

23. Ражников В. Г. Диалоги о музыкальной педагогике. М., 1994.
24. Ражников В. Г. Три принципа новой педагогики в музыкальном обучении // Вопросы психологии. 1988. № 1. С. 33–41.
25. Рева В. П. Культура музыкального восприятия школьников: механизмы становления: монография / В. П. Рева. Могилев, 2005.
26. Теория и методика музыкального образования детей : науч. методол. пособие / Л. В. Школяр [и др.] М., 1998.
27. Цыпин Г. М. Психология музыкальной деятельности : проблемы, суждения, мнения. М., 1994.
28. Шубинский В. С. Педагогика творчества учащихся. М.; 1988.

## Методы формирования творческих качеств будущего педагога-музыканта

*Е. С. Полякова*

В опытно-экспериментальной работе по развитию творческих личностно-профессиональных качеств учителя музыки были использованы следующие группы методов: проблемно-ситуативные, методы коррекции и регуляции эмоциональных состояний, суггестивные и творческие.

Рассмотрим более подробно эти методы, их сущность и особенности применения в музыкально-педагогическом процессе.

### *Проблемно-ситуативные методы*

Одним из перспективных проблемно-ситуативных методов является метод **эмоциогенных нравственно-эстетических ситуаций**. Характерной особенностью таких ситуаций является воздействие на эмоции и чувства студентов, их способность к восприятию, сопереживанию. Эмоциогенные нравственно-эстетические ситуации являются совокупностью условий и обстоятельств, при которых (в результате эмоционально окрашенной музыкально-познавательной деятельности обучающихся, эмоционального общения с педагогом и эмоционального отношения к своей деятельности) возникают объективные и субъективные противоречия. Разрешая возникшие противоречия, осваивая нравственно-эстетические ценности предметов и явлений окружающего мира, они формируют весь многообразный спектр своих личностно-профессиональных качеств и свойств, в том числе и творческих. Осознание противоречия студентом – объективная необходимость для разрешения ситуации (О. С. Богданова, В. И. Петрова, Е. С. Полякова, Л. И. Рувинский) [5, 14–15, 18].

Чтобы реализовать свои развивающие возможности, проблемным **нравственно-эстетическим ситуациям необходимо** обладать высокой духовно-эстетической насыщенностью; только такая ситуация сможет вызвать устойчивые эмоциональные состояния личности, лежащие в основе развиваемых качеств; учитывать уровень развития личностных качеств и своеобразие психических

механизмов студента, так как трудность, сложность ситуации должна соответствовать уровню развития его личностно-профессионального потенциала; учитывать психологическую готовность студента к разрешению стихийно возникшей или специально созданной ситуации; проектировать и моделировать развитие в личности обучающегося того или иного общего или специфического личностно-профессионального качества; вызывать у студента стремление к самосовершенствованию, самореализации личности в учебно-музыкальной и музыкально-педагогической деятельности.

Назовем **противоречия**, наиболее часто встречающиеся в музыкально-педагогическом процессе и лежащие в основе создаваемых ситуаций:

- 1) между замыслом композитора и его воплощением в игре студента.
- 2) между творческими притязаниями и техническими возможностями студента.
- 3) между эмоциональной насыщенностью произведения и художественно-эмоциональным опытом ученика.
- 4) между объективными возможностями будущего учителя музыки и частными отрицательными сторонами его поведения, и т. д.

Перечислим **типы ситуаций**, возникающие и создаваемые на индивидуальном уроке.

**Оценочные** – оценка ситуации (поступков, поведения, отношений, действий, своей музыкальной деятельности и пр.). Личности надо осознать свое отношение (положительное или отрицательное) и проявить его.

**Аналитические** – анализ ситуации, ясное понимание и внутреннее принятие личностью образцов поведения, соответствующих высокому уровню развития личностно-профессиональных качеств.

**Альтернативные** – выбор правильного способа поведения при выходе из создавшейся ситуации, что требует проявления студентом тех или иных личностно-профессиональных качеств (общих или специфических) и закрепляет их развитие и устойчивость проявления в структуре личности.

Ситуации создаются в процессе применения специфических музыкально-педагогических методов и приемов обучения.

