

музыкантов, результаты которой могут быть использованы на занятиях по специальным музыкальным дисциплинам с целью стимулирования мотивации студентов к обучению и в дальнейшем повышения эффективности профессиональной самореализации в выбранной профессии.

Список литературы:

1. Акрамова М.Т. Педагогический артистизм как компонент профессиональной компетенции учителя / М.Т. Акрамова // Молодой ученый. – 2012. – №8. – С. 287-290.
2. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта / Ю.Б. Алиев. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 336 с.
3. Амонашвили Ш.А. Педагогическая симфония. Т.3 / Ш.А. Амонашвили. – Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 1993. – С. 140-154.
4. Берикханова Л.Ю. Педагогическая импровизация как индивидуально-своеобразный компонент педагогической деятельности // Творческая индивидуальность педагога. – Тюмень, 1991. – С. 32-38.
5. Булатова О.С. Педагогический артистизм: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: «Академия», 2001. – 240с.

Бубен Владимир Павлович,
профессор.

*Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»,
г. Минск, Республика Беларусь.*

ДИАГНОСТИКА И РАЗВИТИЕ ИНСТРУМЕНТАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У УЧАЩИХСЯ В КЛАССЕ АККОРДЕОНА

В процессе обучения учащегося игре на аккордеоне, важным условием, которое позволяет ему продуктивно, творчески осуществлять любые формы

инструментально-исполнительской деятельности является развитие инструментально-исполнительских способностей, которые по своей сущности являются музыкальными способностями, однако имеют свои специфические признаки.

В психологии исследование музыкальных способностей связано, прежде всего, с именем Б.М. Теплова. По его определению, музыкальные способности включают единство ладового чувства, проявляющегося в эмоциональном восприятии и легком узнавании мелодии; по способности к слуховому представлению, выражающейся в точном воспроизведении мелодии по слуху и музыкально-ритмического чувства. Эти три частные способности группируются вокруг стержневой – музыкальности, под которой понимается способность воспринимать музыку как выражение некоторого содержания. Традиционная практика диагностики музыкальных способностей связана с предъявлением заданий на проверку музыкально-ритмического чувства, ладового чувства и слуховых представлений. Вместе с тем накопленный музыкальной педагогикой опыт показывает, что развитие отдельных компонентов музыкальности не приводит автоматически к развитию музыкальности в целом и не является показателем ее наличия. Опыт работы также убеждает, что нет однозначной связи между высоким уровнем развития отдельных компонентов музыкальных способностей и развитием исполнительских, творческих возможностей, успешностью в обучении. Известно, что наличие абсолютного музыкального слуха вовсе не свидетельствует об общей музыкальности ученика, а как показывает практика, музыкант, обладающий абсолютным музыкальным слухом, в большей степени склонен к музыкально-теоретической деятельности, нежели к инструментально-исполнительской.

Признавая работу Б.М. Теплова «Психология музыкальных способностей» наиболее полной на сегодняшний день, следует отметить, что проблема музыкальных способностей весьма интенсивно обсуждается в

современной психологической и музыкально-педагогической литературе. В определении музыкальности и музыкальных способностей он опирался на звуковую основу, звуковой базис музыки и считал, что в качестве основных музыкальных способностей следует принять те, которые связаны с восприятием и воспроизведением звуковысотного и ритмического движения, а именно: музыкальный слух как звуковысотный и чувство ритма. Музыкальность также во многом зависит от уровня эмоциональной отзывчивости на исполняемую музыку. В.М. Теплов по этому поводу пишет «...музыкальные переживания по самому существу эмоциональные переживания, и иначе чем эмоциональным путём нельзя понять содержания музыки. Способность эмоциональной отзывчивости на музыку должна составить, поэтому, как бы центр музыкальности».

Компонентами музыкальности являются специальные музыкальные способности: музыкальный слух, музыкальный ритм, способность эмоциональной отзывчивости на музыку, музыкальная память, музыкальное мышление, музыкальное воображение, однако музыкальная одарённость не исчерпывается лишь музыкальностью. Вслед за Б.М. Тепловым многие авторы признают, что музыкальность – синтез способностей, необходимых для занятий музыкой, однако их природа и структура сегодня определяются по-разному.

Таким образом, для исполнения инструментальной музыки необходимы инструментально-исполнительские способности, которые имеют структуру, несколько отличающуюся от структуры музыкальности. Они проявляются в любви к выступлениям, воодушевлении, вдохновении на эстраде, полном раскрытии своей индивидуальности и донесении инструментально-исполнительского замысла. Инструментально-исполнительские способности включают моторный компонент, способность передачи и координации движений, без которых невозможно качественное владение музыкальным инструментом. Они развиваются в инструментально-исполнительской

деятельности, при этом данная деятельность должна отвечать основным педагогическим условиям их развития: вызывать положительные эмоции, интерес; быть творческой; поставленные в ней задачи должны несколько превосходить имеющиеся возможности, уже достигнутый уровень выполнения деятельности.

