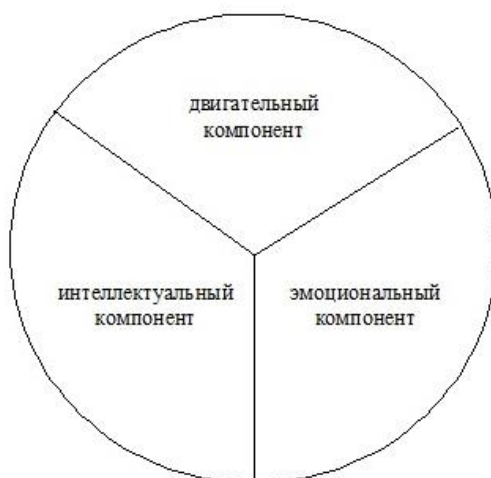


Рисунок И.3 — Компонентный состав формируемого двигательного навыка

1-й этап — создание мысленной (идеальной) модели формируемого двигательного навыка. На данном этапе происходит осознание того, каким должен быть двигательный навык, из каких элементов, движений он состоит, для чего он предназначен, какие приемы игры на инструменте необходимо использовать для его правильного выполнения? На рисунке И.3 мы видим, что структура формируемого двигательного навыка включает три компонента: двигательный (моторно-мышечный), интеллектуальный (сознание, мышление), эмоционально-чувственный (сенсорный).

На первом этапе в структуре двигательного навыка преобладает интеллектуальный компонент. Двигательный компонент преимущественно представлен движениями, усвоенными в предыдущем опыте, устоявшимися, прочными. Задача состоит в том, чтобы «приучить» двигательный аппарат выполнять привычные для него действия и движения в непривычных условиях функционирования. Эмоционально-чувственный компонент — это, с одной стороны, восприятие образца или эталона выполнения движения, например, наглядно представленного преподавателем. Учащийся видит, что движение выполняется легко, свободно, быстро и точно, что вызывает у него соответствующую эмоционально-позитивную реакцию. С другой стороны, в процессе выполнения или после завершения осваиваемого движения (цепочки движений) у учащегося могут возникать эмоциональные ощущения равно как положительного (движение получается), так и отрицательного (движение не получается, выполняется частично, неуверенно) свойства.

По мере дальнейшего формирования двигательного навыка его мысленная (идеальная) модель, возникшая на первом этапе, постепенно преобразуется и в сжатом концентрированном виде переходит во внутренний план личности, становится своеобразной программой действий, для реализации которой необходим лишь начальный мысленный импульс, толчок.

2-й этап — освоение приемов и способов выполнения отдельных элементов двигательного навыка.

На данном этапе реализуется дискретная модель формирования двигательного навыка (рисунок И.4), состоящая из цепочки последовательно разворачивающихся действий или операций (разграничение окружности на пять секторов условно, поскольку при выполнении какого-либо движения может быть задействовано большее или меньшее количество операций).

У учащегося формируется цепочка последовательно выполняемых действий или двигательных операций, которые в ходе многократных повторений (упражнений, тренинга на инструменте) объединяются в единый и целостный процесс, неразрывный на элементы и слитный во времени.

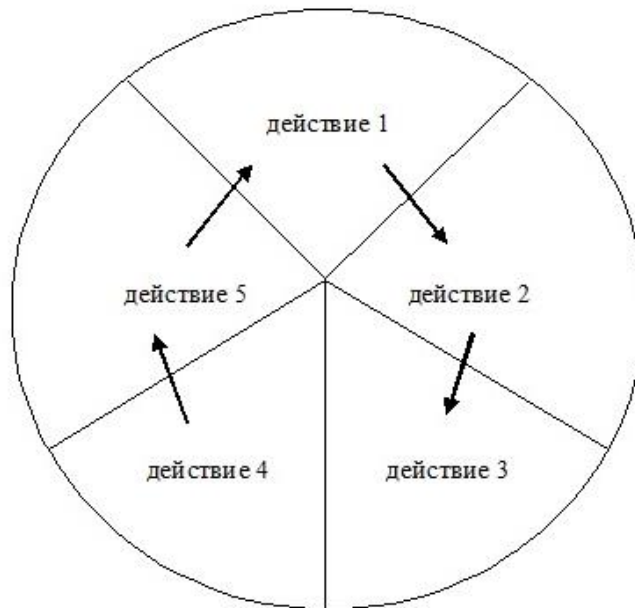


Рисунок И.4 — Дискретная модель формирования двигательного навыка

Например, извлечение на инструменте отдельно взятого звука можно условно разделить на следующую цепочку последовательно выполняемых действий или операций:

- мысленный приказ (толчок, импульс) к началу выполнения действия;
- поднятие кисти руки над клавиатурой;
- опускание кисти руки на клавиатуру с одновременным касанием пальца клавиши инструмента;
- контроль (визуальный, тактильный) попадания пальца на клавишу;
- слуховой контроль актуального звучания;
- поднятие руки с клавиатуры, расслабление двигательного аппарата;
- подготовка и переход к следующему движению.

После завершения полного цикла последовательно выполненных действий, представленного на рисунке И.4, начинается новый виток формирования двигательного навыка (от 1-го — к 5-му действию). При этом цепочка действий, которая, образно говоря, «заходит на второй круг», повторяется уже с большей точностью. Переход от одного действия к другому осуществляется все более плавно, с меньшими промежутками времени, обеспечивая тем самым быстроту и качество выполнения формируемого двигательного навыка, а отдельные его элементы выходят на уровень автоматизма (рисунок И.5).

3 этап — выполнение упражнений, тренинг на инструменте.



Рисунок И.5 — Схема формирования двигательного навыка посредством выполнения упражнений, тренинга на инструменте

На рисунке И.5 (модификация рисунка И.4) мы видим, что в процессе выполнения упражнений, тренинга на инструменте количественное соотношение составляющих компонентов двигательного навыка постепенно изменяется: часть полезных движений достигает уровня автоматизма и переходит в область автоматизированных движений, отдельные автоматизированные движения (усвоенные в прошлом опыте) адаптируются к новым условиям применения и преобразуются в полезные (необходимые), увеличение объема полезных и автоматизированных движений способствует вытеснению из общей структуры двигательного навыка лишних движений.

4 этап — этап перехода (интериоризации) двигательного навыка во внутренний план действий личности.

На четвертом этапе автоматизированный двигательный навык, перейдя в юрисдикцию непроизвольного, периферийного внимания и подсознания, размещается на хранение (в сжатом концентрированном виде) в закромах долговременной моторно-двигательной памяти (рисунок И.6).

Сознание и произвольное внимание, высвободившись от утомительной опеки двигательного навыка, переключаются на выполнение задач более сложного порядка: формирование художественного образа, создание целостной музыкальной формы, реализацию исполнительской трактовки произведения и др. При воспроизведении устойчиво сформированного автоматизированного двигательного навыка в различных игровых ситуациях, а также при его восстановлении в случае частичной или временной утраты

учащийся подключает ресурсы долговременной моторно-двигательной памяти, реализуемые на уровне подсознания и непроизвольного внимания.

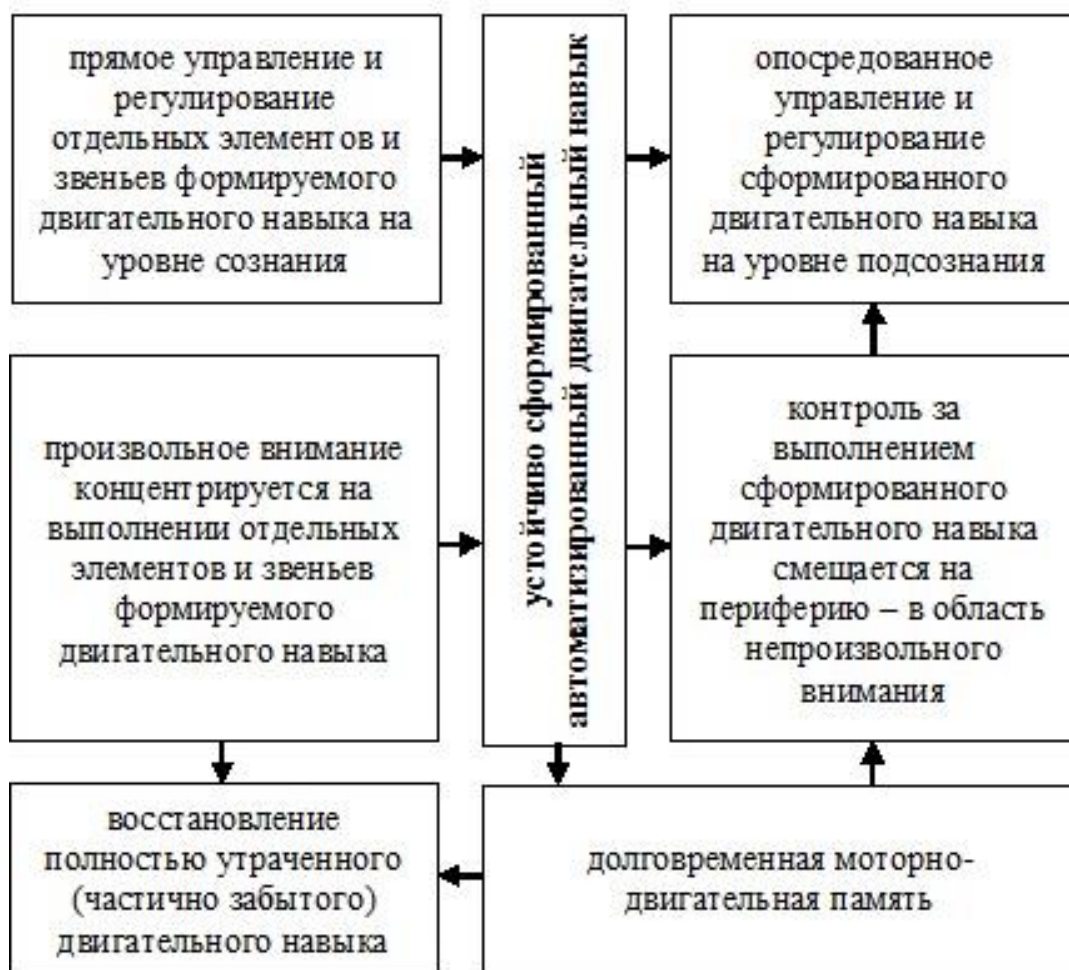


Рисунок И.6 — Схема перехода (интериоризации) двигательного навыка во внутренний план действий личности

Выделяют четыре стадии формирования двигательного навыка в музыкально-инструментальном обучении: 1) На стадии *автоматизации* восприятие и процесс выполнения движения становятся более обобщенными по форме и максимально свернутыми во времени; 2) В процессе тренинга, который следует за стадией автоматизации, движения и их отдельные элементы объединяются в неразрывную цепочку, на основе чего формируется стройная система их актуальной *координации*; 3) Процесс формирования двигательного навыка завершается его *стандартизацией*, когда выполняемое действие принимает постоянную форму; 4) На стадии *стабилизации* двигательный навык приобретает прочность и устойчивость при его воспроизведении в отличных от усвоения условиях.

Основным методом формирования моторно-двигательных навыков музыканта-исполнителя считается метод упражнений.

В музыкальной педагогике находятся равно как приверженцы использования упражнений в практике музыкально-инструментального обучения, так и противники.

Сторонники апеллируют к тому, что «упражнения кратчайшим путем ведут музыканта к освоению типовых, наиболее распространенных фактурных формул и комбинаций» [123, с. 42], являются «важнейшим условием формирования и сохранения навыка» [7, с. 112]. При этом отмечается, что создавать упражнения целесообразно на основе материала разучиваемого музыкального произведения. Музыкант-исполнитель «докажет свой ум и изобретательность, если из... трудных мест составит себе полезные упражнения и будет их играть до тех пор, пока незнакомое не станет знакомым, неудобное – удобным, трудное — легким. Я, — говорит Г.Г. Нейгауз, — придумывал и для себя, и для своих учеников много упражнений на основе встречающихся в художественной музыке технических задач» [25, с. 52]. Н.А. Любомудрова, придерживаясь данной позиции, в то же время отмечает, что «недопустимо превращение... произведений в объекты... технического тренажа» [164, с. 88].

Противники использования упражнений в практике музыкально-инструментального обучения в качестве негативных моментов отмечают, во-первых, бездумность многочисленных повторений, их механистичность и монотонность, приводящие, как правило, к психологической усталости. Во-вторых, многократные повторения отдельных деталей, фрагментов произведения в виде упражнений могут создавать определенные проблемы в процессе создания целостной музыкальной формы.

Определенная доля истины в этом конечно же есть. Поэтому для того, чтобы при работе над техническими упражнениями, инструктивным материалом (гаммами, арпеджио и т. д.) не возникали негативные моменты, рекомендуется:

- не упражняться на инструменте, а вдумчиво работать над упражнениями, добиваясь их выразительного и осмысленного звучания [83, с. 179];

- стремиться к достижению единства технического и художественного. «Техника, — по определению В.П. Бубена, — это умение высокохудожественно воплощать свои слуховые представления средствами рациональных игровых движений» [40, с. 43];

- использовать творческий метод, обучение методом открытий (создание упражнений на основе музыкального материала разучиваемого

произведения поручать самим учащимся, способствуя тем самым развитию у них творческого мышления и воображения);

— использовать метод вариантов (по Г.М. Когану — метод «технических вариантов»). В процессе работы над упражнениями рекомендуется периодически варьировать темп, ритм, динамику, штрихи, тональность, аппликатуру, использовать различные комбинации звуков, секвенции и т. д. На целесообразность использования метода вариантов при работе над упражнениями, в частности, указывает Г.Г. Нейгауз: «Всякое упражнение я рекомендую играть всеми возможными способами от *pp* до *ff*, от *largo* до *presto*, от *legalissimo* до *staccato* и т. д.» [83, с. 105]. Упражнений на развитие технических навыков игры на инструменте может быть создано бесчисленное множество, а залогом их эффективности выступает творческая фантазия педагога и учащегося. Так, В.П. Бубен предлагает следующую систему упражнений для развития исполнительской техники аккордеониста: исполнение туше *marcato*, *leggiero*, *jeu perle*, освоение техники смены игровых позиций, навыков игры двойных нот и техники кистевой игры, освоение скачков и игры мехом [40, с. 101–121]. Данная позиция прослеживается и в работе В.И. Петрушина [99, с. 61];

— помнить о том, что работа над упражнениями — это не только процесс автоматизации игровых навыков и приемов игры на инструменте посредством их многократных повторений, но и эффективный способ формирования полезных (необходимых) и отсеивания (устранения) лишних движений в структуре двигательного навыка [99, с. 40];

— при работе над упражнениями не играть слишком громко и эмоционально, «как на концерте» (Г.М. Коган), что может приводить к физической усталости, притуплению эмоциональных ощущений, снижению эффекта «свежести» восприятия музыки [43, с. 179–180].

Завершая анализ этапов формирования двигательных навыков, необходимо остановиться на рассмотрении еще одного важного аспекта. Речь идет о том, что формирование исполнительской культуры музыканта-инструменталиста помимо, собственно, развития техники игры на инструменте (точность, быстрота, ловкость выполнения различных действий и операций) включает и эстетическую составляющую (красота, изящество движений). У учащегося необходимо формировать способность выполнять исполнительские действия и операции по «законам красоты», т. е. таких, которые визуально воспринимаются как абсолютно свободные, естественные, непринужденные, лишённые каких-либо ненужных или посторонних движений.

На формирование эстетики выполняемых движений определяющее влияние оказывают такие качества музыканта-исполнителя, как развитый

художественно-эстетический вкус, общий музыкальный кругозор, музыкально-образное мышление. Проанализируем данное положение с помощью рисунка И.7.



Рисунок И.7 — Компоненты формирования эстетики выполнения двигательного навыка музыканта-инструменталиста

В контексте развития эстетики игровых движений логика движения музыки понимается как совершенство и целостность формы и содержания в совокупности с их сценическим воплощением.

Общий музыкальный кругозор способствует расширению сфер применения сформированных двигательных навыков с позиции их эстетической составляющей.

Художественно-эстетический вкус выступает основой формирования у учащегося мотивационной установки к тому, чтобы процесс исполнения музыки осуществлялся прежде всего «по законам красоты», эстетично, включая и пластику двигательного аппарата. Здесь срабатывает опережающая функция музыкального искусства — эстетическое начало, чувство прекрасного, стремление к идеалу, совершенству. Правильно сформированный двигательный навык по своей структуре, форме, пластике движений не только визуально смотрится красиво, изящно, легко и непринужденно, но (главное) он соответствует характеру и содержанию создаваемого художественного образа.

Таким образом, анализ рисунка И.7 не лишний раз подтверждает то общепринятое мнение, согласно которому формирование двигательного навыка является не самоцелью, а средством создания художественного

образа в совокупности с его сценическим воплощением (эстетикой движений, элементами театрализации — мимикой, жестами рук, пластикой движений корпуса тела). Вместе с тем, как отмечает Г.М. Коган, надо понимать, что «художественно полноценная интерпретация физически невозможна до тех пор, пока двигательная, моторная сторона исполнения не достигла значительной степени автоматизации... Только освободившись от этого рабства, интеллект играющего обретает возможность уделить все внимание художественной стороне исполнения» [43, с. 90].

Характеристика когнитивных психических процессов (восприятия музыки, внимания, музыкального мышления, музыкального воображения, музыкальной памяти, рефлексии, воли)

(K1)

Восприятие музыки

Разновидности

Восприятие музыки как сенсорно-перцептивный когнитивный процесс в структуре личности различают:

— по типу анализаторов на зрительное, слуховое (акустическое), тактильное (осязательное), двигательное, кинестетическое (пространственно-временное), аналитическое;

— по форме на эмоционально-чувственное или перцептивное («музыка есть эмоциональное познание» [12, с. 23]), художественно-эстетическое или образное, интеллектуально-когнитивное (направлено на распознавание формы музыкального произведения, его отдельных элементов и структур, выработку собственной исполнительской трактовки и др.). Здесь уместно буде привести слова А.П. Лушиной, которая говорит о том, что «выдающиеся представители музыкальной культуры, как правило, обладают незаурядными способностями в эмоциональном, интеллектуальном и образном восприятии» музыки [131, с. 68];

— по направленности на дискретно-сукцессивное (распознавание временной организации музыкальной информации — последовательностей звуков, темпа и ритма по горизонтали, во времени), синкретически целостное симультанное (распознавание высотной организации музыкальной информации — созвучий, фактуры, гармонии, тембров и др. по вертикали, в пространстве)

— по источнику поступающей музыкальной информации на слуховое (распознавание музыки на слух), визуальное (распознавание музыки по семантическим формулам и единицам нотного текста), рефлексивно-аналитическое (восприятие и анализ собственного исполнения музыки на инструменте как процесс самопознания);

— по результативности на иллюзорное или ошибочное, близкое к реальности, адекватное оригиналу.

Свойства

К числу доминантных свойств, характеризующих восприятие музыки как сенсорно-перцептивный когнитивный процесс, выделяют эмоциональность, образность, целостность, осознанность, ассоциативность, избирательность [131, с. 67–68], целостность или обобщенность, константность, категориальность [7], избирательность [18], ассоциативность, эмоциональность, чувственность, образность, осмысленность, остроту, слуховую модальность [185, с. 136] и др.

Кратко проанализируем выделенные свойства восприятия музыки применительно к области музыкально-инструментального обучения.

Целостность. Целостность восприятия музыки проявляется в совокупном распознавании «выразительности отдельных элементов музыкальной речи: мелодии, гармонии, ритма, тембра и т. д.» [131, с. 68]. Данное свойство восприятия музыки особенно ценным представляется на 1-м этапе разучивания музыкального произведения по нотам, когда возникает необходимость в создании его целостной картины, определения единства формы и содержания, выявления образной составляющей, главной идеи.

Это свойство также проявляется в способности учащегося распознавать целое по его отдельным частям и фрагментам (видим хобот — представляем слона). В музыкально-исполнительской практике данное свойство восприятия эффективно срабатывает тогда, когда в нотном тексте обнаруживаются знакомые музыкальные формулы, штампы, отработанные комплексы движений. Например, это могут гаммообразные последования звуков. Учащемуся нет необходимости контролировать извлечение каждого звука, поскольку он уже тысячу раз исполнял гамму на инструменте. Особенно ценным это качество проявляется при чтении нотных текстов с листа.

Константность. А.Л. Готсдинер определяет константность как способность «психики сохранять устойчивое восприятие одних и тех же объектов при многообразных изменениях самого объекта и условий восприятия» [7, с. 93]. Применительно к практике музыкально-инструментального обучения константность восприятия музыки проявляется «в узнавании мелодий, интервалов, аккордов, данных в разных регистрах, тональностях, формах изложения. Узнавание их опирается на извлечение из долговременной музыкальной памяти соответственных слуховых представлений» [103, с. 181].

Данное свойство восприятия музыки успешно развивается в разных видах музыкально-исполнительской деятельности и формах работы над музыкальным произведением (например, при прослушивании музыкальных произведений в записи и др.).

Категориальность. Воспринимая различные объекты и явления, мы относим их к той или иной категории по общим признакам. «Любое восприятие представляет собой процесс категоризации — отнесение данного предмета к тому или иному классу однотипных предметов» [99, с. 181], — отмечает В.И. Петрушин. Классический пример категоризации можно привести с символом «О», который можно отнести к классу и цифр, и букв, и геометрических фигур. Пример соотнесения (или категоризации) в музыке: мы видим (слышим) последовательное движение звуков вверх (вниз) и сразу представляем гамму.

Избирательность. Данное свойство в значительной степени основывается на деятельности музыкального слуха и мышления и «выражается в умении выделять из общего звучания самой музыки отдельные ее элементы» [18].

Эмоциональность, которую Г.Б. Елистратова обозначает «сущностью, основным свойством полноценного восприятия..., как переживание красоты художественного образа, чувств и мыслей, пробуждаемых музыкой» [128, с. 15–16].