1. На основе эмоциональности музыкального произведения: в процессе словесного пояснения; при проблемном и утрированном показе педагогом музыкального произведения; при чтении с листа и подборе по слуху; в момент подбора педагогом учебной программы (в музыкально-исполнительских дисциплинах); при закреплении полученных знаний, умений и навыков.

2. На основе эмоционального общения: при оценке игры товарища и собственного исполнения; во время ансамблевой игры; в процессе преодоления трудностей исполнительского и художественно-образного плана; при проигрывании педагогу выученного произведения; при введении в урок элементов творчества.

3. На основе эмоционального отношения к успеху или неудаче своей учебно-музыкальной деятельности: при концертном исполнении выученной программы; в процессе работы над музыкальным произведением (прием вычленения, ряд технических приемов и т. д.); при подборе по слуху и чтении с листа и т. д.

Продуктивным в музыкально-педагогическом процессе является метод **приобретения воображаемого опыта эмоциональных переживаний и перевод его в плоскость реальных отношений личности.**

М. Мольц в работе «Психокибернетика» выдвинул интересную гипотезу, суть которой заключается в следующем: мозг человека в момент работы не делает различия между событиями реальными и воображаемыми. Любое событие, переживаемое в воображении, является своеобразным тренингом будущей реальности. И, как любой тренинг, позволяет накапливать определенный личный опыт. Отсюда следует вывод, что «воображаемый опыт» столь же эффективен (как и реальный) в программировании действий, реакций, эмоций, отношений, привычек и т. д. На этом постулате основано обучение иностранным языкам методом «погружения» в воображаемую среду, эффективность которого неоспорима [9].

Очевидно, имеет смысл применять этот метод и в музыкально-педагогической деятельности. Г. М. Цылин пишет: «Есть основания утверждать, что при вхождении в роль выдающейся творческой личности происходят достаточно серьезные метаморфозы в психологической структуре человека, его «Я-концепции». Изменяется самооценка – это прежде всего – и, как следствие, возрастает уверенность в себе, крепнет воля, усиливается творческая активность» [19, с. 322]. Включая воображение студента: «Вы тот, кем себя представляете», – преподаватель снимает барьеры сознания, высвобождая латентные потенции, и задействует интуитивные механизмы восприятия и переработки информации. Более того, происходит актуализация всего опыта студента, реального и воображаемого. Возможность опереться на воображаемый опыт значительно усиливает реальные возможности оптимальных действий в условиях учебно-музыкальной деятельности.

Отсюда вытекает важность репертуарной политики для формирования не только исполнительских, технических и художественно-эстетических умений и навыков, но и личностных качеств и свойств студентов-инструменталистов. Формирование музыканта на индивидуальных занятиях признается всеми преподавателями музыкально-исполнительских дисциплин, но за гранью осмысления часто остается воздействие музыкального произведения на студента, на его «воображаемый опыт». Часто для точной передачи музыкального образа ученику не хватает опыта эмоциональных переживаний. Только собственные переживания, по выражению Г. Малера, делают человека способным к творчеству, но в молодом возрасте не всегда есть возможность накопить этот реальный опыт. Необходимость использовать в этом случае опыт воображаемый очевидна. Пусть человек воспринимает и переживает эмоции, переданные композитором, чувствует любовь, которую пока не успел испытать или страдание, не изведенное в жизни. Это особенно важно при отсутствии опыта реального. Подобный механизм может использоваться преподавателями основного инструмента для изменения личностных параметров своих учеников.

## Методы коррекции и регуляции эмоциональных состояний

**Первая группа** методов связана с регуляцией эмоциональных состояний, отражающих эстетический аспект музыкального обучения. Они преимущественно связаны с музыкальным материалом.

Большим эмоциогенным эффектом обладает точный, **лично ориентированный подбор учебной программы**, позволяющий предупредить возникновение негативных отношений к учебно-музыкальной деятельности. Вдумчивая репертуарная политика может не допустить устойчивых эмоциональных состояний апатии, безразличия, недовольства, тревоги, страха, агрессии и повлиять как на отношение к музыке, так и на отношение к окружающей действительности в целом.

Исследования Н. С. Батраковой [3] выявили связь эмоционального воздействия учебного материала с различными приемами организации его подачи. Формирование положительного или отрицательного отношения ребенка к музыке, очевидно, может зависеть от одного из двух типов преобразований педагогом учебного материала: *обеднения* или *обогащения*.

