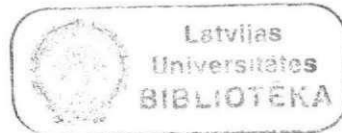


LATVIJAS UNIVERSITĀTE
AR ROKRAKSTA TIESĪBĀM

IRINA DIREKTORENKO

**STUDENTU KLAVIERSPĒLES IEMAŅU VEIDOŠANĀS
PEDAGOGISKIE PRIEKŠNOSACĪJUMI**

Nozaru (mūzikas) pedagoģija



Promocijas darbs

Zinātniskā vadītāja:
Dr.paed., profesore **Tamāra Bogdanova**

Rīga
2001

ЛАТВИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

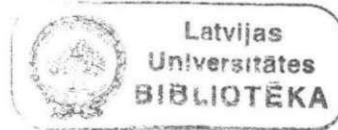
НА ПРАВАХ РУКОПИСИ

ИРИНА ДИРЕКТОРЕНКО

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ
ФОРМИРОВАНИЯ ФОРТЕПИАННЫХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ**

Теория педагогики и методики

Диссертация



Научный руководитель:
Dr.paed., Dr.art, профессор **Т.К.Богданова**

Рига
2001

Содержание

Введение.....	4
1. Теоретические основы формирования фортепианных навыков.....	11
1.1. Особенности формирования фортепианных навыков у студентов.....	11
1.2. Сущность навыков фортепианной игры.....	27
1.2.1. Чтение с листа.....	27
1.2.2. Подбор по слуху.....	32
1.2.3. Транспонирование.....	40
1.2.4. Импровизация.....	45
1.2.5. Двигательные навыки.....	51
2. Анализ сформированности навыков фортепианной игры и развития музыкальных способностей у студентов.....	59
2.1. Анализ существующей практики фортепианного обучения студентов.....	59
2.2. Определение уровня развития музыкальных способностей.....	66
2.3. Определение начального уровня сформированности фортепианных навыков.....	70
3. Формирование фортепианных навыков у студентов в учебном процессе.....	79
3.1. Цель, задачи и содержание экспериментального учебного процесса.....	79
3.2. Педагогические условия организации экспериментального учебного процесса.....	85
3.2.1. Индивидуализация.....	86
3.2.2. Педагогическое сотрудничество.....	88
3.2.3. Самостоятельное творческое самовыражение студентов в учебно-музыкальной деятельности.....	94
3.3. Возрастные и индивидуальные музыкально-психологические особенности студентов.....	104
3.4. Этапы формирующего исследования.....	108
Заключение.....	139
Библиография.....	143
Приложения.....	150

Введение

В социокультурной реальности Латвии начала XXI века значительно проявляется тенденция определения аксиологических ориентиров в многогранной структуре образования, частью которого является музыкальное образование. Такими ориентирами становится передача положительного духовного опыта поколений, сконцентрированного в музыкальном искусстве через художественное, эстетическое постижение произведений и приобретение собственных ценностных отношений к музыке. В этом процессе более глубоким содержанием наполняется педагогическая деятельность учителей, появляется возможность стать созидателем учебно-воспитательного процесса, выразить свой творческий потенциал средствами музыки. Поэтому, особенно актуальным сегодня является вопрос о том, как помочь будущему учителю развить необходимые способности, умения и навыки, которые станут основой его музыкально-педагогического творчества.

Важным звеном в музыкальном образовании будущих учителей Латвии является **обучение игре на фортепиано**. Оно входит в учебный процесс высших педагогических заведений, где осуществляют подготовку не только учителей музыки, но и учителей начальной школы и дошкольных учреждений (Рижская Академия педагогики и управления образованием - РАПУО, Даугавпилсский Университет, Резекненская Высшая школа, Лиепайская педагогическая академия). Основная цель обучения игре на фортепиано – способствовать профессиональному и личностному развитию будущих учителей начальной школы и дошкольных учреждений.

Содержание фортепианного обучения предполагает освоение музыкальных произведений различных жанров и стилей, присвоение будущими учителями (в дальнейшем студентов) ценностных парадигм музыкального искусства. Воздействие на личность музыкальных произведений связано с получением знаний о них, формированием фортепианных умений, навыков и развитием музыкальных способностей. Процесс фортепианного обучения направлен на приобретение исполнительских умений и технического развития студентов, освоение различных фортепианных навыков и умений, в том числе таких аспектов фортепианной игры, как, чтение с листа, подбор по слуху, транспонирование, импровизация.¹ Актуализация приобретённых знаний, умений, навыков и способностей осуществляется в учебно-музыкальной деятельности, педагогической практике, что требует от студентов творческого самовыражения, способности увлекать детей собственным музицированием. Успешность этого процесса обуславливается *педагогической направленностью* формирования фортепианных навыков и умений.

¹ В нашем исследовании эти аспекты определены как навыки.

Однако, в существующей практике содержание фортепианного обучения осуществляется, в основном, с направленностью на формирование двигательнотехнических навыков и исполнительских умений, которое происходит в процессе разучивания и исполнения музыкальных произведений. Многолетний преподавательский опыт диссертанта позволяет говорить о недостаточной сформированности таких важных для дальнейшей педагогической деятельности фортепианных навыков, как чтение с листа, подбор по слуху, транспонирование, импровизация. Лишь в редких случаях происходит изолированное и непоследовательное их формирование, например, чтения с листа, транспонирования, но таким навыкам, как подбор по слуху, импровизация уделяется крайне недостаточное внимание. В результате студенты не владеют навыком чтения с листа, транспонирования, с трудом подбирают музыку по слуху и импровизируют.