Уровни

В психологии восприятие классифицируют по уровням, ведущим от смутных представлений об объекте (его поверхностных очертаний) к понятию его сущности, глубинного смысла:

1. Обнаружение — исходная фаза развития любого сенсорного процесса.
2. Различение или, собственно, восприятие.
3. Идентификация воспринимаемого объекта с образом, хранящимся в памяти, или отождествление двух одновременно воспринимаемых объектов.
4. Оpozнaвание и соотнесение (категоризация) воспринимаемого объекта, явления к определенному классу по общим признакам (в музыке — отнесение музыкального произведения к определенному жанру, стилю, форме) [7, с. 91]).

Т.С. Орлова выделяет три уровня восприятия музыки: уровень «реального» восприятия — низкий, уровень «квазиадекватного» восприятия — средний и уровень «адекватного» восприятия — высокий [186, с. 10].

Восприятие музыки также можно классифицировать по уровням сложности распознаваемого музыкального материала:

— *акустический* (фоновый) уровень (распознавание физических свойств звука — высоты, длительности, громкости, тембра);

— *семантический* уровень, или уровень музыкального языка (распознавание по слуху и в нотном тексте отдельных музыкальных

семантических формул и единиц, отдельных звуков и созвучий вне их логической связи);

— *синтаксический уровень*, или уровень музыкальной речи (распознавание по слуху и в нотном тексте отдельных музыкальных построений — мотивов, фраз, предложений в их развитии и логической взаимосвязи);

— *композиционный уровень*, или уровень музыкальной формы (распознавание отдельных частей, фрагментов музыкального произведения в их совокупном соподчинении).

Согласно приведенной классификации, следует, что необходимо всячески способствовать развитию у учащегося навыков восприятия музыки на разных его уровнях. С этой целью можно использовать различные методы обучения и развития личности (приложение А) и разнообразные виды музыкально-исполнительской деятельности (раздел 2.2.4). Так, например, на композиционном уровне (уровне музыкальной формы) восприятия музыки у учащегося формируются навыки целостного воспроизведения на инструменте музыкальных произведений, чему могут способствовать такие виды деятельности, как подготовка к концерту, исполнение под фонограмму и др.

В процессе разучивания музыкального произведения (отработки каких-то деталей, элементов, технических приемов игры и т. д.), соответственно, повышается и уровень его восприятия (углубляется уровень его осознания, обнаруживаются новые тонкости и нюансы, обостряются эмоциональные ощущения, формируется целостное представление о художественном образе и др.). Фрагментарное и детализированное восприятие музыкального произведения постепенно переходит на более высокий масштабный уровень — уровень восприятия целостной музыкальной формы. В данном контексте с целью повышения у учащегося уровня восприятия музыки видится необходимым использование в музыкально-инструментальном классе таких форм деятельности, как повторение ранее исполнявшихся произведений (по слуху и по нотам), прослушивание музыки в записи и др.

Структура

Восприятие музыки — это многоуровневый иерархически выстроенный процесс, структура которого включает: различение языковых (средств музыкальной выразительности — мелодии, гармонии, ритма и т. д.) и речевых (малых музыкальных форм — мотивов, фраз и др.) «образцов-эталонов» [132, с. 63–64]; распознавание «интонационных, мелодических, гармонических, ритмических компонентов» музыкального произведения [10, с. 11], «эмоционально-образный, рационально-логический, ценностный,

коммуникативный и творческий компоненты» перцептивного анализа [186, с. 16]. Эмоционально-образный компонент обеспечивает чувственное распознавание художественно-эстетической составляющей музыкального произведения; рационально-логический — выявление логики формирования и развития музыки, закономерностей сцепления ее отдельных элементов и структур в единую форму; ценностный — констатацию всеобщих и личностных смыслов и значений; коммуникативный — реализацию знаково-предметной составляющей общения «на почве музыки»; творческий — преломление замысла, идеи композитора в собственной интерпретации.

С позиции теории функциональной асимметрии полушарий мозга М.В. Дымникова в структуре восприятия музыки выделяет два компонента: синкретический (симультанный) и дискретный (сукцессивный) [5, с. 67–68]. Согласно данной теории, синкретически целостное восприятие музыкального произведения (симультанное схватывание всех элементов музыкальной речи и языка в их расчлененности и совокупности по вертикали) является прерогативой правого полушария мозга, которое обеспечивает анализ спектрально-акустических параметров (распознавание высоты звуков, интервалов, тембра, фактуры, гармонии и др.). Левое полушарие направлено на дискретно последовательное восприятие музыкального произведения по горизонтали — анализ временных (темпоральных) параметров (метра, ритма, темпа, развитие формы, образа).

Таким образом, формирование у учащегося навыков адекватного, близкого к оригиналу восприятия музыки (по слуху, по нотному тексту, умозрительно) предполагает задействование равно как правополушарного (распознавание целостной музыкальной формы, художественного образа по вертикали), так и левополушарного (распознавание отдельных элементов музыкального языка и речи по горизонтали) мышления. В контексте музыкально-инструментального обучения данное положение реализуется посредством органичного сочетания последовательной отработки отдельных элементов нотного текста и технических приемов игры (тренинг на инструменте) с навыками целостного «сквозного» проигрывания музыкальных произведений (подготовка к концертному выступлению).

Если следовать концепции А.Л. Готсдинера, который в структуре восприятия музыки выделяет «сукцессивные (последовательные, развернутые во времени), саккадические (возвратные, скачкообразные) и симультантные (одновременные, а часто и одномоментные)» перцептивные процессы [7, с. 92], то методически целесообразным видится использование на индивидуальном уроке в музыкально-инструментальном классе такого вида деятельности, как повторение ранее исполнявшихся произведений.

Стадиальность

А.Н. Сохор выделяет четыре стадии восприятия музыки: установка на восприятие и возникновение интереса, слушание, понимание и переживание, интерпретация и оценка [185]. Д.К. Кирнарская (и др.) определяет три фазы: «первая — предварительное эмоционально-эстетическое “заражение” художественным материалом музыкального произведения; вторая — эмоционально-эстетическая идентификация с художественным миром музыки при непосредственной подготовке к уроку; третья — реализация и корректировка своей эмоционально-эстетической “стенограммы” в ходе реального музыкально-педагогического общения» [54, с. 25]. А.Л. Готсдинер, рассматривая восприятие музыки как стадиально усиливающийся процесс его многократных повторений, отмечает, что вначале «все больше различаются отдельные признаки звука (высота, громкость, тембр и длительность). Переживание же отношений между звуками переносит восприятие на следующий уровень, уровень семантической единицы — интонации, мотива, фразы. Дальше перцептивный процесс развивается до “схватывания” и осознания мелодии, предложения и, наконец, к полному восприятию законченного отрывка или части произведения» [7, с. 91–92].

Целый ряд авторов сходятся в том мнении, что первоначальное восприятие музыкального произведения всегда «целое, связанное, музыкально осмысленное, а затем уже переходит на составные элементы» [14, с. 6]. При этом первую стадию восприятия Д.К. Кирнарская (и др.) определяет как стадию «единичных признаков, которые стягивают на себя целостный образ предмета. Ориентация на единичный признак (в музыке это может быть текст песни, характерный тембр, ритмический рисунок) отличает детское мышление в любой деятельности» [54, с. 74]. В данном контексте видится необходимым формировать у учащегося способность распознавать «единичный признак», в качестве которого может выступать его «Величество отдельно взятый звук», воспринимаемый одновременно и во взаимосвязи его физических свойств (высоты, длительности, громкости и тембра) и смыслового предназначения в конкретном фрагменте произведения, элементе фактуры.

Л.В. Шумная выделяет три основных этапа восприятия музыки учащимися: «синкретизм детского сознания (слитное, нерасчлененное восприятие), анализ (различение мелодических, ритмических, гармонических и других особенностей музыкального произведения), синтез (целостное восприятие исполняемого произведения)» [146, с. 15].

Внимание музыканта-инструменталиста

Разновидности

В психологии различают произвольное и непроизвольное внимание. Произвольное внимание детерминирует воля, а непроизвольное — мотивация, интерес личности. При этом считается, что произвольное внимание «в сравнении с непроизвольным носит более творческий и интеллектуальный характер» [94, с. 100]. Также различают периферийное (отвлеченное) и концентрированное (сосредоточенное) виды внимания. При этом отличительными признаками второго из них являются избирательность и направленность на определенный объект [5, с. 52]. Применительно к области музыкально-исполнительской деятельности выделяют такие специфические виды внимания, как сценическое и слуховое.

Объем, направленность, сосредоточенность и степень распределения сценического внимания обусловлены индивидуальным соотношением в его структуре эмоционально-образного и логического компонентов музыкального мышления. При этом, по мнению Ю.А. Цагарелли, «чем в большей мере эмоционально-образный компонент преобладает над логическим, тем шире оптимальная сфера сценического внимания музыканта-исполнителя» [94, с. 98].

Особые требования предъявляются к слуховому вниманию музыканта-исполнителя, «его устойчивости, способности к концентрации и одновременно... гибкости, подвижности, распределяемости» [17, с. 59], что обусловлено многокомпонентной структурой музыкально-исполнительского процесса.

Свойства

Среди основных свойств внимания выделяют многообъектность, динамичность, оперативность [54, с. 23]; избирательность, направленность, сосредоточенность [5, с. 52] и др. Ю.А. Цагарелли разграничивает свойства внимания, направленные на один объект (концентрированность или интенсивность, устойчивость, подвижность или лабильность) и на несколько объектов (переключаемость, распределяемость) [94, с. 98].

М.Т. Громкова выделяет следующие свойства внимания: концентрированность (степень сосредоточенности на объекте), интенсивность (скорость восприятия информации), устойчивость (способность длительное время сохранять сосредоточенность на отдельном объекте), объемность (количество объектов, удерживаемых в поле зрения произвольного внимания одновременно), распределяемость (способность

рассредоточивать произвольное внимание одновременно на нескольких объектах), переключаемость (способность к оперативному переносу произвольного внимания с одного объекта на другой) [152, с. 80].

Проанализируем свойства внимания применительно к практике музыкально-инструментального обучения.

Распределяемость. Данное свойство внимания является одним из основополагающих в структуре исполнительского мастерства музыканта-инструменталиста, поскольку, как уже отмечалось, процесс исполнения музыки отличается одновременным выполнением нескольких действий и операций (воспроизведение различных последовательностей звуков и созвучий с помощью моторно-двигательного аппарата, оперативный слуховой анализ исполняемой музыки, координация слуховых ощущений и двигательных операций, мысленное предвосхищение звуковой перспективы, оперативно-ситуативное регулирование своих эмоциональных ощущений и состояний, преодоление сценического волнения и многое др.).

Особенно ценным данное качество внимания оказывается при осуществлении такого вида музыкально-исполнительской деятельности, как, например, чтение нотных текстов с листа, требующее от музыканта-чтеца владения оперативными навыками одновременного распознавания нотного текста (визуального восприятия и логического осмысления семантических формул и единиц), координации слуховых и двигательных ощущений и представлений, предвосхищения перспектив развития музыки и др.

Отличительной особенностью произвольного внимания музыканта-исполнителя является одновременное сочетание линейности и вертикальности, т. е., темпорально-континуальных (слежение за восприятием и воспроизведением музыки во времени) и пространственно-объемных саккадических (целостное схватывание фактуры произведения в совокупности всех ее элементов) характеристик.

В практике музыкально-инструментального обучения одним из эффективных методов развития навыков распределения внимания может рассматриваться, например, следующий: учащийся исполняет на инструменте музыкальное произведение и одновременно, вникая в замечания педагога, оперативно (по ходу исполнения) вносит коррективы в свою игру.

В заключение можно привести крылатое выражение Г.М. Когана: «Чтобы научиться видеть многое, сначала нужно научиться видеть одно» [44, с. 65].

Переключаемость. Данное свойство внимания проявляется в тех случаях, когда нужна быстрота реакций. Для достижения эффекта переключаемости можно использовать новый неожиданный раздражитель,

привлекающий к себе внимание, например, новизна или увлекательность музыкального материала, оригинальность игрового приема и др. Эффективным методом развития у учащегося навыка переключения внимания с одного объекта на другой является периодическая смена видов деятельности на уроке и такой ее вид, как чтение нотных текстов с листа.

Объемность. Объем внимания (фокуса внимания) определяется как «количество объектов, которые охватываются вниманием одномоментно, одновременно, либо количество действий, которые могут совершаться одновременно» [5, с. 50]. Данное свойство внимания реализуется в контексте одного из принципов развивающего музыкального обучения — увеличения объема изучаемого музыкального материала [17, с. 143], реализации которого эффективно будет способствовать использование в инструментальном классе таких видов деятельности, как чтение нотных текстов с листа, эскизное и фрагментарное проигрывание музыкальных произведений, прослушивание музыки в записи и др.

Избирательность. Избирательность коррелирует с другим свойством внимания — направленностью или, по определению Е.М. Тимакина, наблюдательностью. «Музыкант, — отмечает Ю.А. Цагарелли, — внимателен, когда не просто слышит, но слушает, не просто смотрит, а видит» [94, с. 97]. Развитию данного свойства внимания будут способствовать такие виды деятельности в инструментальном классе, как музыкально-теоретический анализ произведения, эскизное и фрагментарное исполнение произведений, предполагающие наличие у учащегося умения вычленять отдельные элементы из общей фактуры, части и фрагменты из общей структуры произведения.

Концентрированность. Данное свойство понимается как способность личности продолжительное время концентрировать и сохранять внимание на каком-либо объекте, например, при отработке технических приемов игры на инструменте, способов звукоизвлечения и др.

(КЗ)

Музыкальное мышление

Специфика

Среди отличительных признаков музыкального мышления выделяют:

— *оперирование музыкальными понятиями и образно-слуховыми представлениями.* При этом в музыкальном образе выделяют три начала: чувство (духовное начало), звучащую материю (материальное начало), логическую организацию (логическое начало) [99, с. 201–202];

— *обусловленность «интонационной природой, образностью, семантикой музыкального языка и музыкальной деятельностью»* [128, с. 4]. Г.М. Цыпин отмечает, что «истoki музыкального мышления, если рассматривать их в генетическом плане, восходят к ощущению интонации» [17, с. 136]. В данном контексте интонация выступает единственно возможной единицей измерения музыкальной информации. При этом интонация, в свою очередь, двойственна по своей природе, содержит эмоциональный и интеллектуальный компоненты, что обуславливает бинарность музыкального мышления;

— *диалектическое единство интеллекта и эмоций* [187, с. 77–143], логического и интуитивного, научного и художественного [54, с. 26], рационального и чувственного [129];

— *эмоциогенность*. Целый ряд авторов сходятся в том мнении, что музыкальное мышление «эмоционально по самой своей природе» [17, с. 138], отличается эмоциональной окрашенностью мыслительных процессов и характеризуется такими параметрами, как подвижность и мобильность эмоциональных реакций, эмоциональная отзывчивость, склонность к эмоциональной идентификации. Б.М. Теплов по этому поводу говорил, что постигнуть содержание музыки «внеэмоциональным путем» невозможно [12, с. 23]. А.Л. Готсдинер, отмечая продуктивность эмоций, указывает на то, что они «выполняют роль, адекватную мышлению, но в особой, невербализуемой форме. В ориентирующей и регулирующей эффективности эмоций убеждают нас целесообразные действия людей в экстремальных ситуациях и аффективном состоянии, не оставляющих времени ни на их осознание, ни на планирование своих действий» [7, с. 98];

— *невербальность* (оперирование образно-слуховыми единицами невербального свойства — интонациями-лексемами, ритмо-группами или формулами, гармоническими последовательностями и др.);

— *тесная взаимосвязь с процессами восприятия и воображения*, где восприятие выступает первоосновой осознания звуковых ощущений и представлений, а воображение обеспечивает их творческое переосмысление и преобразование;

— *трехсторонность мыслительно-аналитической работы*, направленной одновременно на осмысление логики развития музыки в реальном звучании, в звуковой ретроспективе и перспективе;

— *интегрированность с другими видами мышления* (инверсионным, дискурсивным, ассоциативным, образным, логическим, наглядно-предметным и др.). Опытный педагог-музыкант, к примеру, нередко в своей педагогической работе прибегает к помощи ассоциаций, проводя параллели

«между музыкальной пьесой и близким ей по духу, по настроению, живописно-образным аналогом, эпизодом из сказки, жизненной сценкой и т. п.» [144, с. 10]. Данное положение согласуется с тем аксиоматично признанным фактом, что законы познания и творчества всеобщие и едины для всех видов человеческой деятельности.

Разновидности

Музыкальное мышление различают:

— *по предназначению* на композиторское, исполнительское и слушательское (Е.В. Назайкинский, В.И. Петрушин, Г.Б. Елистратова и др.);

— *по типу* на интонационно-образное (В.В. Медушевский), художественно-образное (Н.А. Антонец), образно-музыкальное (Л.Г. Арчажникова);

— *по форме* на логическое и образное. При этом «логическое мышление отличается строгой пооперационной последовательностью. Образное же мышление отличается скачкообразными качественными переходами, где, как правило, интуитивно минуются целые логические этапы» [94, с. 65]. В связи с этим в структуре музыкального мышления выделяют рациональный и логический компоненты. Рациональный компонент выполняет конструктивно-логические функции анализа и осмысления художественного образа, средств его выражения, структуры и др. Интуитивный компонент направлен на эмоционально-чувственное восприятие образно-художественной составляющей музыкального произведения и на создание его целостной модели. При этом логический компонент носит дискретный, прерывисто-структурированный характер функционирования, а интуитивный проявляется в симультанном схватывании характерных черт художественного образа, создании его целостной модели;

— *по способам мыслительных операций* на наглядно-образное (оперирование представляемыми или воображаемыми слуховыми образами разной степени абстрактности), словесно-логическое (решение мыслительных задач в вербальной — словесной или знаковой — форме) и практически-действенное (решение умственных задач в процессе осуществления какой-либо деятельности). При этом считается, что «определяющее значение в музыкально-исполнительской деятельности приобретает практически-действенное мышление: моторика оказывает непосредственное влияние на мыслительные процессы, выступает в качестве соавтора создаваемого художественного образа» [78, с. 310];

— *по уровню* на воссоздающее и преобразующе-творческое. При этом считается, что преобразующе-творческое мышление присуще не только композиторам, создающим музыку, но и исполнителям, ее воспроизводящим.

Н.А. Давыдов использует категорию «музыкально-исполнительское эмоциональное мышление», которое он определяет как «процесс исполнительского воплощения драматургии музыкального произведения, насквозь проникнутый субъективно-чувственным волевым отражением рациональной логики развертывания авторского замысла» [110, с. 120]. При этом музыкально-исполнительское эмоциональное мышление он разграничивает на узконаправленное мышление (определяемое исполнительскими средствами — динамическими, фоническими, агогическими, тембровыми и др.) и мышление в широком смысле, ориентированное на интерпретаторское (художественно-образное, драматургическое) воплощение музыкального произведения.

Диалектические свойства

Диалектические свойства музыкального мышления проявляются:

— в том, что оно функционирует в области музыки, которая (как продукт художественного творчества) формируется и (как специфический вид искусства) развивается на основе двух фундаментальных принципов: тождества и контраста [8]. При этом наблюдаются корреляции между механизмами музыкальной мыслительности и инверсионного мышления, которые функционируют на основе схожих процессов (сочленения — расчленения, совмещения — размещения и др.) [82, с. 96–97]. Данной мысли придерживается и Л.Г. Лобова, которая отмечает, что «важной особенностью мыслительных операций является не только их взаимосвязанность, но и взаимообратимость (расчленение — воссоединение, установление сходства — выявление различий, обобщение — конкретизация)» [78, с. 313]. Таким образом, одной из предметных областей музыкального мышления является поиск и логическое обоснование тождеств и контрастов, нахождение аналогий и ассоциаций, проведение сравнений и сопоставлений в сфере музыки;

— в сочетании эмоционально-чувственного и конструктивно-логического компонентов. Иначе говоря, двойственный (бинарный) характер музыкального мышления проявляется в том, что оно опирается равно как на логические (в виде знаний, понятий, умозаключений, семантических формул и т. д.), так и на интуитивные (неосознаваемые, хранящиеся в кладовой подсознания слуховые, художественно-образные представления, ассоциации и др.) компоненты мыслительной деятельности. Таким образом, музыкальное мышление функционирует одновременно на уровне сознания (принудительно) и на уровне подсознания (произвольно, интуитивно);

— в совокупности эзотерических и экзотерических свойств, благодаря которым музыка понятна и доступна людям во всем мире без всяких

ограничений и в то же время допускает множественность и вариативность толкований заложенного в ней художественного смысла;

— в сочетании дискретно-временных и симультанно-пространственных характеристик мыслительных процессов, сукцессивности (осмыслении музыкальных явлений во времени и по горизонтали) и синкретичности (одномоментном схватывании музыкальных явлений в целостности всех их элементов и структур по горизонтали). Нейробиологической «основой музыкального мышления является функциональная асимметрия полушарий мозга, которая позволяет одновременно действовать во времени (дискретные процессы слежения за ходом движения развитием музыкального образа) и в пространстве (симультанные процессы одномоментного схватывания музыкального образа в его синкретичной целостности)» [188, с. 24];

— в бинарном единстве мышления и творчества. А.Ф. Лосев, указывая на корреляционные связи, которые существуют между мышлением и творчеством, отмечает, что «если мышление есть отражение действительности, а действительность есть вечное творчество, то и мышление обязательно есть вечное творчество» [189, с. 115]. В свою очередь, творчество понимается как «мышление в его высшей форме, выходящее за пределы требуемого для решения возникшей задачи уже известными способами» [74, с. 430].

Уровни

Г.Б. Елистратова выделяет два уровня музыкального мышления: чувственный и рациональный, связующим звеном которых является воображение [128, с. 7]. На чувственном уровне, по мнению ученого, музыкальное мышление включает эмоционально волевые и музыкальные представления, на рациональном — ассоциации, творческую интуицию, логические приемы мышления (анализ, синтез, абстракция, обобщение), музыкальный язык.