В музыкальном обучении и воспитании **обогащение** текста и усиление имеющихся в нем средств эмоционального воздействия с целью управления эмоциями ученика, эффективной их регуляции достигается при использовании следующих методических приемов: *изменение ракурса подачи* нового музыкального материала через внесение элементов неожиданности, инициацию удивления и интереса; *обнажение позиции автора* как средство заражения ребенка авторским отношением и облегчения его лично-эмоциональной идентификации с содержанием музыкального произведения; *включение дополнительной эмоционально значимой информации* через ознакомление с историей создания произведения, событиями из жизни автора, эскизным разучиванием других произведений композитора; *проявление эмоциональной идентификации педагога* с изучаемым произведением; *привлечение опыта* эстетических и эмоциональных переживаний детей; *сохранение педагогом* в вербальном общении *эмоционально-экспрессивного содержания* музыкального произведения с целью возбуждения и поддержания интереса ученика, его соучастия и сопереживания исполняемой музыке.

**Вторая группа** регулирующих методов отражает отношение студента к своей деятельности.

В музыкальной педагогике традиционно выделение этапов работы над музыкальным произведением: знакомство, разучивание, достижение концертного уровня и вынос на эстраду. Каждый из этих этапов предполагает свою эмоционально-позитивную палитру. Так, в процессе знакомства с новым музыкальным произведением это могут быть неожиданность, интерес, любопытство, удивление. Процесс разучивания предполагает **любопытность**, активность, увлеченность, удовольствие, сомнение и т. д. Концертное исполнение требует чувства победы, успеха, радости, удовлетворения от исполнительской деятельности и общения с музыкой, самооценности, самоуважения. На каждом этапе работы над музыкальным материалом желательно использовать опережающее воздействие на эмоциональную сферу. А. Я. Чебыкин

считает, что на первом этапе доминирующими должны стать **методы, связанные с эффектом новизны**, возбуждением познавательных эмоций; на этапе развития преподавателю можно опираться на практические чувства, поддерживая необходимое эмоциональное состояние детей экспрессивными, вербальными или наглядно-иллюстративными методами [20].

Особого внимания требует этап подготовки к концертному выступлению и сам процесс эстрадного исполнения, являющийся сильным эмоциогенным фактором. Однако самореализация на этом этапе приносит наибольшее удовлетворение и наиболее ценна для формирования личности.

Очевидно, что регуляция эмоциональных состояний на концертной эстраде должна носить опережающий характер, пронизывать весь этап подготовки к публичному выступлению. Методы при этом могут быть следующие: **репертуарного отбора; внутреннего интонирования музыкального материала; сознательного кинестетического (двигательного) ощущения; психической саморегуляции** (аутогенная тренировка: нормализация дыхания, расслабление мышечной системы, самовнушение).

Первые два метода связаны с эмоциональной включенностью исполнителя в музыкальный материал и могут применяться на всех этапах работы над музыкальным произведением. Третий метод – сознательное кинестетическое ощущение – снимает мышечные зажимы в музыкальной деятельности и не дает развиваться на этом фоне отрицательным эмоциональным состояниям: неуверенности, обидчивости, тревоге, страху, агрессивности. Его рационально использовать на этапе разучивания музыкального произведения. Методы психической саморегуляции чаще применяются в предконцертный период.

Третьей группой методов регуляции эмоциональных состояний являются методы, связанные с эмоциональным общением.

Особое значение для возникновения положительных эмоциональных состояний ребенка имеет **установление доброжелательных, доверительных отношений с педагогом**. На фоне положительно окрашенного педагогического общения успешнее осуществляет превентивно-воспитательная деятельность. Педагогу важно владеть приемами саморегуляции состояний: экспрессивными, мимическими и жесто-двигательными, вербальными и самовнушения. Научившись регулировать собственные эмоции, легче имплицировать их детям в процессе общения на музыкальном уроке.