Для выявления музыкальных способностей ученика, педагог должен владеть всеми видами *диагностики*, уметь в процессе каждого из них увидеть и определить проявление каких-либо конкретных его способностей. В педагогической практике всё больше ощущается потребность в диагностике для определения музыкальных способностей, уровня инструментально-исполнительской подготовки учащихся на разных этапах обучения, их развития, интереса, личностных качеств. Это связано с тем, что эффективно управлять процессами формирования личности учащегося без знания глубины, темпов и особенностей происходящих изменений нельзя. Целью дидактического диагностирования является своевременное выявление, оценивание и анализ течения учебного процесса обучения в связи с его продуктивностью. Диагностирование рассматривает результаты в связи с путями, способами их достижения, выявляет тенденции, динамику формирования продуктов обучения. Оно включает в себя контроль, проверку, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, выявление динамики, тенденций, прогнозирование дальнейшего музыкального развития учащегося, его способностей.

Одним из ключевых элементов диагностики, основанной нами на разработанных критериях оценки, выступает система инструментального контроля, позволяющая достаточно объективно отслеживать динамику развития музыкальных способностей ученика в процессе обучения его диагностической игре на аккордеоне. Идеальная модель органичного вплетения диагностики в ткань процесса в системе обучения предполагает решение целого комплекса взаимосвязанных задач. Они связаны как с классическими

проблемами профессиональной диагностики – вероятностный и многофакторный характер зависимости между личностными характеристиками и эффективностью обучения, позволяющих повысить прогностическую ценность диагностических результатов. В итоге сложилась целостная система, основными элементами которой служат три формы контроля: входной, текущий и выходной.

Диагностика призвана решать несколько достаточно разных задач. С одной стороны, именно она должна определить степень развития музыкальных способностей учащегося, выступить исходной точкой отсчета при мониторинге динамики и эффективности их роста. С другой стороны её задачи входит выявление существенных ограничений, позволяющих поставить вопрос об эффективности их развития. В русле этой задачи входная диагностика выступает в качестве исходного уровня контроля, а также является основанием для определения круга проблем развития музыкальных способностей учащегося, которые могут быть решены в процессе его обучения. В нашем случае специальная диагностика должна применяться в процессе разных этапов обучения в основном в рамках одной из двух диагностических моделей.

Рассмотрим, например, диагностическую модель музыкальных способностей учащегося и разные подходы к их оценке. Если в одном случае отсчет идет от отбора позитивных качественных показателей музыкальных способностей учащихся, то в другом основой отбора выступает негативная оценка (отбор по противопоказаниям). Каждая из этих моделей имеет свои достоинства и недостатки. Их преимущество определяется, прежде всего, конкретным видам развития музыкальных способностей, задающим требования к учащимся. Входная диагностика строится на попытке объединения двух этих подходов, что позволяет не только определить уровень развития музыкальных способностей учащегося, выявить степень противопоказаний к их развитию, но и оценить эффективность или неэффективность затрат на коррекцию

обнаруженных ограничений, с учетом его потенциальных возможностей. Для этого оцениваются две основные интегральные характеристики:

- уровень музыкальных способностей с целью выявления потенциальных возможностей их развития;
- внутренние и внешние ограничения, препятствующие эффективному развитию музыкальных способностей.

По исполнению учеником знакомой песни можно установить степень развития *мелодического слуха, музыкального ритма, музыкальной памяти, эмоциональности*; при повторении голосом сыгранного отдельного звука определить степень развития звуковысотного интонационного слуха. Тот же вид испытаний, после отвлекающих вопросов, дает возможность судить о наличии музыкальной памяти, внимательности; при повторении голосом сыгранных мелодических или гармонических интервалов можно определить наличие относительного слуха, умение выделить из общего звучания верхний или нижний звук.

Чувство *музыкального ритма* распознается при повторении поступающим ритмического рисунка фрагмента произведения, сыгранного экзаменатором. Движение под разнообразную музыку дает возможность определить и чувство музыкального ритма, и эмоциональное отношение к музыке разного характера; повторение голосом простых, небольших по объему мелодий дает возможность выявить наличие музыкальной памяти, точности сохранения в памяти конкретных музыкальных представлений. При собеседовании выясняется самостоятельность мышления, сообразительность, некоторые черты характера испытуемого.