Музыкальное мышление также разграничивают на репродуктивный, или воссоздающий, связанный с мыслительными актами, обслуживающими восприятие существующей музыки, и продуктивный или творческий, на котором осуществляется создание новой музыки, уровни.

В.Г. Ражников выделяет пять уровней развития музыкального мышления:

— *семантический* (уровень восприятия и осознания музыкальной информации в наглядных образцах нотного текста произведения);

— *эмоциональной отзывчивости* (уровень формирования ценностного отношения к музыке, основанного на обыденных, свойственных для любой человеческой деятельности эмоциях);

— *эмоционально-эстетический* (уровень осознанного стремления исполнять или слушать музыку на основе сформированных личностных программ и настроений. Эта универсальная субъективная составляющая является основой эмоционально окрашенного художественного образа);

— *модальной образности* (уровень оперирования метафорами и аллегориями, типа «шум ветра», «скрип колес» и т. п., позволяющими поэтизировать музыку. Модальная образность позволяет представить новый обобщенный образ, который вбирает в себя все предыдущие и превосходит их);

— *разворачивающейся формы* (уровень соотношения темпов с эмоциональными кульминациями, на котором музыкальная форма преобразуется в логически выстроенную эмоционально-временную конструкцию) [21, с. 126].

Уровни музыкального мышления также можно классифицировать с позиции сложности музыкального материала:

— осмысление значимости отдельных средств музыкальной выразительности (*семантический уровень*);

— осмысление логики соединения отдельных звуков и созвучий в мотивы как наименьшие структурные единицы текста (*морфологический уровень*);

— осмысление логики соединения мотивов в более крупные единицы — фразы, предложения, периоды (*синтаксический уровень*);

— осмысление логики соединения крупных единиц в разделы формы, части цикла и произведения в целом (*композиционный уровень*, или *уровень музыкальной формы*).

Операциональный механизм

Музыкальное мышление выполняет аналогичные другим видам мышления мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, конкретизацию, обобщение и др. Л.Г. Лобова отмечает, что «переживание музыки как мысленного целого становится возможным благодаря именно логическим операциям — дедукции, анализу, синтезу. Анализ вычленяет явление из случайных несущественных связей, а синтез по-новому воссоединяет элементы в целостную структуру» [78, с. 312].

А.В. Брушлинский основным механизмом мышления считает анализ через синтез [190], который Л.Л. Бочкарев рассматривает в качестве доминантного в творчестве композитора [95].

Функции

Н.П. Коптева и В.П. Лозинская выделяют следующие функции музыкального мышления: гносеологическую, онтологическую, методологическую,

коммуникативную, аксиологическую, мировоззренческую [129]. Гносеологическая функция обеспечивает осознание способов и средств организации пространственно-временных структур и отношений в музыкальной форме, моделирует реальный образ мира посредством создания идеальных художественных образов; онтологическая способствует познанию художественной картины мира, высочайших музыкальных образцов творчества человека, выраженных в гармонично звучащей универсальной форме; методологическая формирует процесс познания объективной реальности средствами музыкального искусства, формулирует закономерности и принципы создания новых художественных форм; коммуникативная осуществляет осмысление и транслирование музыкальной информации с помощью выработанной семантической системы и языка, обеспечивающих дешифровку знаковых структур в общечеловеческие смыслы, изначально заложенные в музыкальном произведении; аксиологическая позволяет осознать ценность музыки для себя и ценности в музыке для всех (эстетические, моральные, мировоззренческие) [191, с. 47]; мировоззренческая «закрепляет уверенность в наличном бытии величайших культурных ценностей, пределом которых выступают Истина, Добро и Красота» [129].

Согласно концепции Г.М. Цыпина, музыкальное мышление выполняет две основные функции: интонационная обеспечивает «проникновение в выразительно-смысловой подтекст интонации», конструктивно-логическая — «осмысление логической организации звуковых структур» [17, с. 137] (рисунок К.3–1).

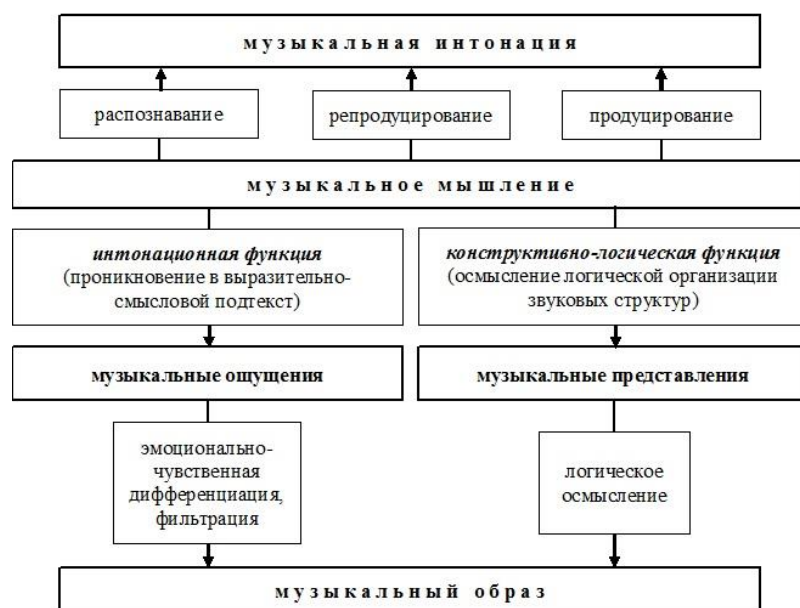


Рисунок К.3–1 — Модель функционирования музыкального мышления

Анализ рисунка К.3–1 наглядно показывает, что:

— основой функционирования музыкального мышления является распознавание, репродуцирование и продуцирование музыкальной интонации, что согласуется с интонационной теорией музыки Б.В. Асафьева [8];

— музыкальное мышление, в русле концепции М.Г. Арановского [126], задействуется во всех видах музыкальной деятельности: слушательской (восприятии, распознавании музыки), исполнительской (репродуцировании, трансляции музыки) и композиторской (сочинении, продуцировании музыки);

— интонационная функция музыкального мышления обеспечивает эмоционально-чувственную дифференциацию и фильтрацию музыкальных ощущений и представлений, возникающих в процессе распознавания, репродуцирования и продуцирования музыкальных интонаций, конструктивно-логическая — их осмысление;

— в структуру музыкального мышления органично вливаются и дополняют механизмы его функционирования процессы восприятия (распознавания) музыки, творческого воображения (продуцирования музыки), внимания и памяти (репродуцирования музыки).

Таким образом, анализ рисунка К.3–1 показывает, что одной из закономерностей музыкальной мыследеятельности является единство и взаимообусловленность в ее структуре эмоционально-чувственного и рационально-логического компонентов.

(К4)

Музыкальное воображение

Специфика

Музыкальное воображение имеет свою специфику, которая выражается в следующем:

1. Музыкальное воображение оперирует музыкально-слуховыми образами и представлениями, которые «в данный момент не воспринимаются, но которые были восприняты раньше» [94, с. 54].

2. Музыкальное воображение функционирует одновременно в линейном (мысленное представление художественного образа и исполнительских средств его созидания во временной протяженности и последовательности отдельных элементов и структур) и объемном (целостное представление художественного образа в совокупности его главных смыслов и опорных точек) измерениях. При этом, как отмечает Ю.А. Цагарелли, «сукцессивные образы являются первичными, а

симультанные — вторичными, ибо их создание возможно лишь на основе сформированных ранее сукцессивных образов» [94, с. 66].

Схожая позиция наблюдается у В.И. Петрушина, который в структуре воображения музыканта-исполнителя выделяет два плана действий. Первый (идеальный) направлен на определение целостной и в самых общих чертах стратегии действий по воплощению художественного образа в исполнительской практике, второй (реальный) ориентирован на констатацию технических средств и тактических решений по реализации исполнительских намерений, трактовки музыкального произведения в режиме реального времени [99, с. 214].

3. Отличительной особенностью воображения музыканта-инструменталиста является вариативность, сущность которой выражается в том, что совершенно невозможно идентично исполнить одно и то же музыкальное произведение, равносильно тому, как, согласно изречению древнегреческого философа Гераклита, «Нельзя дважды войти в одну и ту же реку».

4. Музыкальное воображение как когнитивный психический процесс и особая форма мышления задействуется во всех видах музыкальной деятельности (слушании, исполнении, сочинении музыки) и реализуется по нескольким направлениям:

— формирование наиболее общих очертаний художественного образа на основе наглядных представлений, возникающих в процессе анализа нотного текста (расшифровки, декодирования и вербализации контекстно-смысловых значений музыкальных символов и нотных знаков);

— выработка прообраза исполнительской трактовки музыкального произведения, способов и средств ее реализации с помощью моторно-двигательного, интерпретаторского и сценического комплексов, представление художественного образа в звуковой перспективе;

— восприятие, распознавание и анализ художественного образа на основе возникающих слуховых представлений в процессе воспроизведения музыкального произведения на инструменте, его сопоставление с ранее сформированными исполнительскими намерениями и их оперативно-ситуативная коррекция;

— создание новых художественных образов, гармоний, ритмов и интонаций в процессе сочинения музыки на основе имеющихся у автора музыкально-слуховых представлений, жизненного опыта, мировоззренческих установок, нравственных ценностей и идеалов, художественно-творческих намерений, опыта эмоционально-эстетических переживаний;

— длительная мысленная отработка, детализация художественного образа, направленная на поиск новых логических смыслов и отношений, исполнительских тонкостей и нюансов его трактовки, осуществляемая в инкубационный период работы подсознания. Сформированная концепция (трактовка) исполнения музыкального произведения, как часто говорят по этому поводу музыканты, должна «отлежаться» и в пальцах, и в голове.

Разновидности

Различают два основных вида воображения — воссоздающее (репродуктивное) и преобразующее (творческое).

Воссоздающее воображение связано с представлением ранее воспринятых или созданием новых образов в соответствии с его заданными словесными или визуальными характеристиками (вербальное описание, пересказ, схема, рисунок и т. д.) и опирается на ресурсы музыкальной памяти, опыт музыкально-исполнительской деятельности.

Преобразующее (творческое) воображение связано с созданием новых образов, не имеющих аналогов в музыкальной памяти и опыте музыкально-исполнительской деятельности, и преимущественно является прерогативой композиторов.

При этом отмечается, что «работа воображения может протекать либо по “мыслительному”, либо по “художественному” типу» [99, с. 218], т. е., носить интеллектуальный (конструктивно-логический) или эмоциональный (интуитивно-чувственный) характер.

Л.В. Шумная приводит развернутую классификацию видов воображения, согласно которой оно подразделяется на «пассивное (созерцательное), активное (музыкальные образы формируются осознанно в соответствии с поставленной целью), воссоздающее (музыкально-слуховые представления, опирающиеся на словесное описание) и творческое (создание новых образов)» [146, с. 14].

Функции

Музыкальное воображение выполняет следующие функции:

— *когнитивную*. «Ведущая функция воображения — познавательная, проявляющаяся в умении увидеть целое раньше его частей. Это своеобразное умение как раз и вызывает в жизни ту самую способность, которая называется “воображением”» [142, с. 96]. При этом познавательная деятельность воображения, тесно связанная с восприятием и представлениями, проявляет себя как способность создавать (или воссоздавать) образы, «которым нет прямых аналогов в восприятии» [130, с. 54];

— *функцию антиципационной установки.* О.Ф. Шульпяков отмечает, что «представление о звучании музыкального произведения всегда должно предшествовать его воспроизведению. Данная установка, — по его мнению, — имеет одинаковую силу как в отношении лиц, владеющих основами исполнительской техники, так и детей, делающих первые шаги в этом направлении» [16, с. 19]. Данной мысли придерживается и Ю.А. Цагарелли, который говорит о том, что «воображение позволяет воссоздать результат деятельности еще до ее начала» [94, с. 62]. Здесь срабатывает признанная формула музыканта-исполнителя: вначале — целостное представление слухового образа, затем — его озвучивание (воплощение) на инструменте и в конце — анализ и корректировка слухом звучащего материала в режиме реального времени [17, с. 41];

— *функцию воссоздания.* Сущность данной функции выражается в том, что исполнительская практика музыканта-инструменталиста предусматривает многократные повторения музыкального произведения (его отдельных фрагментов и частей) с целью доведения до определенного уровня совершенства, что, в свою очередь, обуславливает постоянное возобновление создаваемого художественного образа на качественно новом уровне;

— *функцию преобразования.* Г.М. Цыпин отмечает, что «исполнительское искусство... требует не репродуктивного отражения музыки в представлении играющего, а инициативного, творческого, тесно связанного с деятельностью воображения, со сложной индивидуальной переработкой воспринятого материала» [17, с. 75]. Иначе говоря, воображение обеспечивает переработку «имеющихся у человека представлений и понятий и создание на их основе новых образов» [131, с. 67]. При этом процесс преобразования предшествующих восприятий, направленный на создание целостной модели художественного образа, выработку его исполнительской трактовки, реализуется посредством переструктурирования, конфигуративного переформатирования имеющихся у учащегося музыкально-слуховых представлений и может осуществляться с его стороны как непроизвольно (интуитивно, на подсознательном уровне), так и на основе специальным образом организованных мыслительных операций (как метод обучения).

Функцию преобразования также связывают с процессами перекодирования слуховых сигналов в зрительно-предметные, осязаемые (интерпретация, представление художественного образа в рисунках, схемах, изделиях из пластилина, глины и т. п.). Данная функция музыкального воображения обеспечивает преобразование слуховых представлений, характеризующихся временной протяженностью (дискретностью), в целостный симультанно (единовременно) схватываемый зрительный образ [94, с. 70].

Л.В. Шумная выделяет ряд функций, свойственных для творческого воображения: «познавательную (направленную на воссоздание объективной реальности, «достраивание» картины мира), аффективную (получение новых впечатлений, эмоций), гностически-эвристическую (нахождение и выражение наиболее ярких сторон раскрываемого образа), прогностическую (выявление перспектив развития музыкального образа на основе предыдущего слушательского и исполнительского опыта)» [146, с. 15].

(K5)

Музыкальная память

Разновидности

Музыкальную память различают по типу процесса запоминания (произвольное, непроизвольное), содержательной организации (образная, словесно-логическая, эмоциональная), виду стимулов (зрительная, слуховая, двигательная), темпоральным характеристикам (долговременная, кратковременная, ситуативно-оперативная) и др.

Вместе с тем надо отметить, что музыкальная память представляет собой комплексное синкретически целостное образование в структуре личности и не встречается в так называемом «чистом» виде. Можно говорить лишь о доминировании в ее структуре того или иного вида (более развитого или от природы врожденного) [37; 101; 179; 192]. Иначе говоря, музыкальная память по природе своей полимодальна, и музыкальные произведения при разучивании на инструменте «запоминаются с помощью разных видов памяти: зрительной, двигательной и тактильной» [94, с. 81].

В связи с этим разграничение музыкальной памяти на различные ее виды можно считать достаточно условным. Вместе с тем в научно-методической литературе мы наблюдаем несколько различных классификаций видов музыкальной памяти, которые при незначительных расхождениях во многом схожи. Так, С.Н. Гайдай выделяет слуховую, зрительную, моторную, тактильную, эмоциональную, образную, интеллектуальную, логическую и разнообразные составляющие из перечисленных виды памяти [179, с. 134]; А.Л. Готсдинер — двигательную (психомоторную), образную (слуховую, зрительную), эмоциональную, словесно-логическую при доминировании одного из них [7, с. 43]; Г.М. Цыпин — слухо-образную, эмоциональную, конструктивно-логическую, двигательно-моторную (пальцевую), к которым с оговорками он причисляет зрительную память [17, с. 101]; В.И. Петрушин — двигательную, эмоциональную, зрительную, слуховую и логическую [99, с. 183];

Д.К. Кирнарская (и др.) — слуховую, эмоциональную, конструктивно-логическую и двигательно-моторную [54, с. 197]; М.В. Дымникова — звуково-высотную, ритмическую, мануальную, зрительную, эмоциональную, интеллектуальную [5, с. 21]; Ю.А. Цагарелли — эмоциональную, образную (зрительную, слуховую, обонятельную, тактильную, двигательную и др.), словесно-логическую [94, с. 51].

Д.К. Кирнарская (и др.) вводит понятие «аффективная память», которую она определяет как «психический механизм, посредством которого учитель сохраняет в своем опыте чувственно-эмоциональные состояния (как свои собственные, так и состояния школьников)» [54, с. 23].

Рассмотрим виды музыкальной памяти каждый в отдельности и более предметно.

Основной считается *слуховая музыкальная память* [179, с. 134; 17, с. 101], которая наиболее специфично и рельефно проявляется во всех видах музыкальной деятельности (слушательской, исполнительской, композиторской). «Слуховая музыкальная память является единственным видом музыкальной памяти со свойствами общепсихологического когнитивного процесса и с нормальным распределением в популяции по индивидуальному уровню меры выраженности у человека» [5, с. 21].

Ритмическая музыкальная память (как разновидность слуховой) обеспечивает запоминание, сохранение и воспроизведение «ритмических (временных) структур (звуко-временного движения) музыки» [5, с. 44].

Логическая (С.Н. Гайдай), *конструктивно-логическая* (Г.М. Цыпин), *словесно-логическая* (Ю.А. Цагарелли) *музыкальная память* связана с запоминанием слов, понятий, их определений и смысловых значений и обеспечивает «упорядочивание структурных элементов целого и установление связей между ними» [179, с. 134]. При этом считается, что «удельный вес музыкальной информации, требующей переработки с помощью логической памяти..., меньше, чем удельный вес информации, требующей переработки с помощью образной и эмоциональной памяти» [94, с. 60].

Двигательная (моторно-двигательная, сенсомоторная, мышечная или телесная) *память* музыканта-инструменталиста считается наиболее прочной, устойчивой и долговечной. Двигательную память музыканта-инструменталиста Ю.А. Цагарелли предлагает рассматривать в совокупности трех составляющих: память на движение (например, исполнение какого-либо отдельно взятого игрового приема, штриха и т. д.), память на действие или операцию (например, исполнение гаммы, секвенции, аккордовой последовательности и др.) и память на деятельность (исполнение

произведения в целом) [94, с. 82–83]. Основу моторно-двигательной памяти составляют автоматизированные двигательные навыки, объединенные в целостные мини-комплексы, сущность которых отражает известный афоризм: «Прочнее всего мы помним то, чего “не помним”» [43, с. 182].

В структуре *эмоциональной* (эмоционально-образной) *музыкальной памяти* выделяют три основных иерархических уровня: высший — память на представления эмоционального мира музыкально-художественных образов, средний — память на представления детерминант эмоционального содержания музыки, низший — память на представления эмоциональных настроений музыки [94, с. 53]. Одной из отличительных особенностей эмоциональной музыкальной памяти является то, что в ней прочно и надолго сохраняются эмоции положительного тона (радости от общения с высоким искусством, удовлетворенности своими достижениями и успехами), оставляющие неизгладимый эмоциональный след, отпечаток от пережитых чувств, ощущений и впечатлений. Другая особенность эмоциональной памяти выражается в том, что учащийся легче, быстрее и надолго запоминает тот музыкальный материал, который ему нравится, который вызывает у него ощущение эмоционально-когнитивного консонанса.

С позиции темпоральных характеристик выделяют ультракороткую (мгновенную), кратковременную, оперативно-ситуативную и долговременную виды музыкальной памяти [7, с. 39; 94, с. 50].

Ультракороткая память проявляется на интуитивном уровне, трудно удерживается в сознании, имеет быстро исчезающий след, обладает неустойчивостью и импульсивностью.

Кратковременная память концентрируется на запоминании, сохранении и воспроизведении на инструменте не отдельных элементов музыкальной ткани (звуков, созвучий), а более продолжительных и относительно завершенных и целостных структур (мотивов, фраз). Отличается неустойчивостью, внимание слабо сосредоточивается и недолго удерживается на отдельных объектах, доминирует забывание, требует повторений и дополнительного осмысления.

Оперативно-ситуативная (рабочая) *память* обслуживает конкретную деятельность, обеспечивает процессы актуального восприятия и воспроизведения музыки на инструменте и не предполагает повторений ранее усвоенной информации, двигательных навыков, приемов игры на инструменте. Ее объем и время функционирования невелики, она носит спонтанный характер, задействует ресурсы долговременной памяти (слуховой, моторно-двигательной и др.). «Рабочая (оперативная) память... включает в себя долговременную память... и является частью

кратковременной памяти при участии внимания. Она содержит только ту новую информацию, поступающую из сенсорной памяти и находящуюся в долговременной памяти, которая находится в активной обработке» [5, с. 23].

Долговременную память отличают такие свойства, как прочность, необратимость, устойчивость, диверсификационная конфигуративность, возможность положительного переноса усвоенной музыкальной информации, автоматизированных моторно-двигательных комплексов, игровых приемов в другие виды деятельности, действия и операции. Арсенал долговременной музыкальной памяти формируется на основе многократных повторений (упражнений, тренинга на инструменте) разнообразного музыкального материала, его всестороннего осмысления, эмоционального прочувствования, «проживания» на уровне подсознания. Таким образом, долговременная память — память комплексная, синкретическая, которая включает элементы запоминания музыкального материала различными видами памяти (слуховой, двигательно-моторной, конструктивно-логической, эмоционально-образной, наглядной).

Кратко остановимся на особенностях произвольного и непроизвольного запоминания музыкальных произведений.

Произвольное запоминание представляет собой процесс преднамеренного и целенаправленного заучивания нотных текстов, отдельных частей и фрагментов музыкальных произведений на память и считается более продуктивным, чем запоминание непроизвольное [179, с. 135]. Произвольное запоминание сопровождается многократными повторениями различного музыкального материала (упражнения, тренинг на инструменте), его всесторонним анализом и тщательной отработкой отдельных элементов и структур, осмыслением логики их развития и взаимодействия.