Велика роль и непосредственно **созидающих воздействий** на учеников: включения их в эмоционально-производные ситуации, прямое и косвенное **внушение**, специфические суггестивные приемы. Значительно сложнее оперативная **коррекция** отрицательных эмоциональных состояний, так называемые **тормозящие воздействия**. Для их успешного осуществления педагог может применить следующие приемы: экспрессивная реакция (мимика, жест, контактное воздействие); **интонационное воздействие** (передача отношения к возникшей эмоциональной ситуации); **вербально-стилистическое воздействие** (использование троп, фигур речи и т. д.); **внушающее воздействие** (использование методов суггестопедагогики).

Методы коррекции и регуляции эмоциональных состояний тесно связаны с суггестивными методами.

### *Суггестивные методы*

Среди методов суггестивного воздействия на студента наиболее известны:

- **метод вербализации музыкального образа** – передача образного содержания на вербальном уровне позволяет точнее осознать образность произведения и впоследствии лучше передать содержание исполняемого средствами музыкального языка;
- **метод вербальной передачи музыкальной интонации.** При недостаточной выразительности исполнения студенту предлагается передать вербально интонацию, которая не получается в музыкальном произведении;
- **метод персонифицированного репертуарного отбора,** сутью которого является целенаправленное воздействие на подсознание личности образно-эмоционального содержания высокохудожественных произведений музыкального искусства с целью приобщения этой личности через субъективное сопереживание и воображаемый опыт к животворному источнику опыта объективного и реального;
- **метод внутреннего интонирования музыкального произведения.** Интонационно пережитый музыкальный материал подкрепляет эмоциональное восприятие и изменяет отношение к исполняемому произведению на подсознательном уровне – это прямой результат использования этого метода, но есть еще и латентный, который состоит в расширении эмоционально-чувственного опыта будущих учителей музыки.

Преподаватель и ученик общаются на индивидуальном уроке музыки не только с помощью музыкального языка, но и *вербально*. Речь – один из самых сильных способов воздействия на подсознание личности. Прежде всего, большое значение имеет голос преподавателя, его тембр. Многочисленные исследования показывают, что высокий тембр голоса раздражает слушателя, только низкие тембры успокаивают и подсознательно вызывают доверие. Поэтому педагогу желательно использовать низкие регистры своего голоса, особенно в тех случаях, когда возникает необходимость в чем-то убедить ученика, не вызывая недоверия и раздражения.

Динамика речи педагога тоже может оказывать суггестивное действие. Громкий голос подсознательно воспринимается как стремление говорящего навязать свое мнение, а иногда и как агрессия, которой необходимо противостоять. Слишком тихая речь выступает как неуверенность говорящего, к мнению которого можно и не прислушиваться. Даже слишком быстрый или излишне медленный темп речи преподавателя, вне зависимости от содержания, может вызывать у слушателя ощущение неубедительности, слабой компетентности говорящего. Немаловажное значение имеет не только содержание, но и эмоциональность речи учителя. Таким образом, мы можем констатировать, что просодические и экстралингвистические характеристики речи педагога, вне зависимости от содержания, способны оказывать суггестивное воздействие на ученика.

Ряд суггестивных приемов, используемых педагогом в своей речи, может значительно повысить воздействие на личность музыкального произведения. Прежде всего, это **метод эмоциональной идентификации** педагога и студента с музыкальным произведением. Данный метод разворачивается на протяжении значительного периода в процессе знакомства, разучивания и совершенствования исполнения музыкального произведения. На этапе знакомства с музыкальным произведением преподаватель вербально проявляет эмоциональную идентификацию с музыкальным произведением с целью возбуждения интереса студента. На этапе разучивания привлекается опыт эстетических и эмоциональных переживаний учащихся, в особо трудных случаях используется методический прием вербализации (подтекстовки музыкального мотива, фразы). На этапе совершенствования исполнения педагог сохраняет в вербальном общении эмоционально-экспрессивное содержание музыкального произведения для поддержания интереса студента, его соучастия и сопереживания исполняемой музыке. Метод эмоциональной идентификации способствует созданию у студента субъективной эмоционально-эстетической программы, что изменяет его отношение к музыкально-звуковой реальности (Е. С. Полякова, В. Г. Ражников) [14, 16–17]. Следует помнить, что исследованиями В. М. Якушева доказано: эмоционально-психологические доводы воспринимаются на подсознательном уровне быстрее и легче, чем логические, их приоритет бесспорен.