Практика показывает, что дети медлительные, безучастные, рассеянные, как правило, успевают недостаточно, несмотря на наличие хороших музыкальных данных. Предпочтение следует отдавать тем, кто, обладая хорошими музыкальными данными, отличается эмоциональностью, вниманием, умением достаточно быстро переключиться с одного задания на

другое. В развитии мелодического слуха ученика нельзя целиком полагаться только на занятия сольфеджио. Лишь совместные усилия педагогов разных дисциплин дадут возможность добиться положительных результатов в этой важной области музыкального воспитания. При этом следует хорошо овладеть методикой развития мелодического слуха. Работая над музыкальным произведением, нужно обращать внимание ученика на развитие мелодии, характерность ее отдельных интонаций, а допускаемые ошибки разбирать обязательно с опорой на слух. При игре инструктивного материала необходимо активизировать музыкальный слух ученика, требуя штриховой, ритмической, динамической точности исполнения; при игре с листа, транспонировании или игре по слуху нужно также опираться на музыкальные представления, связывая их с игровыми движениями; при игре ученика в ансамбле или оркестре развивать его умение слышать общее звучание и находить место для своей партии.

Для развития *чувства музыкального ритма* необходимо знать наиболее типичные недочеты ритмики в игре ученика, уметь применять способы для их устранения. Часто встречается неточное воспроизведение пунктирного ритма, когда передерживаются короткие длительности нот, искажаются длительности синкоп и т.д. К способам, которые помогают устранить перечисленные дефекты, можно отнести запись в нотах отсчета долей такта по мелким длительностям, помогающую яснее представить их соотношение, или вести ровный счет долей такта вслух. Надо помнить, что счет вслух является лишь вспомогательным приемом достижения ритмической точности, так как он не дает возможности ощущать живой ритм музыки. Счет должен прекращаться сразу же после достижения учеником нужной ритмичности. Прием, поясняющим ритмический рисунок, может служить иная запись нот, когда временная единица дробится на ряд мелких длительностей, по которым легче вести счет. Важно добиваться, чтобы ученик понимал выразительное значение

ритма в связи с характером, содержанием, художественной образностью произведения.

Воспитание *музыкальной памяти* ученика – постоянная забота педагога. Ученик, обладающий развитой музыкальной памятью, лучше, быстрее читает с листа, точнее транспонирует и играет по слуху. Понятие «музыкальная память» включает в себя различные виды: зрительную, слуховую, двигательную, смысловую. Каждая из видов музыкальной памяти имеет свои особенности и методы развития. В работе с учеником следует также учитывать факторы, способствующие прочности запоминания. О развитии *эмоциональности* учащегося излагается в следующем разделе учебного пособия.

В структуре музыкальных способностей учащегося есть качественный компонент, который необходимо постоянно развивать – *эмоциональность*. В музыкальной научно-методической литературе также встречается похожее понятие – *экспрессивная эмоциональность* (исполнительский артистизм), качество, которое необходимо всем музыкантам. Поэтому целенаправленная работа над развитием данного компонента музыкальных способностей учащегося имеет огромное значение. В развитии экспрессивной эмоциональности ученика большое значение имеют не столько формы работы, сколько их содержание и качество выполнения. Не всякое проигрывание музыкального произведения может оказать нужное эмоциональное воздействие, а лишь исполнение высокохудожественное; не всякое произведение, а только то, которое отвечает его душевному состоянию и пониманию. Поэтому работа по развитию эмоциональности ученика требует тщательной подготовки, обдумывания методов и средств ее реализации.

Развитие экспрессивной эмоциональности достигается путём реализации ряда мер педагогического воздействия, используемых с учётом индивидуального исполнительского уровня подготовки учащегося. К ним можно отнести: нахождение и демонстрация на индивидуальных занятиях эмоционально-экспрессивного эквивалента исполняемому в другой сфере художественного творчества (вокальное исполнительство, художественное

чтение, актёрское мастерство и т. д.); исполнительский показ преподавателем фрагментов музыкального произведения; комментирование аудиозаписи исполнения программы учащимся и педагогическое корректирование исполнения в условиях репетиционного занятия; приобретение личного опыта осуществления публичных выступлений в условиях разнообразных форм исполнительской деятельности в школе, концертах класса, исполнительских конкурсах.

Бычкова Наталья Валерьевна,

кандидат искусствоведения, доцент кафедры теории и методики преподавания искусства.

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь.

Карнаухова Татьяна Ивановна,

кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой музыкального и художественного образования, заслуженный работник культуры РФ.

Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог, Россия.

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ МЕТОДИКИ ВЕРБАЛЬНОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ И. П. МАРЧЕНКО

Одним из важнейших компонентов профессиональной подготовки студентов творческих факультетов педагогических вузов выступает помимо учебной и творческой также научно-исследовательская деятельность. Пошаговый процесс ее освоения осуществляется в различных формах – подготовке информационных сообщений для семинарских и практических занятий, докладов для выступления на конференциях, курсовых проектов, выпускных квалификационных работ. Отдельным направлением студенческой науки выступает научно-исследовательская лаборатория, объединяющая