Среди основных причин недостаточно развитой способности к произвольному запоминанию музыкальных произведений и нотных текстов С.Н. Гайдай называет преобладание в преподавании репродуктивных методов обучения (так называемого «натаскивания»); ограниченный объем произведений, изучаемых в классе, в результате чего память не получает полноценного развития и пополнения своих ресурсов; минимальный объем сохраняемого музыкального материала, находящегося в операциональной деятельности учащегося [179, с. 135].

Непроизвольное запоминание не связано напрямую с установкой на запоминание и удержание в памяти музыкального материала. Как показывает практика, отдельные элементы и даже фрагменты разучиваемого музыкального произведения учащиеся запоминают непроизвольно, непреднамеренно, без активного участия с его стороны каких-либо волевых

усилий и сознательно регулируемых действий и операций. Как правило, непроизвольное запоминание происходит уже на стадии разучивания музыкального произведения по нотам, что свидетельствует о наличии у учащегося достаточного опыта музыкально-исполнительской деятельности, который хранится в багаже долговременной памяти и на подсознательном уровне актуализируется в данный момент и в нужном месте.

Функции

Среди основных функций, которые выполняет музыкальная память, выделяют процессы запоминания, сохранения (накопления) и воспроизведения. В связи с этим «хорошо» развитую музыкальную память отличают такие параметры, как «быстрое запоминание музыкального произведения, его прочное сохранение и максимально точное воспроизведение даже спустя длительный срок после выучивания» [99, с. 183]. При этом отмечается, что на качество музыкальной памяти (как способности запоминать, сохранять и в нужное время восстанавливать и воспроизводить на инструменте необходимый музыкальный материал) во многом и напрямую зависит от уровня развития других когнитивных психических процессов: восприятия, внимания, мышления, а также музыкального слуха [5, с. 47].

Согласно версии А.Л. Готсдинера, запоминание включает выделение (восприятие, внимание), анализ, отбор и синтез (мышление) запоминаемого звукового музыкального материала [7]. В этом проявляется избирательность музыкальной памяти, которая концентрируется на запоминании чего-то главного, основного, без существенной детализации и фрагментации отдельных элементов. Прочность сохранения в памяти музыкального материала обеспечивают его регулярные повторения, которые рекомендуется осуществлять в разных формах и видах деятельности (проигрывание по нотам в умеренных темпах и отработка отдельных деталей и игровых приемов, повторение по слуху и по памяти, повторение по проществу разных отрезков времени, умозрительное осмысление содержания и логики развития музыки на уровне подсознания). Воспроизведение на инструменте хранящегося в долговременной памяти музыкального произведения предполагает его припоминание, которое отличается восстановлением его в самых общих наиболее характерных чертах и деталях, на основе ассоциаций, логико-смысловых связей, автоматизированных моторно-двигательных навыков.

Рефлексия в структуре личности музыканта-инструменталиста

Разновидности

Рефлексию классифицируют:

— *по временному признаку* на ситуативно-оперативную, ретроспективную, перспективную. Данная классификация соответствует специфике музыкально-исполнительской деятельности, которая в синкретичной целостности включает процессы анализа и осознания того, что и как исполняется в данный момент (ситуативно-оперативное рефлексирование), что и как только что было исполнено (ретроспективное рефлексирование), что и как будет нужно исполнить (перспективное рефлексирование). В данном контексте ретроспективная рефлексия осуществляет возвратное движение по структурным уровням психологического механизма музыкально-исполнительского процесса, ситуативная — направлена на преодоление проблемно-тупиковых ситуаций поиска и обеспечивает «рефлексивно-личностное осмысление и компенсацию “разрывов” в предметно-операциональном движении» [193, с. 38], перспективная — способствует развитию навыков предвосхищения звуковой перспективы и предвидения необходимых инструментально-технических средств ее воплощения;

— *по направленности* на когнитивную (самопознание, познание других, осознание структуры, способов, средств и содержания деятельности), аффективную или эмоционально-оценочную (самооценка своих качеств и способностей, оценка других, оценка результатов своей деятельности и собственных действий по их достижению), поведенческую (критический анализ своего поведения, поведенческих реакций, возникающих в различных ситуациях совместной деятельности и общения) [27, с. 37];

— *по типу* на предметную «Я и музыка» (осознание содержания деятельности), деятельностьную «Я способен / не способен это сделать» (осознание собственных действий по достижению результата деятельности), личностную «Я — своими глазами» (самопознание, осознание своих качеств и способностей применительно к тому или иному виду деятельности), межличностная или коммуникативная «Я — глазами других» (осознание своих качеств и способностей, достигнутого результата и собственных действий по его достижению с позиции общественного мнения или социального окружения).

Согласно версии А.В. Россохина, личностная рефлексия представляет собой «активный субъектный процесс порождения смыслов, основанный на

уникальной способности личности к осознанию бессознательного — внутренней работе, приводящей к качественным изменениям ценностно-смысловых образований, формированию новых стратегий и способов внутреннего диалога, интеграции личности в новое, более целостное состояние» [194, с. 24].

Уровни

А.В. Торхова выделяют три уровня личностной рефлексии:

— *на аффективном уровне* (уровне психофизиологической рефлексии) осуществляется анализ эмоционально-чувственных состояний и ощущений в деятельности, зоны комфорта в ней, субъективного удобства / неудобства;

— *на практическом уровне* (уровне психолого-технологической рефлексии) обеспечивается осознание и соотнесение способов деятельности со своими возможностями, анализ деятельности и ее результатов;

— *на когнитивном уровне* (уровне методологической, аксиологической, нормативной рефлексии) происходит рефлексивное осмысление методологических оснований деятельности, ее ценностно-смыслового контекста, результативности запланированных стратегий и тактик деятельности, соответствия объективным требованиям и нормам [174, с. 81].

Коммуникативная рефлексия обеспечивает социализацию личности и ее достижений в деятельности и общении, позволяет согласовывать и корректировать личностную самооценку с общественным мнением, формированию таких качеств, как чувства эмпатии, конформности и взаимоуважения. В условиях интерактивного диалогового взаимодействия и общения механизмы рефлексии содействуют проведению конструктивного анализа достигнутых результатов деятельности, способов, средств и проделанных действий по их достижению, способствуют осознанию своих ошибок и временных неудач, преодолению ложных сомнений (ложная рефлексия), обеспечивают эмпатийную эмоционально-когнитивную поддержку и регулирование индивидуального поиска, преодоление проблемно-тупиковых ситуаций поиска, сохранение устойчивой поисковой доминанты.

Структура

В структуре личностной рефлексии выделяют три компонента: познавательный (самопознание), эмоциональный (самоотношение) и действенно-волевой, регулятивный (саморегуляция), которые тесно взаимосвязаны и существенным образом влияют друг на друга.

А.В. Криницына в структуре рефлексии, характерной для художественно-творческой, в том числе и музыкально-исполнительской деятельности, выделяет следующие компоненты: идентификацию

(сопоставление себя с героем произведения, художественным образом, участниками творческого процесса), обособление (осознание своих отличий и неповторимости своего творчества от других), проекцию (на героя художественного произведения, образ, продукт творчества), творческое самовосприятие (восприятие своего «Я» в творческих работах), рефлексивные механизмы (осмысление своего творчества) [195].

Функции

Исходя из обозначенных компонентов, входящих в структуру рефлексии, можно определить функции, которые она выполняет:

— *когнитивная* (самопознание, познание других, осознание способов, средств и содержания деятельности);

— *эмоциональная* (отношение к себе и другим, рефлексивные проявления эмпатийности, конформности, взаимоуважения и др.);

— *регулятивная* (саморегуляция, волевое самоуправление и корректировка своей деятельности, актов общения и поведения);

— *оценочная* (самооценка своих качеств и способностей, оценивание других людей, оценка результатов своей деятельности и действий по их достижению);

— *идентификационная* (сопоставление себя с героем произведения, художественным образом, участниками образовательного процесса, выдающимися представителями музыкально-исполнительского искусства, предметной деятельностью).

(K7)

Волевые качества музыканта-инструменталиста

Специфика

Отличительной особенностью музыканта-исполнителя является постоянная работа над собой, каждодневный тренинг на инструменте, требующие от него значительных волевых усилий, проявления таких личностных качеств, как усидчивость, упорство, настойчивость и др.

М.В. Ананьева, указывая на то, что волевые качества музыканта-инструменталиста поддаются формированию и развитию, использует понятие «волевые навыки», которые она определяет как «мыслительно-двигательные действия, образующиеся в результате тренировки сознательных компонентов волевых актов, направленных на достижение сознаваемой цели и являющихся результатом осознанного самоопределения и саморегуляции, и реализующиеся в условиях минимального контроля сознания в процессе автоматизации» [125, с. 10].

Разновидности

Рассматривая волю как комплексное образование в структуре личности музыканта-инструменталиста, ее можно рассматривать в совокупности таких качеств или компонентов, как *тренировочная воля* (желание постоянно заниматься на инструменте), *звукотворческая воля* (умение убеждать своей игрой в правоте избранной исполнительской трактовки произведения, способность отстаивать авторскую концепцию интерпретации), *сценическая воля* (умение преодолевать сценическое или эстрадное волнение и его последствия), *исполнительская воля* (стремление к достижению совершенного в художественном и техническом отношениях исполнения музыки).

Д.К. Кирнарская (и др.) предлагает различать волевые проявления личности музыканта-инструменталиста на локальном (тактическом) и пролонгированном (стратегическом) уровнях [54, с. 27]. Кратковременные проявления волевых качеств музыканта-инструменталиста необходимы ему в постоянной ежедневной работе над собой, в процессе упражнений, тренинга на инструменте, направленных на освоение учебного (концертного) музыкального материала, овладения техническими приемами игры и т. д. Пролонгированная (протяженная во времени) волевая деятельность музыканта-инструменталиста направлена на достижение стратегических (в отдаленной перспективе) целей и задач: совершенствование своего исполнительского мастерства, достижение вершин исполнительского искусства и др.

Структура

К волевым качествам музыканта-инструменталиста относят целеустремленность, настойчивость, самостоятельность, решительность, выдержку, дисциплинированность, организованность и др. [87, с. 18; 99, с. 273].

Функции

Среди функций, которые выполняет воля в исполнительской деятельности музыканта-инструменталиста, выделяют следующие:

— управление (самодетерминация) коммуникативным, мотивационным, содержательно-смысловым компонентами процесса исполнения музыки [54, с. 25];

— ситуативное регулирование процесса воспроизведения музыки на инструменте, преодоление стрессовых проблемно-тупиковых ситуаций (корректировка и оперативное устранение сбоев и неточностей в игре);

— управление эмоциональными состояниями и ощущений, контролирование сценического поведения, преодоление концертного, или эстрадно-сценического, волнения.

Комплекс разнообразных видов музыкально-исполнительской деятельности и их характеристика

(Л1)

Эскизное исполнение музыкальных произведений

Специфика: представляет собой один из творческих видов музыкально-исполнительской деятельности, который не предусматривает длительную отработку отдельных деталей произведения, не требует заучивания на память, что, с одной стороны, способствует психологическому раскрепощению учащегося, а с другой, — оперативному накоплению музыкально-теоретических знаний и понятий, а также всестороннему развитию исполнительских навыков игры на инструменте.

Разновидности: ознакомительное (расширение объема изучаемого музыкального материала), тренировочное (отработка, шлифовка отдельных деталей и элементов, технически трудных мест, исполнительских приемов игры и др.), когнитивно-познавательное (сравнение подобных и контрастных элементов формы, которые также можно сопоставлять с элементами из других музыкальных произведений).

Используется: при подборе музыкально-педагогического репертуара; при ознакомлении с новыми сочинениями; в процессе разучивания музыкального произведения по нотам для отработки отдельных «трудных» мест, шлифовки технических приемов игры на инструменте; при проведении сравнительно-сопоставительного анализа произведений различных авторов, стилей, жанров и форм; с целью ознакомления учащихся с характерными особенностями музыкального языка того или иного произведения, а также с неизвестными ему исполнительскими приемами игры и др.

Способствует: обогащению слухового и игрового опыта учащегося, расширению и накоплению диапазона музыкально-слуховых представлений, закреплению и обогащению исполнительских навыков игры на инструменте, выработке оперативных навыков чтения нотных текстов с листа, ускорению темпов прохождения определенной части музыкального материала, развитию навыков музыкальной мыследеятельности (способности вычленять из общей фактуры произведения отдельные элементы музыкальной речи). Н.М. Самохвалова, например, отмечает, что «обращение к методу эскизного разучивания музыкального материала способствует увеличению объема

разучиваемых произведений, расширению их жанрово-стилевого разнообразия, убыстрению темпов их освоения и т. д.» [144, с. 17].

(Л2)

Фрагментарное исполнение музыкальных произведений

Специфика: представляет собой один из творческих видов музыкально-исполнительской деятельности, не предусматривающий длительную отработку отдельных фрагментов произведения и не требующий их заучивания на память.

Разновидности: ознакомительное (расширение объема изучаемого музыкального материала), тренировочное (отработка, шлифовка отдельных фрагментов и частей произведения, технически трудных мест, исполнительских приемов игры и др.), когнитивно-познавательное (сравнение подобных и контрастных фрагментов музыкального произведения, которые также можно сопоставлять с элементами из других произведений).

Используется: при подборе музыкально-педагогического репертуара; при ознакомлении с новыми сочинениями; в процессе разучивания музыкального произведения по нотам для отработки отдельных «трудных» мест, шлифовки технических приемов игры на инструменте; при проведении сравнительно-сопоставительного анализа произведений различных авторов, стилей, жанров и форм; с целью ознакомления учащихся с характерными особенностями музыкального языка того или иного произведения, а также с неизвестными ему исполнительскими приемами игры и др.

Способствует: обогащению слухового и игрового опыта учащегося, расширению и накоплению диапазона музыкально-слуховых представлений, закреплению и обогащению исполнительских навыков игры на инструменте, выработке оперативных навыков чтения нотных текстов с листа, ускорению темпов прохождения определенной части музыкального материала, развитию навыков музыкальной мыследеятельности (способности вычленять из общей структуры произведения отдельные относительно завершенные фрагменты и части).

(Л3)

Чтение нотных текстов с листа

Специфика: представляет собой один из видов музыкально-исполнительской деятельности, который не предусматривает длительную отработку произведения и не требует заучивания его на память. В процессе

чтения нотных текстов с листа исполнитель пользуется «особыми практическими знаниями типовых фактурных формул, специальными навыками быстрой ориентировки в добавочных линейках, сформированном зрительном образе тональности и т. п., в силу чего элементы нотного текста не считываются последовательно такт за тактом, а опознаются как целое» [54, с. 138–139].

Разновидности:

— буквальное (точно по тексту, в указанных темпах и характере звучания) воспроизведение на инструменте музыкального произведения по нотам, т. е., как написано (*loco*);

— воспроизведение на инструменте музыкального произведения по нотам с листа с одновременным редактированием текста (упрощением или усложнением фактуры). К примеру, Т.А. Килюшина выделяет следующие способы упрощения нотного текста, не нарушающие его художественной целостности: «Уменьшение количества сопровождающих мелодию голосов, сокращение подголосков; упрощение мелодических и гармонических фигураций; сокращение или упрощение мелизмов за счет уменьшения количества входящих в украшение звуков; замена широкого расположения аккордовой вертикали на тесное; сокращение звуков в аккордах и октавах; замена ломаных октав простыми, последовательности аккордов — последовательностью интервалов либо чередованием интервалов и аккордов» [196, с. 231];

— воспроизведение на инструменте музыкального произведения по нотам с листа с одновременным его транспонированием в другую тональность;

— воспроизведение на инструменте музыкального произведения по нотам с листа с одновременным его переложением в новые инструментальные условия.

Используется: при подборе музыкально-педагогического репертуара, при ознакомлении с новыми сочинениями, на первом этапе разучивания музыкального произведения по нотам.

Способствует: формированию навыков спонтанного (без предварительной подготовки) исполнения на инструменте музыкальных произведений в указанных темпах и характере звучания; пополнению специальных музыкальных знаний и понятий; совершенствованию исполнительских навыков игры на инструменте; развитию навыков «вневизуальной» (не глядя на клавиатуру) игры на инструменте.

Чтение нотных текстов с листа способствует развитию навыков целостного (по горизонтали, по вертикали) и опережающего (на один, два и

более тактов вперед) восприятия нотного текста, при воспроизведении которого на инструменте в синкретичной целостности и одновременно задействуются зрительные, двигательные, аналитические, мнемонические, эмоциональные рецепторы и анализаторы. В этой связи восприятие становится обостренным, цепким, концентрированным, а благодаря новизне исполняемого музыкального материала достигается эффект эмоциональной «свежести» его восприятия. За счет рассредоточения на слуховые, визуальные и тактильные компоненты игры увеличивается объем и степень распределения внимания. Развиваются все виды музыкальной памяти: оперативной, которая сопоставляет новый музыкальный материал с ранее усвоенным; долговременной, которая извлекает из собственной кладовой наработанные автоматизированные моторно-двигательные навыки и их комплексы, необходимые в данный момент для оперативного воспроизведения музыки на инструменте; наглядно-образной, привлекающей имеющийся у учащегося арсенал ассоциативно-образных ощущений и представлений; конструктивно-логической, оперирующей типовыми ранее усвоенными фактурными, синтаксическими, пунктуационными формулами, целостными структурами нотного текста, группами нот. Комплекс автоматизированных моторно-двигательных навыков проверяется на прочность, устойчивость и адаптируемость к новым условиям применения в экстремальной ситуации. Такие виды чтения с листа, как воспроизведение нотного текста с его одновременным редактированием (упрощением или усложнением исполняемой фактуры), с одновременным транспонированием в другую тональность и переложением в новые инструментальные условия способствуют развитию творческого воображения, навыков оперативной мыследеятельности.

Чтение нотных текстов с листа также способствует:

— реализации принципов развивающего музыкального обучения (увеличения объема и ускорения темпов прохождения используемого в учебно-педагогической работе музыкального материала, принципов новизны и разнообразия стилей, жанров и форм изучаемой в инструментальном классе музыки) [17, с. 143];

— активизации и развитию «информационно-поисковой и познавательной деятельности» музыканта-исполнителя [196, с. 229];

— общемузыкальному развитию учащегося, повышению уровня его творческой активности, свободы и самостоятельности;

«Если вербальное чтение способствует развитию внутренней речи и мышления человека..., то чтение нот способствует развитию внутренней

музыкальной речи, осуществляемой с помощью слуховых представлений и музыкального мышления» [94, с. 172].

(Л4)

Разучивание музыкальных произведений по нотам

Специфика этого вида музыкально-исполнительской деятельности заключается в том, что он является синкретичным и включает многие другие формы работ: эскизное и фрагментарное исполнение произведений, чтение нотных текстов с листа, слушание музыки в записи и исполнение под фонограмму, подготовку произведения к концертному выступлению и др.

Используется: при детальной работе над всеми элементами музыкальной формы, а также с целью отработки исполнительских приемов игры, обеспечивающих достижение точности и выразительности воспроизведения этих элементов на инструменте.

Способствует:

- развитию навыков музыкальной мыследеятельности (умению анализировать, сравнивать, сопоставлять, находить в музыкальной ткани сходства и различия, подобное и контрастное);
- развитию навыков всестороннего анализа (художественно-образного, музыкального-теоретического, инструментально-технического) текста произведения (формы, структуры, средств выразительности, образной составляющей и др.);
- детализации и отработке всех элементов музыкального языка и речи, формированию собственной исполнительской трактовки произведения;
- совершенствованию технических навыков и исполнительских приемов игры на музыкальном инструменте.

(Л5)

Подбор музыки по слуху

Специфика: представляет собой своеобразный «инструментальный автодиктант», сочетающий в себе элементы слухового анализа прослушиваемой музыки и ее оперативного воплощения на инструменте с помощью моторно-двигательного аппарата.

Разновидности, исходящие из типологии музыкального слуха:

- подбор по слуху мелодий, мелодических вставок, подголосков и т. д. (*мелодический слух*) с последующим воспроизведением на инструменте;

— подбор по слуху аккомпанемента, гармонического сопровождения, гармонической педали и т. д. (*гармонический слух*) с последующим воспроизведением на инструменте;

— подбор по слуху ритмического рисунка мелодии, ритмических оборотов, вставок и т. д. (*ритмический слух*) с последующим воспроизведением на инструменте;

— подбор по слуху музыкальных произведений (их отдельных фрагментов) в полном фактурном изложении (*фактурный слух*) с последующим воспроизведением на инструменте;

— вычленение из общей фактуры произведения и подбор по слуху мелодических вставок, подголосков, имитаций и т. д. (*полифонический слух*) с последующим воспроизведением на инструменте;

— определение изменений динамической шкалы в воспринимаемом на слух произведении (*динамический слух*) с последующим воспроизведением на инструменте;

— распознавание на слух мелодии (отдельных фрагментов произведения и др.), исполняемой в разных регистрах, на разных инструментах, разными составами музыкантов (*тембровый слух*) с последующим воспроизведением на инструменте.

Используется: при отсутствии необходимого наглядного нотного материала, а также с целью развития музыкального слуха во всех его проявлениях.