Отметим и существование нескольких достаточно известных в теории ораторского искусства приемов, которые могут повышать суггестивное воздействие речи. Это может быть **прием соучастия**, когда студента включают в воображаемую ситуацию: «Представьте себе, что Вы видите...», «Вообразите, что слышите...» и пр. В этом случае педагогом должны использоваться с каждым конкретным учеником такие формулы включения в прием соучастия, которые соответствовали бы их индивидуальным особенностям (аудиал, визуал, кинестик). **Прием использования** в речи живых, наглядных, **ярких примеров, прием интонационного воздействия** (передача отношения педагога к возникшей ситуации) и **приемы вербально-стилистического воздействия** (использование троп, фигур, юмора и т. д.) тоже в значительной степени влияют на подсознание студента.

Важное место занимает **метод самовнушения**, особенно в процессе подготовки к концертному выступлению. Формулы самовнушения, воздействуя на подсознание, позволяют студенту справиться со сценическим волнением, настроиться на исполнение музыкального произведения, предвосхитить чувство победы, успеха, радости и удовлетворения от исполнительской деятельности.

Особое значение в суггестивных методах занимает подсознательное воздействие **зрительной информации**. В педагогическом общении очень многое выражается не напрямую, а, как отмечают Ю. Бенек, В. А. Лабунская, А. Пиз и др., посредством «скрытых» невербальных сигналов [4, 8, 12]. При этом невербальные сигналы не связаны непосредственно с музыкально-педагогической деятельностью, но их опосредованная связь через общение на индивидуальном уроке музыки несомненна.

Установление доверительных, благожелательных отношений педагога с учеником – основа успешности их взаимодействия в учебно-воспитательном процессе. Любой жест преподавателя может восприниматься студентом на уровне подсознания либо спокойным, уверенным, доброжелательным, либо резким, агрессивным. Это зависит от позиции самоотражения педагогом своего психолого-поведенческого облика: общетелесного самораспоряжения (локомоторные движения, излюбленные позы, повышенная или пониженная подвижность, интенсивность поведенческого воздействия); выразительной жестикуляции, которая всегда первой бросается в глаза и формирует мнение о преподавателе; мимической выразительности, имеющей наиболее высокий информационный уровень, даже вне связи с речью, автономной.

Преподаватель должен осознавать, что мимика способна разрушить то, что завоевано речью. Взгляд, пантомимика может внушить нужную информацию в процессе педагогического общения. Основным методическим приемом в этом случае является *экспрессивная реакция* на звуковую реальность. Звучащее музыкальное произведение не может оставлять педагога равнодушным. Его сопереживание музыке, степени воплощения в студенческой интерпретации авторского замысла, согласие или несогласие с вариантом исполнения – все должно быть открыто в педагоге.

Важны в музыкально-педагогической деятельности и *тактильные взаимодействия*. Педагогическое воздействие в процессе преподавания музыкально-исполнительских дисциплин обязательно (в силу своей специфики) связано с прикосновением, с тактильным ощущением клавиатуры, с организацией и постановкой исполнительского аппарата студента. Педагог-музыкант обязан прикасаться к ученику, проверять свободу аппарата, показывать исполнительские приемы, организовывать руку и т. д. Ученик вынужден прикасаться к педагогу, когда ему необходимо понять, чем отличается зажатый аппарат от свободного или «расхлябанного», почувствовать вес руки или объединяющее движение кисти в пассаже, например, для пианистов. Но все эти прикосновения имеют отношение только к «технологии» исполнительских движений и действий. Нас же в данном случае должно интересовать тактильное воздействие на суггестивном уровне, способное изменить многообразные отношения студента к себе, музыке, преподавателю, к самому процессу обучения.

Когда педагог пытается быть особенно убедительным, не прибегая к логике, на уровне просьбы, он часто использует прикосновение, подкрепляющее его красноречие. Прикосновение к руке или предплечью учащегося обычно совпадает с логическим, интонационным ударением фразы, как бы «впечатывая» в его подсознании ключевые слова. Тактильное воздействие может усиливать или даже заменять извинение, просьбу, благодарность, придавая им более интимный, личностный характер – доверительный и благожелательный. Человек в таком случае чувствует себя отмеченным, избранным.