Способствует формированию у учащегося следующих навыков, умений и способностей:

— умения или способности слышать (адекватно воспринимать и распознавать) отдельные элементы музыкальной речи. Предполагается, что по мере формирования данное умение (способность) позволит музыканту, с одной стороны, воспринимать и распознавать целостные структурные музыкальные образования и отдельные фрагменты музыки в единстве всех элементов фактуры: мелодии, гармонии, ритма, регистра, динамики, лада и т. д. С другой стороны, развитие данного умения будет содействовать формированию способности дифференцировать воспринимаемый на слух музыкальный материал, действовать избирательно, вычленяя в общей фактуре опорные и второстепенные элементы. При этом опорные элементы понимаются как более сложные или новые (неизвестные), а в качестве второстепенных рассматриваются хорошо знакомые (или ранее усвоенные), на восприятие и распознавание которых не требуется большого объема произвольного внимания;

— умения или способности оперативно запоминать и сохранять в кратковременной и долговременной памяти различный по объему и разнообразный по содержанию музыкальный материал, воспринимаемый на слух. При этом кратковременная память направлена на запоминание актуально звучащего музыкального материала, воспринимаемого на слух, а долговременная актуализирует слуховые и двигательные представления, накопленные в прошлом опыте, и сопоставляет их с вновь возникающими. Предполагается, что по мере формирования данное умение (способность) позволит запоминать и сохранять в долговременной памяти обширный по объему и разнообразный по содержанию музыкальный материал;

— умения или способности оперативно актуализировать арсенал слуховых и моторно-двигательных ощущений и представлений, хранящихся в долговременной памяти учащегося, и согласовывать их с вновь возникающими. Предполагается, что по мере формирования данного умения (способности) у музыканта постепенно будет расширяться объем долговременной памяти, в которой будут устойчиво сохраняться и при необходимости актуализироваться разнообразные слуховые и моторно-двигательные ощущения и представления;

— умения или способности оперативно (в режиме реального времени) анализировать (сопоставлять, сравнивать, отождествлять и т. д.) воспринимаемый по слуху музыкальный материал, проводить аналогии, находить ассоциации с арсеналом имеющихся у личности музыкально-слуховых ощущений и представлений. Предполагается, что формирование данного умения (способности) будет становиться все более успешным при овладении теоретическими знаниями в области музыки, ее специфическими семантическими формулами, средствами выражения, формирования и развития;

— умения или способности оперативно координировать (согласовывать) возникающие в процессе восприятия музыки слуховые ощущения и представления с имеющимся у музыканта комплексом моторно-двигательных навыков. Предполагается, что формирование данного умения (способности) будет способствовать образованию в структуре личности комплекса устойчивых сформированных сенсомоторных навыков, доведенных до необходимого уровня автоматизации;

— умения или способности усилиями воли сохранять устойчивую мотивацию и достаточный уровень активности до достижения искомого или удовлетворительного результата. Предполагается, что по мере формирования данное умение (способность) станет отличительной чертой характера музыканта, проявляющейся в таких личностных качествах, как трудолюбие, усердие, настойчивость в достижении поставленных целей.

Игра музыки по слуху

Специфика исполнения на инструменте музыки по слуху выражается в том, что это один из видов творческого музицирования, при осуществлении которого на первый план выдвигаются интуиция, предвосхищение художественного результата, творческая фантазия и воображение музыканта-исполнителя.

Разновидности:

— спонтанное исполнение музыки по слуху на заданную тематику, образную, сюжетную линию («Течет река», «Неуклюжий мишка» и т. п.) или заданные нормативы (завершение по слуху на инструменте неоконченной мелодии, отдельного фрагмента произведения и др.);

— исполнение музыки по слуху в форме свободной импровизации на произвольные темы, в разных музыкальных стилях, формах и жанрах;

— исполнение музыки по слуху в форме свободной импровизации в ансамбле (джем-сейшен).

Используется: с целью развития «внутреннего» слуха музыканта-инструменталиста, формирования навыков спонтанной или импровизационной игры на музыкальном инструменте без нот, а также в ситуациях отсутствия необходимого нотного материала.

Способствует развитию:

— «внутреннего» слуха музыканта-исполнителя. При этом считается, что «тренировать слух, гораздо сложнее, труднее, чем тренировать пальцы» [197, с. 369];

— навыков оперативной (в режиме реального времени) координации слуховых и моторно-двигательных ощущений и представлений;

— творческого воображения, фантазии, умения предвосхищать звуковую перспективу;

— навыков оперативной музыкальной мыследеятельности;

— способности к спонтанному (без предварительной подготовки) исполнению музыки на инструменте по слуху и без нот.

Разучивание музыкальных произведений на память

Специфика: представляет особый вид мнемонической деятельности, направленной на сохранение и удержание в долговременной памяти интонационных структур (мелодических, гармонических, ритмических и др.),

логических музыкальных формул и семантических схем, эмоционально-образных ощущений и впечатлений, наглядных представлений, автоматизированных моторно-двигательных комплексов.

Используется: в процессе разучивания музыкального произведения по нотам, при подготовке к концертному выступлению (экзамену, контрольному прослушиванию и т. д.), а также с целью развития долговременной музыкальной памяти, увеличения ее объема.

Способствует: накоплению концертного репертуара, развитию базовой музыкальной способности — музыкальной памяти во всех ее разновидностях. Так, упражнение, тренинг на инструменте способствуют развитию моторно-двигательной памяти, музыкально-теоретический анализ элементов фактуры и формы произведения — конструктивно-логической (по принципу «от понимания — к запоминанию»), проведение сравнительного анализа различных исполнительских трактовок произведения — образной и слуховой, создание литературной подтекстовки к инструментальным мелодиям — ассоциативной, исполнение музыкальных произведений на сцене — эмоциональной. При этом не следует забывать о том, что отдельные отрывки, фрагменты музыкальных произведений усваиваются учащимся на память произвольно и довольно быстро, уже на стадии разучивания по нотам.

(Л8)

Повторение ранее исполнявшихся музыкальных произведений

Специфика: выражается в доминировании эмоциональной составляющей в структуре музыкального исполнительства, его художественной и выразительной сторон, поскольку отсутствует необходимость в длительном разучивании произведения, тщательной отработке и шлифовке технических приемов игры на инструменте.

Разновидности повторения ранее исполнявшихся музыкальных произведений:

- по памяти на слух;
- по нотам;
- перед концертом (публичным выступлением);
- посредством прослушивания собственного исполнения в записи (аудио, видео).

Используется: при подготовке к концертному выступлению, при мониторинге актуального уровня развития исполнительского мастерства, для

отработки технических приемов игры на инструменте и выведения их на более совершенный уровень, с целью накопления музыкального репертуара.

Способствует:

- накоплению и сохранению музыкального репертуара;
- проведению мониторинга актуального уровня развития исполнительского мастерства учащегося, который позволяет отследить динамику роста, сравнить ранее достигнутый уровень исполнения музыкального произведения (прослушивание собственного исполнения в записи) с актуальным, что, в свою очередь, способствует развитию у учащегося навыков личностной рефлексии;
- повышению мотивации к овладению навыками игры на инструменте и достижению более высокого уровня исполнительского мастерства, развитию интереса к занятиям;
- реализации основного закона педагогики «Повторение — мать учения»;
- закреплению и совершенствованию исполнительских навыков и технических приемов игры на инструменте;
- развитию музыкальной памяти во всех ее видах по таким параметрам, как объем, прочность, устойчивость, надежность;
- эмоционально-психологическому раскрепощению учащегося, формированию у него ощущения исполнительской свободы, поскольку отсутствует необходимость в длительном и трудоемком разучивании нотного текста, отработке исполнительских навыков и технических приемов игры на инструменте;
- формированию собственного индивидуального стиля исполнения и интерпретации музыкальных произведений;
- осмыслению художественно-образного содержания исполняемой музыки на более высоком (во втором чтении) уровне;
- развитию творческой фантазии и воображения в процессе свободного раскрепощенного музицирования.

(Л9)

Подготовка музыкальных произведений к концерту

Специфика: данный вид деятельности суммирует всю подготовительную работу по разучиванию музыкального произведения по нотам (отработка исполнительских навыков и технических приемов игры на инструменте, приобретенных в процессе многократных повторений различных упражнений, тренинга на инструменте; осмысление

художественно-образной составляющей; выработка собственной исполнительской трактовки и ее сценического воплощения).

Используется: на заключительном (третьем) этапе разучивания музыкального произведения по нотам, при подготовке к выступлению на концерте (зачете, экзамене, контрольном прослушивании).

Способствует:

— формированию сценического комплекса музыканта-инструменталиста в совокупности его компонентов (манеры поведения на сцене — выход, поклон, посадка с/за инструментом, стиль исполнения музыки, поклон, уход; артистического имиджа, сценического образа, пластики и эстетики движений в соответствии с репрезентируемым художественным образом; умения невербального с элементами театрализации и мимических техник общения со слушателями; способности регулировать и управлять своими эмоциональными состояниями во время игры; исполнительской воли; концентрации произвольного внимания на художественно-образной выразительной составляющей и распределения непроизвольного внимания на периферию второстепенных аспектов осуществляемого исполнительского акта);

— развитию навыков целостного (в единстве формы и содержания, художественного и технического, эмоционального и логического) воспроизведения музыкального произведения на инструменте;

— накоплению и обогащению опыта сценических выступлений;

— апробации своих музыкантских и личностных качеств и способностей в концертно-исполнительской деятельности;

— верификации собственной авторской трактовки (интерпретации) исполняемых произведений перед слушательской аудиторией.

(Л10)

Исполнение музыкальных произведений под фонограмму

Специфика: это такая форма работы над музыкальным произведением, которая позволяет широко использовать технические средства и современные технологии обучения на индивидуальном уроке в инструментальном классе, например, компьютерные, которые весьма привлекательны для детей.

Используется: в учебной и репетиционной работе в классе, при подготовке музыкального произведения к концертному исполнению.

Способствует:

- развитию навыков коллективного музицирования, умения согласовывать свое исполнение с оркестровым сопровождением (темпо-ритмически, динамико-акустически и т. д.);
- развитию тембрового слуха;
- увеличению объема, навыков концентрации и распределения произвольного внимания;
- расширению продуктивных форм работы над музыкальным произведением, повышению их вариативности.

(Л11)

Слушание музыки в записи

Специфика: это одна из форм дистанционного обучения, реализуемая с помощью интернет-технологий, интерактивных средств общения (электронная почта, *Viber* и др.), в условиях виртуальной реальности, в формате «онлайн».

Разновидности:

- по слуху;
- по слуху с одновременным слежением нотного текста;
- по слуху с одновременным восприятием визуального ряда (видеороликов, мультфильмов и т. д.).

Используется: при ознакомлении с новыми (неизвестными учащемуся) сочинениями (например, при подборе музыкально-педагогического репертуара), для сравнения различных исполнительских трактовок разучиваемого музыкального произведения.

Способствует:

- обогащению слухового опыта, расширению общемузыкального кругозора;
- выработке личностных художественно-эстетических предпочтений и приоритетов в мире музыки;
- формированию навыков музыкальной мыследеятельности (способности анализировать, сравнивать, сопоставлять различные исполнительские трактовки музыкального произведения);
- выработке собственной исполнительской трактовки разучиваемого музыкального произведения.

Творческие виды музыкально-исполнительской деятельности

Специфика: задействуются при выполнении практически всех видов музыкально-исполнительской деятельности и форм работы над музыкальным произведением.

Разновидности музыкально-творческих заданий:

- досочинение мелодии;
- сочинение гармонического, ритмического сопровождения к мелодии;
- сочинение мелодико-ритмических вставок, подголосков к мелодии;
- сочинение вступлений, проигрышей;
- мелодическое, ритмическое, гармоническое варьирование мелодии;
- сочинение развернутого по форме и разнообразного по содержанию аккомпанемента к мелодии песни, танца;
- написание переложений, обработок, вариаций на музыкальную тему.

Используются: в процессе общемузыкального и музыкально-творческого развития учащегося.

Способствуют: актуализации и развитию креативного потенциала учащегося, его самореализации в самостоятельном музыкальном творчестве.

ПРИЛОЖЕНИЕ М

Сводные данные экспертных оценок учащихся экспериментальной группы на констатирующем этапе педагогического эксперимента

Таблица М.1 — Экспертные оценки учащихся экспериментальной группы по параметру «Уровень сформированности музыкального инструментально-исполнительского комплекса»

Критерии, показатели	Э1	Э2	Э3	Э4	Э5	Э6	Э7	Э8	Э9	Э10	Э11	Э12	Э13	Э14	Э15	Э16	Э17	Э18	Э19	Э20	СП
1.1	Уровень сформированности моторно-двигательных навыков																				
1.1.1	4	4	3	3	5	4	3	4	4	3	3	3	5	4	4	4	3	3	4	4	3.7
1.1.2	3	4	3	2	4	4	3	3	2	3	2	3	4	4	4	3	4	3	4	3	3.3
1.1.3	4	4	4	2	5	4	3	3	2	3	2	3	4	4	4	3	2	2	4	3	3.3
1.1.4	4	4	4	2	4	4	3	3	3	2	3	2	4	4	4	3	2	2	4	4	3.3
1.1.5	3	4	3	2	4	4	3	3	3	2	3	2	4	4	4	3	3	2	3	3	3.1
1.1.6	4	4	4	3	4	4	4	3	3	3	3	2	4	4	4	2	3	3	3	3	3.4
1.1.7	4	4	4	2	4	4	3	4	3	4	3	2	4	4	4	3	4	3	4	3	3.5
1.1.8	4	4	4	2	3	4	4	4	4	4	2	2	3	3	4	3	3	3	3	2	3.3
1.1.9	3	4	3	2	3	5	3	4	4	3	2	2	4	3	4	4	3	4	4	3	3.4
1.1.10	4	4	3	3	5	5	4	4	3	4	2	2	4	4	4	2	3	3	3	2	3.4
СК	3.7	4	3.5	2.3	4.1	4.2	3.3	3.5	3.1	3.1	2.5	2.3	4	3.8	4	3	3	2.8	3.6	3	3.3
1.2	Уровень сформированности навыков интерпретации музыки																				
1.2.1	3	5	4	2	4	5	4	3	3	4	2	2	3	4	5	3	3	3	5	3	3.5
1.2.2	3	3	3	2	4	4	3	2	2	2	3	2	4	3	4	4	3	4	4	2	3.1
1.2.3	3	4	4	2	3	5	4	4	3	3	2	1	3	4	3	3	4	4	4	2	3.3
1.2.4	4	4	4	3	4	5	5	4	4	4	3	3	5	4	4	4	3	5	4	4	4
СК	3.3	4	3.8	2.3	3.8	4.8	4	3.3	3	3.3	2.5	2	3.8	3.8	4	3.5	3.5	3.5	4.5	2.8	3.5
1.3	Уровень сформированности сценических навыков																				
1.3.1	3	5	4	2	3	5	4	4	4	4	3	2	4	3	5	3	4	3	5	4	3.7
1.3.2	3	5	4	2	3	5	5	4	4	4	2	2	4	3	5	3	4	4	5	4	3.8
1.3.3	3	4	4	1	2	5	5	4	4	4	2	1	2	3	5	3	4	4	4	3	3.3
1.3.4	4	5	3	3	4	4	4	2	4	3	2	2	4	3	5	2	3	3	4	4	3.4
1.3.5	4	5	3	2	4	5	4	2	4	3	2	3	4	3	4	3	3	3	4	3	3.4
1.3.6	4	4	3	1	2	3	4	4	4	3	1	1	3	4	4	2	3	3	5	3	3.1
1.3.7	4	4	4	3	4	4	5	4	4	4	3	2	4	4	4	3	3	4	4	4	3.8
СК	3.6	4.6	3.6	2	3.1	4.4	4.4	3.4	4	3.6	2.1	1.9	3.6	3.3	4.6	2.7	3.3	3.4	4.4	3.6	3.5
ОК	3.5	4.2	3.6	2.2	3.7	4.5	3.9	3.4	3.4	3.3	2.4	2.1	3.8	3.6	4.2	3.1	3.3	3.2	4.2	3.1	3.4

Примечание 1 — Э1 – Э20 (студенты экспериментальной группы)
Примечание 2 — 1.1.1 — 1.3.7 (показатели критериев 1.1–1.3)
Примечание 3 — СП (среднее значение по одному показателю в группе учащихся)

Примечание 4 — СК (среднее значение по критерию у одного учащегося)
Примечание 5 — ОК (среднее значение по трем критериям)

Таблица М.2 — Экспертные оценки учащихся экспериментальной группы по параметру «Уровень развития когнитивно-психических процессов личности учащегося»

Критерии, показатели	Э1	Э2	Э3	Э4	Э5	Э6	Э7	Э8	Э9	Э10	Э11	Э12	Э13	Э14	Э15	Э16	Э17	Э18	Э19	Э20	СП
2.1	Уровень развития навыков восприятия музыки																				
2.1.1	4	4	4	3	4	4	4	3	3	4	2	3	4	4	5	4	4	3	4	3	3.7
2.1.2	3	4	4	2	5	5	4	4	4	4	2	2	4	4	4	4	3	2	5	3	3.6
2.1.3	3	4	3	2	4	4	3	4	4	3	2	2	4	4	5	4	3	2	4	3	3.4
2.1.4	4	4	3	2	4	4	3	3	3	3	2	2	4	3	4	4	3	3	4	3	3.3
2.1.5	4	4	3	2	4	4	4	4	3	4	2	2	4	4	4	4	4	4	4	3	3.6
2.1.6	4	5	4	3	4	5	5	4	4	4	3	3	4	4	5	5	4	4	5	4	4.2
2.1.7	4	5	4	3	3	4	4	3	4	4	3	2	4	3	4	4	4	4	4	4	3.7
СК	3.7	4.3	3.6	2.4	4	4.3	3.9	3.6	3.6	3.7	2.3	2.3	4	3.7	4.4	4.1	3.6	3.1	4.3	3.3	3.6
2.2	Уровень развития навыков произвольного внимания																				
2.2.1	4	4	3	3	4	3	3	4	3	3	2	2	4	3	4	3	3	3	3	3	3.2
2.2.2	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	3	2	4	3	4	3	3	3	3	3	3.5
2.2.3	3	4	3	3	4	4	3	3	3	3	2	2	4	3	4	2	2	3	3	3	3.1
2.2.4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	3	2	4	4	5	4	2	3	3	3	3.5
2.2.5	4	4	3	3	4	5	5	4	5	5	3	2	4	4	5	4	3	4	3	4	3.9
СК	3.6	4	3	3	4	4	3.8	3.8	3.8	3.8	2.6	2	4	3.4	4.4	3.2	2.6	3.2	3	3.2	3.4
2.3	Уровень развития навыков музыкального мышления																				
2.3.1	5	5	4	3	5	5	3	4	4	4	3	3	4	3	5	4	3	3	4	3	3.9
2.3.2	5	4	4	2	4	5	4	4	3	4	2	2	4	3	4	4	3	2	4	3	3.5
2.3.3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	2	4	4	4	3	3	3	4	3	3.6
2.3.4	4	4	3	2	4	5	4	4	4	4	3	2	4	4	4	3	3	2	4	4	3.6
2.3.5	4	5	4	3	3	5	5	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3	4	3.8
2.3.6	4	4	3	2	3	5	5	3	3	4	2	2	3	3	4	3	4	3	3	3	3.3
2.3.7	4	4	3	1	3	4	4	4	3	3	2	1	3	3	3	3	2	4	3	3	3
СК	4.3	4.3	3.6	2.3	3.7	4.7	4.1	3.9	3.6	3.7	2.6	2.1	3.6	3.4	4	3.4	3.1	2.9	3.6	3.3	3.5
2.4	Уровень развития навыков музыкального воображения																				
2.4.1	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	3	4	3	3	3.6
2.4.2	4	4	3	1	1	5	4	3	2	4	1	1	2	4	4	2	2	4	2	2	2.8
2.4.3	3	5	4	3	2	5	5	4	4	4	3	3	3	4	4	3	3	4	3	4	3.7
2.4.4	4	4	4	3	2	5	4	3	4	3	3	2	3	4	3	3	4	4	2	3	3.4
СК	3.8	4.3	3.8	2.5	2	4.8	4.3	3.5	3.5	3.8	2.5	2.3	3	4	3.8	2.8	3	4	2.5	3	3.4
2.5	Уровень развития навыков музыкальной памяти																				
2.5.1	4	4	4	2	5	4	4	4	4	4	3	2	4	3	4	3	4	4	4	3	3.7
2.5.2	4	3	3	2	4	3	4	3	3	3	2	1	3	3	4	1	3	3	4	3	3
2.5.3	4	4	4	3	5	5	5	5	5	5	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4.2
2.5.4	4	4	3	2	4	4	3	2	3	3	2	2	4	3	4	3	3	3	3	3	3.1
2.5.5	4	3	3	1	2	3	4	3	3	3	2	1	3	4	3	2	3	3	2	3	2.8
СК	4	3.6	3.4	2	4	3.8	4	3.4	3.6	3.6	2.4	1.8	3.6	3.4	3.8	2.6	3.4	3.4	3.4	3.2	3.4

Продолжение таблицы М.2

2.6	Уровень развития навыков рефлексии																				
2.6.1	4	4	3	3	4	3	4	4	3	3	4	3	4	4	4	5	2	3	3	2	3.5
2.6.2	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	3	4	4	5	5	3	3	3	2	3.9
2.6.3	4	4	4	4	3	5	4	5	4	5	4	3	4	3	5	5	3	3	2	3	3.9
2.6.4	4	4	3	3	3	4	3	3	4	4	4	3	4	3	4	4	2	3	3	3	3.4
СК	4	4	3.5	3.5	3.8	4	3.8	4	3.8	4	4	3	4	3.5	4.5	4.8	2.5	3	2.8	2.5	3.7
2.7	Уровень развития волевых качеств личности учащегося																				
2.7.1	3	3	4	3	4	3	4	3	4	4	3	2	4	4	4	3	3	4	2	3	3.4
2.7.2	3	4	3	2	3	4	4	4	3	4	2	2	4	4	5	3	4	4	3	4	3.5
2.7.3	3	4	3	3	4	3	3	3	3	4	2	3	4	3	4	2	2	3	3	4	3.2
2.7.4	3	4	4	3	4	5	4	4	4	4	3	3	4	4	5	4	3	4	3	3	3.8
СК	3	3.8	3.5	2.8	3.8	3.8	3.8	3.5	3.5	4	2.5	2.5	4	3.8	4.5	3	3	3.8	2.8	3.5	3.4
ОК	3.8	4	3.5	2.6	3.6	4.2	4	3.7	3.6	3.8	2.7	2.3	3.7	3.6	4.2	3.4	3	3.3	3.2	3.1	3.5

Примечание 1 — Э1 — Э20 (студенты экспериментальной группы)

Примечание 2 — 2.1.1–2.7.4 (показатели критериев 2.1–2.7)

Примечание 3 — СП (среднее значение по одному показателю в группе учащихся)

Примечание 4 — СК (среднее значение по критерию у одного учащегося)

Примечание 5 — ОК (среднее значение по семи критериям)

Таблица М.3 — Экспертные оценки учащихся экспериментальной группы по параметру «Уровень владения различными видами музыкально-исполнительской деятельности»

Критерии, показатели	Э1	Э2	Э3	Э4	Э5	Э6	Э7	Э8	Э9	Э10	Э11	Э12	Э13	Э14	Э15	Э16	Э17	Э18	Э19	Э20	СП
3.1	Владение навыками чтения нотных текстов с листа																				
3.1.1	3	4	3	2	3	3	2	2	3	3	2	2	3	3	3	1	3	3	3	2	2.7
3.1.2	3	4	2	2	2	3	2	1	2	2	2	1	3	3	1	1	2	2	3	2	2.2
3.1.3	3	4	3	2	3	3	2	1	2	2	2	2	3	3	1	1	3	3	2	2	2.4
3.1.4	2	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	3	2	1	1	1.5
СК	2.8	3.8	2.5	1.8	2.3	2.5	1.8	1.3	2	2	1.8	1.5	2.5	3	1.5	1	2.8	2.5	2.3	1.8	2.2
3.2	Владение навыками разучивания музыкальных произведений по нотам																				
3.2.1	4	4	4	3	5	4	4	3	4	3	3	3	4	2	4	3	2	2	4	3	3.4
3.2.2	4	4	3	2	4	4	3	4	4	3	2	2	4	3	3	2	3	2	4	2	3.1
3.2.3	4	4	3	2	3	5	3	4	3	4	2	2	3	3	4	3	2	3	4	3	3.2
3.2.4	4	4	4	3	4	5	5	5	5	4	3	2	4	4	4	3	3	3	3	3	3.8
3.2.5	4	4	4	2	3	4	4	5	4	3	3	1	4	4	4	3	3	2	4	3	3.4
3.2.6	4	4	3	3	3	4	4	3	4	4	3	2	4	3	3	2	3	2	4	3	3.3
СК	4	4	3.5	2.5	3.7	4.3	3.8	4	4	3.5	2.7	2	3.8	3.2	3.7	2.7	2.7	2.3	3.8	2.8	3.4
3.3	Владение навыками подбора музыки по слуху																				
3.3.1	4	3	4	3	4	3	3	2	3	3	3	2	4	3	3	2	2	3	3	3	3
3.3.2	4	4	3	3	4	5	5	5	5	5	3	2	4	3	3	2	3	2	2	4	3.6
3.3.3	3	3	3	1	2	2	2	4	2	3	1	1	2	3	2	1	3	3	2	3	2.3
3.3.4	4	3	3	1	3	2	1	2	1	1	1	1	2	3	2	1	2	3	3	3	2.1
3.3.5	4	3	3	1	1	3	3	5	1	2	1	1	1	4	1	1	3	2	1	3	2.2
СК	3.8	3.2	3.2	1.8	2.8	3	2.8	3.6	2.4	2.8	1.8	1.4	2.6	3.2	2.2	1.4	2.6	2.6	2.2	3.2	2.6
3.4	Владение навыками игры музыки по слуху																				
3.4.1	4	3	3	1	1	4	3	4	3	2	1	1	1	3	3	2	3	3	3	3	2.6
3.4.2	4	3	3	1	1	3	4	4	3	3	1	1	1	4	3	2	4	4	2	3	2.7
3.4.3	4	4	3	1	3	5	5	5	5	5	1	1	1	4	4	1	3	4	2	4	3.3
3.4.4	4	3	3	1	2	3	1	2	2	1	1	1	1	4	2	1	4	3	3	3	2.3
3.4.5	3	4	3	1	1	2	3	2	1	1	1	1	1	4	1	1	3	4	2	3	2.1
3.4.6	3	3	3	1	1	3	3	1	3	2	1	1	1	4	1	1	3	4	1	1	2.1
СК	3.7	3.3	3	1	1.5	3.3	3.2	3	2.8	2.3	1	1	1	3.8	2.3	1.3	3.3	3.7	2.2	2.8	2.5
3.5	Владение навыками разучивания музыкальных произведений на память																				
3.5.1	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	4	3	5	4	4	4	3	4	4	4	4.3
3.5.2	4	4	4	3	2	4	4	3	2	3	2	2	3	3	4	3	2	3	4	3	3.1
3.5.3	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	3	2	3	3	3	3	3	3	3	4	3.4
3.5.4	3	4	4	3	5	5	4	4	5	5	4	3	4	4	4	3	2	3	4	4	3.9
3.5.5	3	4	3	1	2	4	4	3	3	4	3	2	3	4	2	1	3	3	2	3	2.9
3.5.6	4	4	3	1	2	3	3	2	3	4	1	1	2	4	3	1	2	4	2	3	2.6
СК	3.5	4	3.5	2.5	3.3	4.2	4	3.5	3.7	4.2	2.8	2.2	3.3	3.7	3.3	2.5	2.5	3.3	3.2	3.5	3.3
3.6	Владение навыками повторения ранее исполнявшихся музыкальных произведений																				
3.6.1	3	3	3	1	1	3	4	3	3	4	1	1	3	3	4	2	2	2	3	3	2.6

Продолжение таблицы М.3

3.6.2	4	4	4	3	4	4	5	4	4	4	3	3	4	3	4	3	3	2	4	4	3.7
3.6.3	4	3	4	2	4	5	4	4	4	4	3	2	4	4	3	1	3	3	3	4	3.4
3.6.4	4	4	3	2	2	3	3	2	2	2	1	1	4	3	2	1	3	3	5	1	2.6
СК	3.8	3.5	3.5	2	2.8	3.8	4	3.3	3.3	3.5	2	1.8	3.8	3.3	3.3	1.8	2.8	2.5	3.8	3	3.1
3.7	Владение навыками подготовки музыкальных произведений к концертному выступлению																				
3.7.1	4	4	4	3	5	5	5	5	5	5	3	2	5	4	4	3	3	4	5	4	4.1
3.7.2	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	3	3	4	4	4	3.7
3.7.3	4	4	4	3	4	4	5	4	5	4	3	3	4	3	4	3	2	3	4	4	3.7
3.7.4	4	4	4	3	4	5	5	5	4	4	3	3	5	3	4	4	2	3	4	4	3.9
3.7.5	3	3	3	3	4	5	4	3	4	4	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3.4
СК	3.8	3.8	3.6	3	4.2	4.6	4.6	4.2	4.4	4	3	2.8	4.4	3.4	4	3.2	2.6	3.4	4	3.8	3.7
3.8	Владение навыками прослушивания музыкальных произведений в записи																				
3.8.1	4	4	4	3	4	4	4	4	3	3	3	3	5	3	4	3	3	4	5	3	3.7
3.8.2	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	3	4	5	2	3.8
3.8.3	4	4	4	3	4	3	3	4	3	2	3	3	4	4	5	5	2	3	5	2	3.5
3.8.4	3	4	4	3	4	3	2	3	3	2	2	2	4	4	4	4	3	3	4	2	3.2
СК	3.8	4	4	3	4	3.5	3.3	3.8	3.3	2.8	2.8	2.8	4.3	3.8	4.3	4	2.8	3.5	4.8	2.3	3.5
3.9	Владение навыками творческой музыкально-исполнительской деятельности																				
3.9.1	4	4	3	2	3	4	3	2	3	4	1	1	1	4	3	2	3	4	3	2	2.8
3.9.2	4	3	3	1	3	3	1	3	4	3	1	1	1	3	3	2	3	4	3	1	2.5
3.9.3	4	3	3	1	1	2	1	2	5	1	1	1	1	3	3	2	3	4	3	1	2.3
3.9.4	4	3	3	1	3	2	2	3	4	2	1	1	1	3	2	2	2	3	3	1	2.3
3.9.5	4	3	3	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	3	2	1	3	4	2	1	2
3.9.6	4	3	3	1	1	2	2	1	5	2	1	1	1	4	1	1	2	3	1	1	2
3.9.7	4	3	3	1	1	3	2	1	5	1	1	1	1	3	1	1	2	3	1	1	2
СК	4	3.1	3	1.1	1.9	2.4	1.7	1.9	4.4	2	1	1	1	3.3	2.1	1.6	2.6	3.6	2.3	1.1	2.3
ОК	3.7	3.6	3.3	2.1	2.9	3.5	3.2	3.2	3.4	3	2.1	1.8	3	3.4	3	2.2	2.7	3	3.2	2.7	3

Примечание 1 — Э1 — Э20 (студенты экспериментальной группы)

Примечание 2 — 3.1.1–3.9.7 (показатели критериев 3.1–3.9)

Примечание 3 — СП (среднее значение по одному показателю в группе учащихся)

Примечание 4 — СК (среднее значение по критерию у одного учащегося)

Примечание 5 — ОК (среднее значение по девяти критериям)

**Сводные данные экспертных оценок учащихся контрольной группы
на констатирующем этапе педагогического эксперимента**

Таблица Н.1 — Экспертные оценки учащихся контрольной группы по параметру «Уровень сформированности музыкального инструментально-исполнительского комплекса»

Критерии, показатели	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14	K15	K16	K17	K18	K19	K20	СП
1.1	Уровень сформированности моторно-двигательных навыков																				
1.1.1	4	4	4	4	5	4	4	5	5	4	4	5	5	4	4	5	4	4	5	5	4.4
1.1.2	4	3	4	4	4	4	4	4	5	4	5	5	4	3	3	5	4	3	5	4	4.1
1.1.3	4	4	5	4	4	3	3	4	5	4	5	5	5	3	4	5	4	4	5	4	4.2
1.1.4	3	3	5	3	4	3	4	4	4	3	4	5	5	3	4	5	5	4	5	4	4
1.1.5	3	4	5	4	4	4	4	4	4	3	4	4	5	3	4	5	5	4	4	4	4.1
1.1.6	3	4	5	4	5	3	4	4	5	4	4	5	5	3	4	4	5	4	4	4	4.2
1.1.7	3	3	4	4	4	4	5	5	4	3	4	5	5	3	4	4	4	4	5	4	4.1
1.1.8	3	4	4	3	4	4	4	5	4	3	3	5	4	3	4	4	4	4	4	4	3.9
1.1.9	3	4	3	4	4	4	4	4	5	2	4	5	4	3	4	4	4	4	4	4	3.9
1.1.10	3	3	4	4	4	4	3	4	4	3	4	5	3	4	4	4	3	4	4	5	3.8
СК	3.3	3.6	4.3	3.8	4.2	3.7	3.9	4.3	4.5	3.3	4.1	4.9	4.5	3.2	3.9	4.5	4.2	3.9	4.5	4.2	4
1.2	Уровень сформированности навыков интерпретации музыки																				
1.2.1	4	3	3	4	4	4	4	5	4	3	3	5	4	3	3	5	4	3	5	4	3.9
1.2.2	2	2	4	5	4	3	2	3	3	3	1	5	3	2	3	5	3	3	4	3	3.2
1.2.3	2	3	5	4	4	4	3	4	3	3	2	3	4	2	3	4	2	3	4	2	3.2
1.2.4	4	4	5	5	4	4	5	4	5	4	4	5	5	3	4	5	4	5	5	4	4.4
СК	3	3	4.3	4.5	4	3.8	3.5	4	3.8	3.3	2.5	4.5	4	2.5	3.3	4.8	3.3	3.5	4.5	3.3	3.7
1.3	Уровень сформированности сценических навыков																				
1.3.1	3	3	5	4	4	4	5	4	3	4	5	5	5	3	4	5	4	4	4	4	4.1
1.3.2	3	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4	5	5	3	4	5	4	4	4	4	4.2
1.3.3	2	2	4	3	4	4	4	4	2	3	3	5	4	4	3	4	3	3	3	4	3.4
1.3.4	3	3	4	4	4	4	5	5	3	4	4	3	4	4	3	5	4	3	4	5	3.9
1.3.5	3	2	4	4	4	4	4	5	4	4	5	4	4	4	4	5	4	4	5	5	4.1
1.3.6	2	3	5	3	4	3	4	3	3	2	3	4	5	2	3	5	3	3	5	4	3.5
1.3.7	3	3	3	5	4	3	5	5	5	4	4	5	4	4	3	4	3	3	5	5	4
СК	2.7	2.9	4.1	3.9	4	3.7	4.6	4.4	3.4	3.6	4	4.4	4.4	3.4	3.4	4.7	3.6	3.4	4.3	4.4	3.9
ОК	3	3.2	4.2	4.1	4.1	3.7	4	4.2	3.9	3.4	3.5	4.6	4.3	3	3.5	4.7	3.7	3.6	4.4	4	3.9

Примечание 1 — K1 — K20 (студенты контрольной группы)

Примечание 2 — 1.1.1–1.3.7 (показатели критериев 1.1–1.3)

Примечание 5 – ОК (среднее значение по трем критериям)

Примечание 3 — СП (среднее значение по одному показателю в группе учащихся)

Примечание 4 — СК (среднее значение по критерию у одного учащегося)

Таблица Н.2 — Экспертные оценки учащихся контрольной группы по параметру «Уровень развития когнитивно-психических процессов личности учащегося»

Критерии, показатели	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14	K15	K16	K17	K18	K19	K20	СП
2.1	Уровень развития навыков восприятия музыки																				
2.1.1	4	3	5	4	4	5	5	5	4	3	5	5	5	4	4	5	5	4	4	5	4.4
2.1.2	3	3	5	4	4	4	4	5	4	3	5	5	5	3	3	5	4	3	4	4	4
2.1.3	2	2	5	3	4	3	4	5	5	3	5	4	5	3	3	4	4	3	4	4	3.8
2.1.4	3	2	4	4	5	4	4	5	4	3	2	4	4	3	3	5	4	3	4	4	3.7
2.1.5	3	3	5	4	4	4	3	5	4	4	3	4	5	3	3	4	3	3	4	4	3.8
2.1.6	3	3	5	4	5	4	4	5	3	4	5	4	5	4	4	4	4	4	5	5	4.2
2.1.7	3	3	4	4	5	5	4	5	3	4	3	3	4	3	4	4	3	4	5	4	3.9
СК	3	2.7	4.7	3.9	4.4	4.1	4	5	3.9	3.4	4	4.1	4.7	3.3	3.4	4.4	3.9	3.4	4.3	4.3	3.9
2.2	Уровень развития навыков произвольного внимания																				
2.2.1	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	3	5	4	5	4
2.2.2	3	3	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	5	3	4	4	3	5	5	4
2.2.3	2	3	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	5	3	4	5	4	4	3.8
2.2.4	3	3	4	4	5	4	5	5	4	4	4	4	4	5	5	5	3	5	4	5	4.3
2.2.5	4	3	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	3.7
СК	2.8	2.8	4.2	4	4.4	4	4.4	4.6	4	4	4.2	4.2	4.2	4.8	4.6	4.2	3.4	4.6	4.4	4.8	4.1
2.3	Уровень развития навыков музыкального мышления																				
2.3.1	3	4	4	4	5	4	5	5	5	4	5	5	4	5	4	4	4	4	5	5	4.4
2.3.2	3	4	5	4	5	4	4	5	5	4	4	5	5	4	4	3	4	4	4	4	4.2
2.3.3	4	3	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	3	3	4	3	3	4	4	3.8
2.3.4	2	3	4	4	4	4	4	5	5	4	3	4	5	3	3	4	3	3	5	3	3.8
2.3.5	3	4	5	3	5	4	4	5	4	3	3	3	5	4	4	5	4	4	5	4	4.1
2.3.6	3	3	5	3	4	4	4	5	4	3	4	3	5	3	4	4	3	4	4	3	3.8
2.3.7	2	3	5	3	3	4	4	4	4	3	3	3	5	2	4	3	3	3	4	3	3.4
СК	2.9	3.4	4.6	3.6	4.3	4	4.1	4.7	4.6	3.6	3.7	3.9	4.7	3.4	3.7	3.9	3.4	3.6	4.4	3.7	3.9
2.4	Уровень развития навыков музыкального воображения																				
2.4.1	3	3	5	4	5	4	4	4	4	4	3	3	5	2	3	4	4	4	5	3	3.8
2.4.2	2	4	4	3	4	4	3	3	3	3	2	3	4	3	4	5	3	4	5	3	3.5
2.4.3	3	4	4	3	5	4	3	5	3	4	4	3	4	5	4	4	2	4	5	5	3.9
2.4.4	3	4	4	3	5	5	3	4	3	3	4	3	4	5	4	4	3	4	5	5	3.9
СК	2.8	3.8	4.3	3.3	4.8	4.3	3.3	4	3.3	3.5	3.3	3	4.3	3.8	3.8	4.3	3	4	5	4	3.8
2.5	Уровень развития навыков музыкальной памяти																				
2.5.1	2	3	3	2	5	3	4	5	5	4	4	4	3	4	4	4	4	4	5	4	3.8
2.5.2	3	4	3	2	4	4	3	5	5	4	4	4	3	5	3	5	3	3	5	5	3.9
2.5.3	4	5	4	3	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4.7
2.5.4	3	3	4	2	4	3	3	5	5	4	1	4	4	3	4	4	4	4	4	3	3.6
2.5.5	3	2	4	2	4	4	4	3	4		4	4	4	3	3	5	3	3	4	3	3.4
СК	3	3.4	3.6	2.2	4.4	3.6	3.8	4.6	4.8		3.6	4.2	3.6	4	3.8	4.6	3.8	3.8	4.6	4	3.9

Продолжение таблицы Н.2

2.6	Уровень развития навыков рефлексии																			
2.6.1	2	3	3	3	5	3	3	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	3.6
2.6.2	3	2	3	3	5	4	4	4	4	4	3	3	3	4	3	4	4	3	4	3.6
2.6.3	3	4	3	4	5	4	4	4	3	4	4	3	3	4	3	5	4	3	4	3.8
2.6.4	3	4	4	4	5	4	4	4	3	3	4	3	4	4	3	4	3	3	4	3.7
СК	2.8	3.3	3.3	3.5	5	3.8	3.8	4	3.5	3.8	3.5	3	3.3	4	3.3	4.3	3.8	3.3	4	3.7
2.7	Уровень развития волевых качеств личности учащегося																			
2.7.1	4	5	5	3	4	3	5	5	5	4	1	5	5	5	5	5	1	5	5	4.3
2.7.2	2	3	5	3	4	3	4	4	4	3	4	4	5	3	3	4	2	3	4	3.5
2.7.3	3	2	4	4	4	4	5	5	5	4	4	3	4	5	3	5	4	3	4	4
2.7.4	4	5	5	3	4	3	5	5	5	3	1	5	5	4	5	5	1	5	5	4.2
СК	3.3	3.8	4.8	3.3	4	3.3	4.8	4.8	4.8	3.5	2.5	4.3	4.8	4.3	4	4.8	2	4	4.5	4
ОК	2.9	3.3	4.2	3.4	4.5	3.9	4	4.5	4.1	3.7	3.5	3.8	4.2	3.9	3.8	4.4	3.3	3.8	4.5	3.9

Примечание 1 – К1 – К20 (студенты контрольной группы)

Примечание 2 – 2.1.1–2.7.4 (показатели критериев 2.1–2.7)

Примечание 3 – СП (среднее значение по одному показателю в группе учащихся)

Примечание 4 – СК (среднее значение по критерию у одного учащегося)

Примечание 5 – ОК (среднее значение по семи критериям)

Таблица Н.3 — Экспертные оценки учащихся контрольной группы по параметру «Уровень владения различными видами музыкально-исполнительской деятельности»