Существенной чертой психологически верного прикосновения в общении с учениками является его нейтральность либо положительность, но *обязательно ненавязчивость*. Легкие, ненавязчивые прикосновения оказывают сильное воздействие на человека, не осознаваемое им. Часто применяемый прием – **тактильное подкрепление эмоционального воздействия** – обычно хорошо сочетается с приемами соучастия, инто-национного и вербально-стилистического воздействия, усиливает суггестивный аспект такого специфического приема как экспрессивная реакция педагога.

Среди важных моментов, оказывающих суггестивное воздействие на учащихся, известный польский дидакт В. Оконь [10] выделяет группу факторов, которые могут способствовать или препятствовать правильному воспитанию молодежи. Это так называемые **«скрытые программы»**. Они обычно не поддаются регистрации и не осознаваемы участниками педагогического процесса. Среди составляющих «скрытой программы» могут быть: атмосфера в учебном заведении и в классе, стиль работы ведущих педагогов, мнения учеников и преподавательского состава об учебном заведении, воздействие социокультурной или образовательной среды и др.

Очевидно, что действие этих «скрытых программ» в основном затрагивает подсознание и может значительно влиять на отношение студентов к учебно-воспитательному процессу. В зависимости от вектора отношения можно выделить положительные и отрицательные скрытые программы.

Информация, имеющая отношение не к участникам педагогического процесса, а к условиям его протекания – учебный корпус, его состояние, помещение для занятий, оборудование классов и т. д. – в конечном итоге выражает отношение общества, государства к музыкальному образованию, получаемому в данном учреждении.

К сожалению, подсознательное влияние этой информации не поддается точному учету, можно говорить только о положительной или отрицательной тенденции. В. Оконь ставит усиление положительного действия или преодоление отрицательного в зависимость от двух факторов: развития личности ученика и качества реализации действующих учебных программ.

В нашем случае, помимо уровня развития студента и качества реализации программ по всем музыкальным предметам, следует обратить внимание и на следующие факторы:

- особое корректирующее значение для преодоления негативных «скрытых программ» имеет индивидуальная программа, над которой в данный момент работает студент;
- в процессе преподавания музыкально-исполнительских дисциплин можно выделить и личность педагога, его профессионально-исполнительский облик, который на уровне заражения и подражания воздействует на своих учеников, выполняя роль положительной или отрицательной программы;

- и, наконец, стиль музыкально-педагогической деятельности педагога может либо сам выступать как негативная программа, либо «снимать» отрицательное действие других «скрытых программ».

Следует оговориться, что отрицательное воздействие этих программ опасно только, когда человек не осознает их действия и не может на сознательном уровне с ними бороться. Хорошим приемом в этом случае может быть **раскрытие негативной программы**, сутью которого является «выведение» этих программ на уровень сознания ученика, что позволяет противопоставить им волю и целеполагание.

### *Творческие методы*

**Метод коллективной творческой деятельности** (научной, организационной, исполнительской), разработка и применение которого в музыкально-педагогическом процессе связаны с рядом предпосылок. С одной стороны, это разработка основных положений мыследеятельностной педагогики, во многом опирающейся на коллективную деятельность (О. С. Анисимов, Ю. В. Громыко, С. С. Кашлев, Н. А. Масюкова, Б. В. Пальчевский, Г. П. Щедровицкий и др., разрабатывавшие основы мыслетехники, игромоделирования, игротехники) [1–2, 6, 11]. С другой стороны, использование традиционных для музыкальной педагогики коллективных форм музыкальной деятельности, связанных с функционированием в обществе музыкального искусства как культурно-социального феномена.

Метод коллективной творческо-исполнительской деятельности используется во всех видах инструментально-ансамблевого, хорового, оркестрового исполнительства. Особое значение он приобретает в работе студенческих проблемных групп, в работе «Школы молодого ученого», концентрируясь в русле коллективной научно-творческой работы. Коллективная организационно-творческая деятельность как основной метод работы используется в деятельности органов студенческого самоуправления: студсовет, БРСМ, профсоюзная организация и др.