Критерии, показатели	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14	K15	K16	K17	K18	K19	K20	СП
3.1	Владение навыками чтения нотных текстов с листа																				
3.1.1	1	4	4	2	4	3	3	3	4	3	1	5	4	3	3	4	3	3	3	3	3.2
3.1.2	1	2	3	1	4	2	2	1	3	2	1	4	3	2	2	2	3	2	3	2	2.3
3.1.3	1	2	4	1	4	2	2	2	4	3	1	5	4	4	2	3	2	2	3	4	2.8
3.1.4	1	1	3	1	3	2	1	2	3	1	1	4	3	1	2	4	3	2	2	1	2.1
СК	1	2.3	3.5	1.3	3.8	2.3	2	2	3.5	2.3	1	4.5	3.5	2.5	2.3	3.3	2.8	2.3	2.8	2.5	2.6
3.2	Владение навыками разучивания музыкальных произведений по нотам																				
3.2.1	2	3	5	3	5	3	4	5	5	4	3	5	5	3	4	3	2	4	4	3	3.8
3.2.2	2	2	5	3	4	3	3	4	5	3	3	4	5	3	4	3	2	4	3	3	3.4
3.2.3	3	3	5	3	4	4	4	5	5	3	3	5	5	4	3	2	3	3	4	4	3.8
3.2.4	3	2	4	4	4	4	5	5	5	3	4	4	4	4	4	5	4	4	3	4	4
3.2.5	2	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3	4	4	3	4	3	3	3.6
3.2.6	1	3	5	4	4	4	4	4	4	3	4	4	5	3	4	4	3	4	3	3	3.7
СК	2.2	2.7	4.7	3.5	4.2	3.7	4	4.5	4.7	3.2	3.5	4.2	4.7	3.3	3.8	3.5	2.8	3.8	3.3	3.3	3.7
3.3	Владение навыками подбора музыки по слуху																				
3.3.1	2	4	5	3	4	4	3	4	5	3	4	5	5	3	3	5	2	3	4	3	3.7
3.3.2	3	4	5	3	5	4	4	5	4	4	4	5	5	3	5	5	2	5	5	3	4.2
3.3.3	1	2	4	2	4	2	2	4	4	3	3	5	4	2	3	4	2	3	4	3	3.1
3.3.4	2	1	3	3	4	3	1	3	3	3	1	5	3	3	4	3	1	3	3	3	2.8
3.3.5	3	1	4	1	4	3	2	4	3	1	3	5	4	3	4	5	1	3	4	3	3.1
СК	2.2	2.4	4.2	2.4	4.2	3.2	2.4	4	3.8	2.8	3	5	4.2	2.8	3.8	4.4	1.6	3.4	4	3	3.3
3.4	Владение навыками игры музыки по слуху																				
3.4.1	1	2	4	2	4	3	3	4	4	1	3	5	4	3	3	4	1	3	4	3	3.1
3.4.2	2	2	4	2	4	2	3	4	4	1	3	4	4	2	3	4	1	3	3	3	2.9
3.4.3	2	2	4	2	5	3	2	4	4	1	5	5	4	2	4	5	2	5	3	3	3.4
3.4.4	1	1	3	2	4	2	1	3	4	1	1	4	3	2	2	3	1	3	3	3	2.4
3.4.5	1	2	4	2	4	2	2	4	4	1	1	5	4	2	2	2	1	3	3	3	2.6
3.4.6	1	1	4	1	4	2	2	1	2	1	1	5	4	2	1	5	1	3	5	3	2.5
СК	1.3	1.7	3.8	1.8	4.2	2.3	2.2	3.3	3.7	1	2.3	4.7	3.8	2.2	2.5	3.8	1.2	3.3	3.5	3	2.8
3.5	Владение навыками разучивания музыкальных произведений на память																				
3.5.1	4	3	5	4	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4.7
3.5.2	1	1	4	4	4	2	3	5	5	2	1	3	4	4	4	3	2	4	4	4	3.2
3.5.3	3	1	5	4	4	3	3	5	5	3	4	4	5	3	4	4	2	4	4	3	3.7
3.5.4	3	1	5	4	5	3	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	4	4.4
3.5.5	3	1	5	5	4	2	4	4	4	3	1	4	5	3	5	3	4	5	3	3	3.6
3.5.6	1	2	5	2	4	3	3	3	4	2	4	5	5	3	4	3	5	4	4	4	3.5
СК	2.5	1.5	4.8	3.8	4.3	2.8	3.5	4.5	4.7	3.3	3.3	4.3	4.8	3.7	4.5	3.8	3.8	4.5	4	3.8	3.8
3.6	Владение навыками повторения ранее исполнявшихся музыкальных произведений																				
3.6.1	3	2	4	1	4	3	4	4	4	2	4	4	4	5	3	5	5	3	5	5	3.7

Продолжение таблицы Н.3

3.6.2	4	3	5	4	5	4	4	4	5	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4.2	
3.6.3	2	4	5	4	4	3	4	4	5	3	4	5	5	5	4	4	4	4	3	5	4.1
3.6.4	2	4	4	1	4	3	4	3	3	4	4	5	4	5	3	5	3	3	3	5	3.6
СК	2.8	3.3	4.5	2.5	4.3	3.3	4	3.8	4.3	3.3	4	4.8	4.5	4.8	3.5	4.5	4	3.5	3.8	4.8	3.9
3.7	Владение навыками подготовки музыкальных произведений к концертному выступлению																				
3.7.1	5	3	5	5	5	4	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4.8
3.7.2	4	2	4	1	5	4	3	5	4	4	5	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3.8
3.7.3	4	2	4	5	5	4	5	5	5	4	5	4	4	4	4	5	5	4	3	4	4.3
3.7.4	4	2	5	5	4	3	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4.6
3.7.5	3	2	4	5	4	3	5	5	5	3	4	2	4	5	5	4	3	5	4	5	4
СК	4	2.2	4.4	4.2	4.6	3.6	4.4	5	4.8	3.6	4.8	4	4.4	4.6	4.6	4.6	4.2	4.6	4	4.6	4.3
3.8	Владение навыками прослушивания музыкальных произведений в записи																				
3.8.1	4	3	4	4	5	4	5	5	4	3	5	4	4	5	5	5	4	5	5	5	4.4
3.8.2	3	2	5	4	5	3	4	5	5	3	4	5	5	4	5	4	3	5	4	4	4.1
3.8.3	4	3	4	4	5	4	5	5	3	3	4	5	4	4	5	3	3	5	5	4	4.1
3.8.4	3	2	4	4	5	4	4	5	3	3	4	4	4	4	4	2	4	4	3	4	4.7
СК	3.5	2.5	4.3	4	5	3.8	4.5	5	3.8	3	4.3	4.5	4.3	4.3	4.8	3.5	3.5	4.8	4.3	4.3	4.1
3.9	Владение навыками творческой музыкально-исполнительской деятельности																				
3.9.1	1	2	5	2	4	2	3	4	4	2	3	5	5	2	3	5	2	3	5	3	3.3
3.9.2	1	1	4	2	4	2	3	4	4	2	1	4	4	2	3	3	2	3	3	3	2.8
3.9.3	1	1	4	2	4	2	1	3	3	1	1	4	4	2	3	5	1	3	4	3	2.6
3.9.4	1	1	4	2	4	2	1	3	3	1	1	3	4	2	3	4	1	3	4	3	2.5
3.9.5	1	1	4	2	3	2	1	3	3	1	3	3	4	2	3	3	1	1	2	3	2.3
3.9.6	1	1	4	1	3	2	1	2	3	1	3	3	4	2	1	4	2	1	2	3	2.2
3.9.7	1	1	5	1	3	2	1	3	3	1	3	3	4	2	1	5	1	1	4	3	2.4
СК	1	1.1	4.3	1.7	3.6	2	1.6	3.1	3.3	1.3	2.1	3.6	4.1	2	2.4	4.1	1.4	2.1	3.4	3	2.6
ОК	2.8	2.2	4.3	2.8	4.2	3	3.2	3.9	4.1	2.6	3.1	4.4	4.3	3.4	3.6	3.9	2.8	3.6	3.7	3.6	3.5

Примечание 1 – К1 – К20 (студенты контрольной группы)

Примечание 2 – 3.1.1–3.9.7 (показатели критериев 3.1–3.9)

Примечание 3 – СП (среднее значение по одному показателю в группе учащихся)

Примечание 4 – СК (среднее значение по критерию у одного учащегося)

Примечание 5 – ОК (среднее значение по девяти критериям)

ПРИЛОЖЕНИЕ П

Сводные данные экспертных оценок учащихся экспериментальной группы на контрольном этапе педагогического эксперимента

Таблица П.1 — Экспертные оценки учащихся экспериментальной группы по параметру «Уровень сформированности музыкального инструментально-исполнительского комплекса»

Критерии, показатели	Э1	Э2	Э3	Э4	Э5	Э6	Э7	Э8	Э9	Э10	Э11	Э12	Э13	Э14	Э15	Э16	Э17	Э18	Э19	Э20	СП
1.1	Уровень сформированности моторно-двигательных навыков																				
1.1.1	4	4	4	3	5	4	3	4	4	3	3	3	5	4	4	4	3	4	4	4	3.8
1.1.2	3	4	4	2	4	4	3	3	2	3	2	3	4	4	4	3	4	4	4	3	3.4
1.1.3	4	4	4	2	5	4	3	3	2	3	2	3	4	4	4	3	2	4	4	3	3.4
1.1.4	4	4	4	2	4	4	3	3	3	2	3	2	4	4	4	3	2	3	4	4	3.3
1.1.5	3	4	4	2	4	4	3	3	3	2	3	2	4	4	4	3	3	3	3	4	3.3
1.1.6	4	4	4	3	4	4	4	3	3	3	3	2	4	4	4	2	3	4	3	4	3.5
1.1.7	5	5	3	4	5	5	5	5	5	5	4	3	3	5	5	4	4	4	5	4	4.4
1.1.8	5	5	3	4	4	5	5	5	5	5	4	3	3	5	5	4	4	4	4	4	4.3
1.1.9	5	5	3	4	4	5	5	5	5	5	4	3	3	5	5	4	4	4	5	4	4.4
1.1.10	4	4	4	4	5	5	5	4	4	4	3	3	4	5	4	3	4	4	4	4	4.1
СК	4.1	4.3	3.7	3	4.4	4.4	3.9	3.8	3.6	3.5	3.1	2.7	3.8	4.4	4.3	3.3	3.3	3.8	4	3.8	3.8
1.2	Уровень сформированности навыков интерпретации музыки																				
1.2.1	5	5	5	3	5	5	5	4	4	5	4	3	5	5	5	4	5	5	5	4	4.6
1.2.2	5	4	5	3	5	5	4	4	4	4	4	3	5	4	5	4	5	5	4	4	4.3
1.2.3	4	4	4	3	3	5	4	4	3	3	2	1	3	4	3	3	4	5	4	3	3.5
1.2.4	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4	3	3	5	4	4	4	4	4	5	4	4.1
СК	4.5	4.3	4.5	3.3	4.3	5	4.5	4	3.8	4	3.3	2.5	4.5	4.3	4.3	3.8	4.5	4.8	4.5	3.8	4.1
1.3	Уровень сформированности сценических навыков																				
1.3.1	3	5	4	2	3	5	4	4	4	4	3	2	4	4	5	3	4	4	5	5	3.9
1.3.2	3	5	4	2	3	5	5	4	4	4	2	2	4	4	5	3	4	4	5	5	3.9
1.3.3	3	4	4	1	2	5	5	4	4	4	2	1	3	4	5	3	3	4	4	4	3.5
1.3.4	5	5	5	4	5	5	5	4	5	4	3	4	5	5	5	4	4	4	5	5	4.6
1.3.5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	4	4	4	5	5	5	4	4	4	5	4	4.6
1.3.6	4	4	4	1	2	4	4	4	4	3	1	1	3	4	4	2	3	4	5	5	3.3
1.3.7	4	4	4	3	4	4	5	4	4	4	3	2	4	4	4	3	4	4	4	4	3.8
СК	3.9	4.6	4.3	2.4	3.4	4.7	4.7	4	4.3	3.9	2.6	2.3	4	4.3	4.7	3.1	3.7	4	4.7	4.6	3.9
ОК	4.2	4.4	4.2	2.9	4	4.7	4.4	3.9	3.9	3.8	3	2.5	4.1	4.3	4.4	3.4	3.8	4.2	4.4	4.1	3.9

Примечание 1 — Э1 — Э20 (студенты экспериментальной группы)

Примечание 2 — 1.1.1–1.3.7 (показатели критериев 1.1–1.3)

Примечание 5 — ОК (среднее значение по трем критериям)

Примечание 3 — СП (среднее значение по одному показателю в группе учащихся)

Примечание 4 — СК (среднее значение по критерию у одного учащегося)

Таблица П.2 — Экспертные оценки учащихся экспериментальной группы по параметру «Уровень развития когнитивно-психических процессов личности учащегося»

Критерии, показатели	Э1	Э2	Э3	Э4	Э5	Э6	Э7	Э8	Э9	Э10	Э11	Э12	Э13	Э14	Э15	Э16	Э17	Э18	Э19	Э20	СП
2.1	Уровень развития навыков восприятия музыки																				
2.1.1	4	4	4	3	4	5	4	4	4	4	2	3	4	4	5	4	4	4	4	4	3.9
2.1.2	5	4	4	3	5	5	4	4	4	4	2	2	5	4	4	4	4	4	5	4	4
2.1.3	5	4	4	2	4	4	5	5	5	5	3	2	4	4	5	5	4	4	4	4	4.1
2.1.4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	2	3	4	4	4	4	3	4	4	4	3.7
2.1.5	5	5	4	3	5	5	5	5	4	5	4	4	5	5	5	5	5	5	4	4	4.6
2.1.6	4	5	5	3	5	5	5	5	4	5	3	3	4	4	5	5	4	4	5	5	4.4
2.1.7	4	4	5	3	3	5	4	4	4	4	2	2	4	4	4	4	4	4	4	5	3.9
СК	4.4	4.3	4.3	2.7	4.3	4.7	4.4	4.4	4.1	4.4	2.6	2.7	4.3	4.1	4.6	4.4	4	4.1	4.3	4.3	4.1
2.2	Уровень развития навыков произвольного внимания																				
2.2.1	4	4	4	3	4	4	3	4	3	3	2	2	4	4	4	4	3	4	3	4	3.5
2.2.2	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	2	4	4	4	4	3	4	3	4	3.7
2.2.3	4	4	4	3	4	4	3	3	3	3	3	2	4	4	4	3	3	4	3	5	3.5
2.2.4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	4	4	4	4	5	4.7
2.2.5	4	4	5	4	4	5	5	5	5	5	3	3	5	5	5	4	4	5	4	5	4.5
СК	4.2	4.2	4.4	3.4	4.2	4.4	4	4.2	4	4	3	2.6	4.4	4.4	4.4	3.8	3.4	4.2	3.4	4.6	4
2.3	Уровень развития навыков музыкального мышления																				
2.3.1	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	4	4	5	5	5	4	4	4	4	5	4.6
2.3.2	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	4	3	5	5	5	4	4	4	5	4	4.6
2.3.3	4	5	5	3	5	5	5	5	4	5	4	3	5	5	5	4	4	4	5	5	4.5
2.3.4	5	5	5	3	5	5	5	5	4	4	4	2	5	5	5	4	4	4	4	5	4.4
2.3.5	4	4	4	3	3	5	5	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	3	4	3.8
2.3.6	4	5	4	2	3	5	5	3	3	4	2	1	4	4	4	3	4	4	3	4	3.6
2.3.7	4	4	4	1	3	4	4	4	3	3	2	1	4	4	3	3	2	4	3	4	3.2
СК	4.4	4.7	4.6	2.9	4.1	4.9	4.9	4.4	3.7	4.1	3.3	2.4	4.6	4.6	4.4	3.7	3.7	4	3.9	4.4	4.1
2.4	Уровень развития навыков музыкального воображения																				
2.4.1	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	3	4	3	4	3.7
2.4.2	5	5	5	2	3	5	4	3	4	4	2	2	3	5	4	4	3	5	4	4	3.8
2.4.3	4	5	4	3	3	5	5	5	4	4	4	3	4	4	4	3	3	4	4	5	4
2.4.4	4	4	4	3	3	5	4	4	4	3	3	3	4	4	4	3	4	4	3	5	3.8
СК	4.3	4.5	4.3	2.8	3	4.8	4.3	4	4	3.8	3	2.8	3.8	4.3	4	3.3	3.3	4.3	3.5	4.5	3.8
2.5	Уровень развития навыков музыкальной памяти																				
2.5.1	4	4	4	2	5	4	4	4	4	4	3	2	4	3	4	3	4	5	4	4	3.8
2.5.2	4	4	4	2	4	4	4	3	3	3	2	1	3	3	4	1	3	4	4	4	3.2
2.5.3	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	4	5	4	4.8
2.5.4	5	4	4	3	4	4	4	4	4	4	2	2	4	3	4	3	4	4	3	3	3.6
2.5.5	4	4	4	2	3	4	4	4	3	4	2	1	3	3	3	3	3	4	3	4	3.3
СК	4.4	4.2	4.2	2.6	4.2	4.2	4.2	4	3.8	4	2.8	2	3.8	3.8	4	3	3.8	4.2	3.8	3.8	3.7

Продолжение таблицы П.2

2.6	Уровень развития навыков рефлексии																				
2.6.1	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	5	2	4	3	4	3.8	
2.6.2	4	4	4	3	5	4	4	4	4	5	4	3	4	4	5	5	3	4	2	4	4
2.6.3	4	5	4	3	4	5	4	5	4	5	4	4	4	4	5	5	3	4	3	4	4.2
2.6.4	4	5	4	3	4	5	5	4	5	5	5	3	5	4	4	4	4	5	4	5	4.4
СК	4	4.5	4	2.8	4.3	4.5	4.3	4.3	4.3	4.8	4.3	3.3	4.3	4	4.5	4.3	3	4.3	3	4.3	4.1
2.7	Уровень развития волевых качеств личности учащегося																				
2.7.1	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	3	4	5	4	4	3	4	2	4	3.8
2.7.2	3	4	4	2	3	4	4	4	3	4	2	2	4	4	5	3	4	4	3	4	3.5
2.7.3	4	4	5	4	5	4	5	4	3	5	4	4	5	4	5	4	3	4	4	5	4.3
2.7.4	4	4	4	3	4	5	4	4	4	4	3	3	4	5	5	4	3	4	2	4	3.9
СК	3.8	4	4.3	3	4	4.3	4.3	4	3.5	4.3	3	3	4.3	4.5	4.8	3.8	3.3	4	2.8	4.3	3.9
ОК	4.2	4.3	4.3	2.9	4	4.5	4.3	4.2	3.9	4.2	3.1	2.7	4.2	4.2	4.4	3.8	3.5	4.2	3.5	4.3	3.9

Примечание 1 — Э1 — Э20 (студенты экспериментальной группы)

Примечание 2 — 2.1.1–2.7.4 (показатели критериев 2.1–2.7)

Примечание 3 — СП (среднее значение по одному показателю в группе учащихся)

Примечание 4 — СК (среднее значение по критерию у одного учащегося)

Примечание 5 — ОК (среднее значение по семи критериям)

Таблица П.3 — Экспертные оценки учащихся экспериментальной группы по параметру «Уровень владения различными видами музыкально-исполнительской деятельности»

Критерии, показатели	Э1	Э2	Э3	Э4	Э5	Э6	Э7	Э8	Э9	Э10	Э11	Э12	Э13	Э14	Э15	Э16	Э17	Э18	Э19	Э20	СП
3.1	Владение навыками чтения нотных текстов с листа																				
3.1.1	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	2	4	4	4	3	3.8
3.1.2	3	4	3	2	3	4	4	3	3	2	2	1	4	4	2	1	3	3	4	3	2.9
3.1.3	4	5	4	3	4	5	3	3	3	3	4	2	4	5	3	1	4	4	3	4	3.6
3.1.4	3	4	3	3	3	3	2	2	2	2	3	2	2	4	2	2	3	4	2	2	2.7
СК	3.5	4.3	3.5	2.8	3.5	4	3.3	3	3	2.8	3.3	2	3.5	4.3	2.8	1.5	3.5	3.8	3.3	3	3.2
3.2	Владение навыками разучивания музыкальных произведений по нотам																				
3.2.1	4	4	4	3	5	5	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	3	4	4	4	3.9
3.2.2	4	4	4	2	4	5	3	4	4	4	2	2	4	4	3	2	3	4	4	3	3.5
3.2.3	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	4	3	4	4	4	4	4	5	5	5	4.4
3.2.4	4	4	4	3	4	5	5	5	5	4	3	2	4	4	4	3	3	4	3	4	3.9
3.2.5	5	5	5	2	4	5	4	5	4	5	4	3	5	5	5	4	3	4	5	4	4.3
3.2.6	4	4	4	3	3	4	4	3	4	4	3	2	4	4	3	2	3	4	4	4	3.5
СК	4.2	4.2	4.2	2.8	4.2	4.8	4.2	4.3	4.3	4.3	3.2	2.5	4.2	4.2	3.8	3	3.2	4.2	4.2	4	3.9
3.3	Владение навыками подбора музыки по слуху																				
3.3.1	5	4	4	3	5	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	2	3	4	4	5	4
3.3.2	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	4	4	5	4	4	3	3	4	4	5	4.4
3.3.3	4	4	4	1	3	4	2	4	3	4	1	1	2	4	2	2	3	4	2	4	2.9
3.3.4	5	4	4	1	2	4	2	3	2	3	3	1	3	4	2	2	3	4	2	4	2.9
3.3.5	4	3	4	1	1	3	3	5	1	1	1	1	1	4	1	1	3	3	2	4	2.4
СК	4.6	4	4	2	3.2	4	3.2	4.2	3	3.4	2.6	2.2	3.2	4	2.6	2	3	3.8	2.8	4.4	3.3
3.4	Владение навыками игры музыки по слуху																				
3.4.1	5	5	4	3	3	5	4	5	4	4	3	3	3	5	4	4	4	5	4	4	4.1
3.4.2	5	5	5	3	3	4	5	5	4	4	3	3	3	5	4	4	4	5	3	4	4.1
3.4.3	4	5	4	3	3	5	4	5	5	5	2	1	2	5	4	3	3	5	2	5	3.8
3.4.4	4	4	4	1	2	4	2	2	2	1	1	1	1	5	2	2	4	4	3	3	2.6
3.4.5	4	4	4	1	2	4	2	2	3	1	1	1	1	5	1	1	3	4	2	3	2.5
3.4.6	4	4	4	1	1	4	3	1	3	2	1	1	1	5	1	1	3	4	1	3	2.4
СК	4.3	4.5	4.2	2	2.3	4.3	3.3	3.3	3.5	2.8	1.8	1.7	1.8	5	2.7	2.5	3.5	4.5	2.5	3.7	3.2
3.5	Владение навыками разучивания музыкальных произведений на память																				
3.5.1	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	4	5	4	4.8
3.5.2	5	4	4	4	3	5	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	2	4	4	4	3.8
3.5.3	4	4	4	4	5	5	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4.3
3.5.4	3	4	4	3	5	5	4	4	5	5	4	3	4	4	4	3	3	4	4	5	4
3.5.5	3	4	4	2	2	4	4	3	4	4	3	2	4	4	3	2	3	4	2	4	3.3
3.5.6	5	5	5	2	4	4	5	4	3	4	3	3	3	5	4	3	4	5	3	5	4
СК	4.2	4.3	4.3	3.2	4	4.7	4.3	4	4.2	4.3	3.7	3.2	4	4.3	4	3.5	3.3	4.2	3.7	4.5	4
3.6	Владение навыками повторения ранее исполнявшихся музыкальных произведений																				
3.6.1	4	4	4	2	1	4	4	3	3	4	3	2	3	4	4	3	3	3	3	5	3.3