Основными требованиями к реализации этого метода являются: соответствие коллективной творческой деятельности критериям технологичности, культурности и креативности; осознание участниками коллективной деятельности проблем, стоящих перед коллективом, целей деятельности, предполагаемых результатов; диалогичность и полилогичность коллективной творческой деятельности, как средство самоорганизации и саморазвития как коллектива, так и его членов; организация мыследеятельности в музыкально-педагогическом процессе; смыслотворчество и обмен индивидуальными смыслами как способ индивидуализации педагогического процесса и индивидуального развития личности в коллективной деятельности; коллективная и индивидуальная рефлексия как основа становления самосознания и саморазвития личности студента.

**Метод индивидуальных творческих заданий** (создание оригинального продукта деятельности) (А. И. Ковалев) [7]. Индивидуальные творческие задания должны быть объединены в систему и личностно ориентированы по уровню

сложности и степени самостоятельности их выполнения студентами. Чтобы задания могли стать средством становления и развития творческих личностно-профессиональных качеств учителя музыки, они должны соответствовать следующим требованиям: способствовать удовлетворению потребности личности в творчестве, самореализации, самоактуализации; вызывать эмоционально-когнитивный интерес, удовлетворять потребность студента в насыщении новыми знаниями и отношениями; обладать достаточным уровнем сложности для субъекта образовательного процесса и способствовать удовлетворению потребности обучающегося в преодолении; иметь достаточно высокий уровень неопределенности решения, содержать в себе латентный компонент, предоставлять свободу выбора способа решения; обладать новизной, обеспечивать свежесть восприятия и вызывать у студента аксиологический интерес.

Условиями построения системы творческих заданий, по мысли А. И. Ковалева, должны быть: постепенное нарастание сложности; последовательное расширение доли самостоятельности в их решении; увеличение латентного и эвристического компонента в их структуре; создание возможностей для проявления индивидуальности и инициативы студентов.

**Метод творческих научно-исследовательских и художественно-эстетических проектов.** Этот метод включает в себя как основу элементы метода проектов и технологию коллективной творческой деятельности.

Метод проектов является вариантом Дальтон-плана, разработанным ученицей Д. Дьюи Е. Паркхерст. Он предполагает самостоятельную деятельность обучающихся. Проектное задание разрабатывается педагогом, реализация его управляема и контролируема, результат практически ориентирован. Результат деятельности каждого из участников проекта фиксируется, учитывается его личный вклад в общее дело, осуществляется психолого-педагогическая поддержка и сопровождение каждого участника.

Технология коллективной творческой деятельности, разрабатываемая И. П. Ивановым, С. С. Кашлевым, С. Д. Поляковым и др. [6]. Сущностью этой технологии является взаимодействие педагога и студентов как равноправных субъектов музыкально-педагогического процесса, которые совместно планируют, организуют, осуществляют, анализируют и рефлексировать творческую деятельность.

Отличие метода проектов от метода коллективной творческой деятельности, описанного ранее, заключается в том, что коллективная творческая деятельность предполагает стабильное, протяженное во времени существование творческих коллективов (исполнительских, научных), осуществляющих эту деятельность. Основной целью работы этих коллективов является творческое и профессиональное развитие как самого коллектива (имеется в виду коллектив как целостное образование), так и творческое, личностно-профессиональное становление и развитие его членов. Творческая же деятельность выступает как средство этого профессионального роста.

**Метод проектов** предполагает создание временных творческих коллективов, деятельность которых направлена на осуществление данного проекта. Коллектив существует до тех пор, пока проект не будет реализован. Генеральной целью в данном случае является успешная реализация проекта, а личностно-профессиональное и творческое развитие членов коллектива выступает латентной целью и побочным результатом. При этом творческая деятельность – лишь средство успешной и качественной реализации проекта.

Отметим, что все перечисленные творческие методы соответствуют гуманистической парадигме образования и признакам личностно-ориентированного музыкально-педагогического процесса.

Метод творческих научно-исследовательских и художественно-эстетических проектов осуществляется в три основных этапа.

**1. Подготовка, организация проекта:** выдвижение идеи и целей проекта; обсуждение возможности и путей его реализации; вычленение отдельных этапов реализации проекта; определение частных задач, создание творческих микрогрупп, по решению каждой из составных частей проекта; создание руководящего и управляющего органа проекта.

**2. Реализация проекта.** выполнение заданий творческими микрогруппами; получение промежуточных результатов; осмысление и анализ промежуточных результатов; объединение усилий микрогрупп для достижения основной цели проекта; осуществление проекта, получение конечного продукта деятельности. Для научно-исследовательских проектов это может быть научный текст (статья, доклад, методические рекомендации, коллективная монография, организация семинара, конференции и т. д.). Для художественно-эстетического проекта результатом может служить проведение концерта, мероприятия, изменение предметно-пространственной или музыкально-развивающей среды и т. д.

**3. Осуществление анализа и рефлексия реализованного проекта:** подведение итогов реализации проекта в микрогруппах; определение и осознание личностной значимости проекта для каждого участника; анализ и рефлексия взаимодействия членов творческого коллектива в микрогруппах, по проекту в целом; анализ и рефлексия руководства и управления проектом; подведение итогов, анализ и рефлексия осуществленного проекта на заключительном собрании творческого коллектива; благодарность и роспуск коллектива, завершение проекта.

Таковы основные группы методов, которые логично «встраиваются» в музыкально-педагогический процесс и позволяют успешно формировать творческие личностно-профессиональные качества будущих педагогов-музыкантов.

### *Литература*

1. Анисимов О. С. Педагогическая акмеология: общая и управленческая. Мн., 2002.
2. Анисимов О. С., Деркач А. А. Основы общей и управленческой акмеологии : учеб. пособие. М., Новгород, 1995.

3. Батракова С. Н. Эстетические ориентации педагога как средство регуляции учебной деятельности учащихся // Диагностика и регуляция эмоциональных состояний : сб. материалов Всесоюз. симпозиума. В 2 ч. М., 1990. Ч. 2. С. 7–9.
4. Бенекс Ю. Интеркультурный тренинг. Ключ к пониманию // Deutschland. 2000, № 3. С. 6–65.
5. Богданова О. С., Петрова В. И. Некоторые проблемы нравственного воспитания и развития младших школьников. М., 1972.
6. Кашлев С. С. Современные технологии педагогического процесса : пособие для педагогов. Мн., 2002.
7. Ковалев А. И. Формирование творческой активности будущих учителей музыки в процессе изучения дисциплин музыкально-исполнительского цикла: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Мн., 2001.
8. Лабунская В. А. Особенности развития способности к психологической интерпретации невербального поведения // Вопросы психологии. 1987. № 3. С. 35–41.
9. Мольц М. Психокibernетика. СПб., 2002.
10. Оконь В. Введение в общую дидактику. М., 1990.
11. Пальчевский Б. В., Масюкова Н. А. Педагогическое проектирование и программирование в рамках ИПК. Методологические основания разработки концепции проекта // Адукацыя і выхаванне. 1997. № 4.
12. Пиз А. Язык телодвижений. М., 2002.
13. Полякова Е. С. Психологические основы музыкально-педагогической деятельности : монография / Е. С. Полякова. 2-е изд., испр. Мн., 2005.
14. Полякова Е. С. Психолого-педагогические предпосылки формирования нравственных качеств учащихся в процессе индивидуальных музыкальных занятий // Вопросы исполнительской подготовки учителя музыки: сб. науч. тр. М., 1982. С. 46–56.
15. Полякова Е. С. Создание нравственно-эстетических ситуаций в процессе преподавания фортепиано как метод формирования нравственных качеств учащихся // Психолого-педагогические вопросы профессиональной подготовки студентов музыкально-педагогического факультета: сб. науч. тр. Мн., 1982. С. 26–35.
16. Ражников В. Г. Диалоги о музыкальной педагогике. М., 1994.
17. Ражников В. Г. Три принципа новой педагогики в музыкальном обучении // Вопросы психологии. 1988. № 1. С. 33–41.
18. Рувинский Л. И. Теория ценностного осознанно-эмоционального усвоения нравственности: тез. докл. ко II симпозиуму. М., 1973.
19. Цыпин Г. М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения. М., 1994.
20. Чебыкин А. Я. Основы эмоциональной регуляции учебной деятельности // Диагностика и регуляция эмоциональных состояний: сб. материалов Всесоюз. симпозиума. В 2 ч. М.; Одесса, 1990. Ч. 2. С. 135–153.