Продолжение таблицы П.3

3.6.2	5	5	5	3	4	5	5	4	5	4	3	3	4	5	4	3	4	4	4	4	4.2
3.6.3	4	3	4	2	4	5	4	4	4	4	3	2	4	4	3	1	3	3	3	4	3.4
3.6.4	4	4	4	3	4	4	5	4	3	4	3	3	5	4	4	3	4	3	5	3	3.8
СК	4.3	4	4.3	2.5	3.3	4	4.5	3.8	3.8	4	3	2.5	4	4.3	3.8	2.5	3.5	3.3	3.8	4	3.7
3.7	Владение навыками подготовки музыкальных произведений к концертному выступлению																				
3.7.1	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	4	3	5	4	5	3	3	4	5	4	4.4
3.7.2	4	4	4	3	4	4	5	5	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	5	4.1
3.7.3	4	4	4	3	4	4	5	4	5	4	3	3	4	4	4	3	4	4	4	4	3.9
3.7.4	4	4	4	3	4	5	5	5	4	4	3	3	5	4	4	4	3	4	4	4	4
3.7.5	5	5	4	4	5	5	5	4	5	5	4	4	5	5	5	4	4	4	4	5	4.6
СК	4.4	4.4	4	3.4	4.4	4.6	5	4.6	4.6	4.4	3.6	3.2	4.6	4.2	4.4	3.6	3.6	4	4.2	4.4	4.2
3.8	Владение навыками прослушивания музыкальных произведений в записи																				
3.8.1	4	4	4	3	4	4	4	4	3	3	3	3	5	4	4	3	3	4	5	4	3.8
3.8.2	4	4	4	4	5	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4.2
3.8.3	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	4	4	5	5	5	4	4	5	4	4.7
3.8.4	4	5	5	3	4	4	3	4	3	3	3	2	5	5	4	4	4	4	4	4	3.9
СК	4.3	4.5	4.5	3.8	4.5	4.3	4	4.3	3.8	3.5	3.8	3.3	4.5	4.5	4.3	4	3.8	4	4.8	4	4.1
3.9	Владение навыками творческой музыкально-исполнительской деятельности																				
3.9.1	5	5	5	4	3	5	4	3	4	4	3	3	3	5	4	3	4	5	4	3	4
3.9.2	5	4	5	2	3	4	3	4	3	3	3	2	3	4	4	3	3	5	3	3	3.5
3.9.3	4	3	4	1	1	4	1	3	2	1	1	1	1	4	3	2	3	5	3	2	2.5
3.9.4	5	4	4	1	4	4	2	3	3	2	1	1	1	5	3	2	2	4	3	2	2.8
3.9.5	4	3	4	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	4	2	1	3	4	2	2	2
3.9.6	4	3	4	1	1	4	2	1	1	2	1	1	1	4	1	1	2	4	1	1	2
3.9.7	4	4	5	1	1	4	2	1	1	1	1	1	1	5	1	1	2	4	1	1	2.1
СК	4.4	3.7	4.4	1.6	2	3.9	2.1	2.3	2.1	2	1.6	1.4	1.6	4.4	2.6	1.9	2.7	4.4	2.4	2	2.7
ОК	4.2	4.2	4.2	2.7	3.5	4.3	3.8	3.8	3.6	3.5	3	2.4	3.5	4.4	3.4	2.7	3.3	4	3.5	3.8	3.6

**Сводные данные экспертных оценок учащихся контрольной группы
на контрольном этапе педагогического эксперимента**

Таблица Р.1 — Экспертные оценки учащихся контрольной группы по параметру «Уровень сформированности музыкального инструментально-исполнительского комплекса»

Критерии, показатели	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14	K15	K16	K17	K18	K19	K20	СП
1.1	Уровень сформированности моторно-двигательных навыков																				
1.1.1	5	4	4	4	5	5	4	5	5	4	5	5	5	4	4	5	4	4	5	5	4.6
1.1.2	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5	5	4	3	3	5	4	3	5	4	4.1
1.1.3	4	4	5	4	4	4	3	4	5	4	5	5	5	4	4	5	4	4	5	4	4.3
1.1.4	3	3	5	4	4	3	4	4	4	3	4	5	5	3	4	5	5	4	5	4	4.1
1.1.5	3	4	5	4	4	4	4	4	4	3	4	4	5	3	4	5	5	4	4	4	4.1
1.1.6	3	4	5	4	5	3	4	4	5	4	4	5	5	3	4	4	5	4	4	4	4.2
1.1.7	3	3	4	4	4	4	5	5	4	3	4	5	5	3	4	4	4	4	5	4	4.1
1.1.8	3	4	4	3	4	4	4	5	4	3	4	5	4	3	4	4	4	4	4	4	3.9
1.1.9	3	4	3	4	4	4	4	4	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4
1.1.10	4	4	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4.8
СК	3.5	3.8	4.4	4	4.3	4	4	4.4	4.6	3.6	4.4	4.9	4.7	3.5	4	4.6	4.3	4	4.6	4.2	4.2
1.2	Уровень сформированности навыков интерпретации музыки																				
1.2.1	4	3	3	4	4	4	4	5	4	3	3	5	4	3	3	5	4	3	5	4	3.9
1.2.2	2	3	4	5	4	3	2	3	3	3	1	5	3	2	3	5	3	3	4	3	3.2
1.2.3	3	4	5	4	4	4	4	3	4	4	2	3	4	3	4	4	3	4	4	3	3.7
1.2.4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	4	5	5	4	4.7
СК	3.3	3.5	4.3	4.5	4.3	4	3.8	4	4	3.5	2.8	4.5	4	3	3.8	4.8	3.5	3.8	4.5	3.5	3.9
1.3	Уровень сформированности сценических навыков																				
1.3.1	3	3	5	4	4	4	5	4	3	4	5	5	5	3	4	5	4	4	4	4	4.1
1.3.2	3	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4	5	5	3	4	5	4	4	4	4	4.2
1.3.3	2	2	4	3	4	4	4	4	2	3	3	5	4	4	3	4	3	3	3	4	3.4
1.3.4	3	3	4	4	4	4	5	5	3	4	4	3	4	4	3	5	4	3	4	5	3.9
1.3.5	3	3	4	4	4	4	4	5	4	4	5	4	4	4	4	5	4	4	5	5	4.2
1.3.6	2	3	5	3	4	3	4	3	3	3	4	4	5	3	3	5	3	3	5	3	3.6
1.3.7	3	3	4	4	4	4	5	4	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	5	3	4.1
СК	2.7	3	4.3	3.7	4	3.9	4.6	4.3	3.4	3.7	4.1	4.4	4.4	3.6	3.6	4.7	3.7	3.6	4.3	4	3.9
ОК	3.2	3.4	4.3	4.1	4.2	4	4.1	4.2	4	3.6	3.8	4.6	4.4	3.4	3.8	4.7	3.8	3.8	4.5	3.9	4

Примечание 1 — K1 — K20 (студенты контрольной группы)

Примечание 2 — 1.1.1–1.3.7 (показатели критериев 1.1–1.3)

Примечание 5 — ОК (среднее значение по трем критериям)

Примечание 3 — СП (среднее значение по одному показателю в группе учащихся)

Примечание 4 — СК (среднее значение по критерию у одного учащегося)

Таблица Р.2 — Экспертные оценки учащихся контрольной группы по параметру «Уровень развития когнитивно-психических процессов личности учащегося»

Критерии, показатели	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14	K15	K16	K17	K18	K19	K20	СП
2.1	Уровень развития навыков восприятия музыки																				
2.1.1	4	4	5	4	4	5	5	5	4	4	5	5	5	4	4	5	5	5	4	5	4.6
2.1.2	3	4	5	4	4	4	4	5	4	3	5	5	5	3	3	5	4	3	5	4	4.1
2.1.3	2	2	5	3	4	3	4	5	5	3	5	4	5	3	3	4	4	4	4	4	3.8
2.1.4	3	2	4	4	5	4	4	5	4	3	5	4	4	3	3	5	4	3	4	4	3.9
2.1.5	3	3	5	4	4	4	3	5	4	4	2	4	5	3	3	4	3	3	5	5	3.8
2.1.6	4	4	5	5	5	5	4	5	4	4	5	4	5	5	5	4	4	5	5	5	4.6
2.1.7	4	4	4	5	5	5	4	5	4	4	4	4	4	4	5	5	4	5	5	5	4.5
СК	3.3	3.3	4.7	4.1	4.4	4.2	4	5	4.1	3.6	4.4	4.3	4.7	3.6	3.7	4.6	4	4	4.6	4.6	4.2
2.2	Уровень развития навыков произвольного внимания																				
2.2.1	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	5	5	4	3	5	4	5	3.9
2.2.2	3	3	4	4	4	4	4	5	4	4	4	3	4	5	4	4	4	3	5	5	4
2.2.3	2	3	4	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	5	5	3	4	5	4	5	3.9
2.2.4	4	4	5	4	5	5	5	5	4	4	4	5	4	5	5	5	4	5	4	5	4.6
2.2.5	4	4	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	4.7
СК	3	3.2	4.4	4	4.4	4.2	4.4	4.6	4	4	4.2	3.8	4.2	5	4.8	4.2	3.6	4.6	4.4	5	4.2
2.3	Уровень развития навыков музыкального мышления																				
2.3.1	3	4	4	4	5	4	5	5	5	4	5	5	4	5	4	4	4	4	5	5	4.4
2.3.2	3	4	5	4	5	4	4	5	5	4	4	5	5	4	4	3	4	4	4	5	4.3
2.3.3	4	3	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	3	3	4	3	3	4	4	3.8
2.3.4	3	3	4	4	4	4	4	5	5	4	3	4	5	3	3	4	3	3	5	3	3.8
2.3.5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	4	3	3	5	5	5	5	4	5	5	4	4.5
2.3.6	3	3	5	3	4	4	4	5	4	3	4	3	5	3	4	4	4	4	4	4	3.9
2.3.7	2	3	5	3	3	4	4	4	4	3	3	3	5	2	4	3	3	4	5	4	3.6
СК	3.1	3.6	4.6	3.7	4.3	4.1	4.1	4.7	4.7	3.7	3.7	3.9	4.7	3.5	3.9	3.9	3.6	3.9	4.6	4.1	4
2.4	Уровень развития навыков музыкального воображения																				
2.4.1	4	4	5	4	5	4	4	5	4	4	4	4	5	3	4	5	4	4	5	4	4.3
2.4.2	2	4	4	3	4	4	3	3	3	3	2	3	4	3	4	5	3	4	5	3	3.5
2.4.3	4	4	4	4	5	4	4	5	4	4	5	3	5	5	4	4	3	4	5	5	4.3
2.4.4	4	4	4	4	5	5	4	5	4	4	5	4	5	5	4	4	3	4	5	5	4.4
СК	3.5	4	4.3	3.8	4.8	4.3	3.8	4.5	3.8	3.8	4	3.5	4.8	4	4	4.5	3.3	4	5	4.3	4.1
2.5	Уровень развития навыков музыкальной памяти																				
2.5.1	2	3	3	2	5	3	4	5	5	4	4	4	3	4	4	4	4	4	5	4	3.8
2.5.2	3	4	3	2	4	4	3	5	5	4	4	4	3	5	3	5	3	3	5	5	3.9
2.5.3	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4.9
2.5.4	3	3	4	2	4	3	3	5	5	4	1	4	4	3	4	4	4	4	4	3	3.6
2.5.5	3	2	4	2	4	4	4	3	4	3	4	4	4	3	4	5	4	4	4	3	3.6
СК	3.2	3.4	3.8	2.4	4.4	3.8	3.8	4.6	4.8	4	3.6	4.2	3.6	4	4	4.6	4	4	4.6	4	3.9

Продолжение таблицы Р.2

2.6	Уровень развития навыков рефлексии																				
2.6.1	2	3	3	3	5	3	3	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3.6
2.6.2	3	2	3	3	5	4	4	4	4	4	3	3	3	4	3	4	4	3	4	4	3.6
2.6.3	4	4	3	4	5	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	5	3	3	4	4	3.8
2.6.4	4	4	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	5	4	4	5	4	3	5	5	4.4
СК	3.3	3.3	3.5	3.8	5	4	3.8	4	4	4	3.5	3.3	3.5	4	3.5	4.5	3.8	3.3	4.3	4.3	3.8
2.7	Уровень развития волевых качеств личности учащегося																				
2.7.1	4	5	5	3	4	3	5	5	5	4	1	5	5	5	5	5	1	5	5	5	4.3
2.7.2	2	3	5	3	4	3	4	4	4	3	4	4	5	3	3	4	2	3	4	4	3.6
2.7.3	3	2	4	4	4	4	5	5	5	4	4	3	4	5	3	5	4	4	4	5	4.1
2.7.4	4	5	5	3	4	3	5	5	5	4	1	5	5	4	5	5	1	5	5	5	4.2
СК	3.3	3.8	4.8	3.3	4	3.3	4.8	4.8	4.8	3.8	2.5	4.3	4.8	4.3	4	4.8	2	4.3	4.5	4.8	4.2
ОК	3.2	3.5	4.3	3.6	4.5	4	4.1	4.6	4.3	3.8	3.7	3.9	4.3	4.1	4	4.4	3.5	4	4.6	4.4	4

Примечание 1 — К1 — К20 (студенты контрольной группы)

Примечание 2 — 2.1.1–2.7.4 (показатели критериев 2.1–2.7)

Примечание 3 — СП (среднее значение по одному показателю в группе учащихся)

Примечание 4 — СК (среднее значение по критерию у одного учащегося)

Примечание 5 — ОК (среднее значение по семи критериям)

Таблица Р.3 — Экспертные оценки учащихся контрольной группы по параметру «Уровень владения различными видами музыкально-исполнительской деятельности»

Критерии, показатели	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14	K15	K16	K17	K18	K19	K20	СП
3.1	Владение навыками чтения нотных текстов с листа																				
3.1.1	3	4	4	3	4	4	3	3	4	3	3	5	4	4	4	4	4	4	4	4	3.8
3.1.2	1	2	3	1	4	2	2	1	3	2	1	4	3	2	2	2	3	2	3	2	2.3
3.1.3	1	2	4	1	4	2	2	2	4	3	1	5	4	4	2	3	2	2	3	4	2.8
3.1.4	1	1	3	1	3	2	2	2	3	2	1	4	3	1	2	4	3	2	2	1	2.2
СК	1.5	2.3	3.5	1.5	3.8	2.5	2.3	2	3.5	2.5	1.5	4.5	3.5	2.8	2.5	3.3	3	2.5	3	2.8	2.7
3.2	Владение навыками разучивания музыкальных произведений по нотам																				
3.2.1	2	4	5	4	5	4	5	5	5	4	4	5	5	4	4	4	3	4	4	4	4.2
3.2.2	2	2	5	3	4	3	3	4	5	3	4	4	5	3	4	3	2	4	3	3	3.5
3.2.3	3	3	5	3	4	4	4	5	5	3	3	4	5	4	3	2	3	3	4	4	3.7
3.2.4	4	3	4	5	5	4	5	5	5	4	5	5	4	4	5	5	5	5	4	4	4.5
3.2.5	2	3	4	4	4	4	4	5	4	3	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	3.8
3.2.6	1	3	5	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	3	4	3	3	3.6
СК	2.3	3	4.7	3.8	4.3	3.8	4.2	4.7	4.7	3.3	4	4.2	4.5	3.7	4	3.7	3.2	4	3.7	3.7	3.9
3.3	Владение навыками подбора музыки по слуху																				
3.3.1	3	4	5	3	4	4	3	5	5	4	4	5	5	3	4	5	3	3	4	3	4
3.3.2	4	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	3	5	5	4	4.7
3.3.3	1	2	4	2	4	2	2	4	4	3	3	5	4	2	3	4	2	3	4	3	3.1
3.3.4	2	1	3	3	4	3	1	3	3	3	1	5	3	3	4	4	1	3	3	3	2.8
3.3.5	3	1	4	1	4	3	2	4	3	1	3	5	4	3	4	5	1	3	4	3	3.1
СК	2.6	2.6	4.2	2.6	4.2	3.4	2.6	4.2	3.8	3.2	3.2	5	4.2	3	4	4.6	2	3.4	4	3.2	3.5
3.4	Владение навыками игры музыки по слуху																				
3.4.1	3	3	4	2	4	4	3	4	4	2	4	5	4	4	3	4	1	3	5	3	3.5
3.4.2	2	3	4	2	4	3	3	4	4	1	3	4	4	2	3	4	1	3	4	3	3.1
3.4.3	2	2	4	2	5	3	2	4	4	1	5	5	4	2	5	5	2	5	3	4	3.5
3.4.4	1	1	3	2	4	2	2	3	4	1	1	4	3	2	3	4	1	3	3	3	2.5
3.4.5	1	2	4	2	4	2	2	4	4	1	1	5	4	2	3	2	1	3	3	3	2.7
3.4.6	1	1	4	1	4	2	2	1	2	1	1	5	4	2	1	5	1	1	5	3	2.4
СК	1.7	2	3.8	1.8	4.2	2.7	2.3	3.3	3.7	1.2	2.5	4.7	3.8	2.3	3	4	1.2	3	3.8	3.2	2.9
3.5	Владение навыками разучивания музыкальных произведений на память																				
3.5.1	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4.9
3.5.2	1	1	4	4	4	2	3	5	5	2	1	3	4	4	4	3	2	4	4	4	3.2
3.5.3	3	1	5	4	4	3	3	5	5	3	4	4	5	3	4	4	2	4	4	3	3.7
3.5.4	3	3	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4.7
3.5.5	4	2	5	5	4	3	4	4	4	3	2	4	5	3	5	4	4	5	4	4	3.9
3.5.6	1	2	5	2	4	2	3	3	4	2	4	5	5	3	4	3	5	4	4	3	3.4
СК	2.7	2.2	4.8	4.2	4.3	3.2	3.8	4.5	4.7	3.3	3.5	4.3	4.8	3.8	4.5	4	3.8	4.5	4.2	3.8	3.9
3.6	Владение навыками повторения ранее исполнявшихся музыкальных произведений																				
3.6.1	3	3	4	1	4	3	4	4	4	2	4	4	4	5	3	5	5	3	5	5	3.8

Продолжение таблицы Р.3

3.6.2	4	4	5	5	5	5	5	4	5	4	4	5	5	4	4	5	4	4	4	5	4.5
3.6.3	2	4	5	4	4	3	4	4	5	3	4	5	5	5	4	4	4	4	3	5	4.1
3.6.4	3	4	5	2	5	3	4	4	4	4	5	5	4	5	4	5	4	4	4	5	4.2
СК	3	3.8	4.8	3	4.5	3.5	4.3	4	4.5	3.3	4.3	4.8	4.5	4.8	3.8	4.8	4.3	3.8	4	5	4.1
3.7	Владение навыками подготовки музыкальных произведений к концертному выступлению																				
3.7.1	5	4	5	5	5	4	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4.8
3.7.2	4	2	4	2	5	4	4	5	4	4	5	4	4	5	4	5	4	5	4	5	4.2
3.7.3	4	2	4	5	5	4	5	5	5	4	5	4	4	4	4	5	5	4	3	4	4.3
3.7.4	5	3	5	5	4	3	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4.7
3.7.5	4	2	4	5	4	4	5	5	5	4	4	2	4	5	5	4	4	5	4	5	4.2
СК	4.4	2.6	4.4	4.4	4.6	3.8	4.6	5	4.8	4	4.8	4	4.4	4.8	4.6	4.8	4.6	4.8	4.2	4.8	4.4
3.8	Владение навыками прослушивания музыкальных произведений в записи																				
3.8.1	4	3	4	4	5	4	5	5	4	3	5	4	4	5	5	5	4	5	5	5	4.4
3.8.2	3	3	5	4	5	4	4	5	5	3	4	5	5	5	5	4	3	5	5	4	4.3
3.8.3	5	3	5	5	5	4	5	5	4	4	5	5	5	4	5	4	4	5	5	4	4.6
3.8.4	3	2	4	4	5	4	4	5	3	3	4	4	4	4	4	2	4	4	3	4	3.7
СК	3.8	2.8	4.5	4.3	5	4	4.5	5	4	3.3	4.5	4.5	4.5	4.5	4.8	3.8	3.8	4.8	4.5	4.3	4.3
3.9	Владение навыками творческой музыкально-исполнительской деятельности																				
3.9.1	3	3	5	2	4	2	3	4	4	2	3	5	5	4	3	5	2	3	5	4	3.6
3.9.2	1	1	4	2	4	2	3	4	4	2	1	4	4	2	3	3	2	4	4	3	2.9
3.9.3	1	1	4	2	4	2	1	3	3	1	1	4	4	2	3	5	1	3	4	3	2.6
3.9.4	1	1	4	2	4	2	1	3	3	1	1	3	4	2	3	4	1	3	4	3	2.5
3.9.5	1	1	4	2	3	2	1	3	3	1	3	4	4	2	1	3	1	1	2	3	2.3
3.9.6	1	1	4	1	3	2	1	2	3	1	3	4	4	2	1	4	2	3	2	3	2.4
3.9.7	1	1	5	1	3	2	1	3	3	1	3	4	4	2	3	5	1	1	5	3	2.6
СК	1.3	1.3	4.3	1.7	3.6	2	1.6	3.1	3.3	1.3	2.1	4	4.1	2.3	2.4	4.1	1.4	2.6	3.7	3.1	2.7
ОК	2.6	2.5	4.3	3	4.3	3.2	3.4	4	4.1	2.8	3.4	4.4	4.3	3.6	3.7	4.1	3	3.7	3.9	3.8	3.6

Примечание 1 — К1 — К20 (студенты контрольной группы)

Примечание 2 — 3.1.1–3.9.7 (показатели критериев 3.1–3.9)

Примечание 3 — СП (среднее значение по одному показателю в группе учащихся)

Примечание 4 — СК (среднее значение по критерию у одного учащегося)

Примечание 5 — ОК (среднее значение по девяти критериям)