Вследствии вышесказанного, в исследовании констатировано **противоречие**, которое заключается в *несоответствии содержания фортепианного обучения цели подготовки студентов к последующей педагогической деятельности*. Для этой деятельности навыки чтения с листа, подбора по слуху, транспонирования, импровизации приобретают особое **значение**, так как они способствуют:

- *чтение с листа - ориентации в нотном тексте, знакомству с новым музыкальным материалом и использованием его в педагогической практике;*
- *подбор по слуху - умению подбирать различную музыку и исполнять её совместно с детьми, творчески проявлять себя в музицировании;*
- *транспонирование - ориентации в тональном плане, приобретению умения переносить музыкальный отрывок на нужную высоту и находить соответствующую тембровую окраску;*
- *импровизация - умению создавать музыкальные композиции для работы с детьми, проявляя собственное творческое начало в музицировании.*

Сформированность названных навыков предполагает умение найти художественно верное, эмоционально-образное исполнение музыкального материала и самостоятельность их использования в процессе музицирования.

В музыкально-педагогических исследованиях проблема формирования фортепианных навыков, в частности, чтения с листа, подбора по слуху, транспонирования, импровизации, является предметом внимания многих авторов и рассматривается в различных аспектах. Чтение с листа - важный навык фортепианной игры, который исследовали Т.Беркман, Н.Крючков, Ш.Кук (Ch.Cooke), Ш.Сузуки (Dr.Suzuki), Г.М.Цыпин. Подбор по слуху и транспонирование изучается в работах О.Рафалович, Т.Смирновой, Ф.Эмонта (F.Emonts). Особое место в музыкально-педагогических

исследованиях занимает **импровизация**, которая исследуется как вид деятельности и как навык, способствующий творческому развитию учащихся-пианистов (авторы Д.В.Зариньш, С.М.Мальцев, А.А.Никитин, Е.Феранд (E.Ferand)).

В то же время, проблема формирования фортепианных навыков(ФФН)¹ недостаточно изучена применительно к начинающим обучение взрослым-*студентам*.²

В существующей практике фортепианного обучения студентов на начальном этапе происходит адаптирование методик ФФН, предназначенных для детского возраста, на взрослых, что не всегда возможно, так как необходим учёт состояния пианистического аппарата, индивидуальных возрастных и музыкально-психологических особенностей студентов. Недооценка этого отражается на качестве их подготовки к последующей педагогической деятельности. Педагогическая направленность такой подготовки требует использования определённых методов работы. Тем не менее, анализ практики показывает, что применяемые методы и формы не всегда способствуют сотрудничеству субъектов деятельности, в результате чего студенты не могут самостоятельно реализовать свои творческие возможности. В связи со сказанным, в исследовании выявлено следующее **противоречие**: *потребность студентов к сотрудничеству, к творческому самовыражению в учебном процессе не обеспечивается существующими формами и методами педагогической работы.*

Таким образом, выявление вышеназванных противоречий фортепианного обучения требует выдвижения педагогических предпосылок **формирования фортепианных навыков**, которые выражаются в определении *содержания обучения и условий его организации в учебном процессе ВУЗа.*

В нашем исследовании высказано предположение о необходимости включения в содержание обучения **фортепианных навыков**, направленных на педагогическую деятельность, т.е. чтения с листа, подбора по слуху, транспонирования, импровизации, формирование которых осуществляется *во взаимосвязи их структурных компонентов. Структурные компоненты* этой взаимосвязи имеют в своём составе общий и частные компоненты: общий – это аксиологический компонент, частные – это компоненты осознанности действий, двигательной реализации, самостоятельности использования навыка. Названные компоненты определяют выбор критериев сформированности ФН, к

¹ В дальнейшем применяются сокращения: фортепианные навыки- ФН, формирование фортепианных навыков- ФФН

² В нашем исследовании сделан анализ музыкально-педагогической литературы, рассматривающей проблему формирования фортепианных навыков у начинающих обучение школьников, но в преломлении для студентов.

которым относим: 1) *адекватность использования средств музыкальной выразительности замыслу музыкального материала*; 2) *осознанность действий*; 3) *двигательная реализация*; 4) *самостоятельность использования навыка*.

В то же время, успешность ФФН связана с развитием *музыкальных способностей*, что диктует необходимость рассмотрения ФФН в корреляции с такими способностями, как музыкальный слух, чувство ритма, память, восприятие. Для освоения ФН необходим учёт также и *общих способностей*, таких как мышление, воображение и черт характера - воли, усидчивости (Б.М. Теплов, Л.С. Выготский).

ФФН на основе взаимосвязи структурных компонентов и корреляцией с развитием музыкальных способностей следует осуществлять на основе определённой организации учебного процесса, предполагающей введение следующих педагогических условий: *индивидуализации; педагогического сотрудничества; самостоятельного творческого самовыражения студентов в учебно-музыкальной деятельности*.

Анализ теории и практики обучения по ФФН позволяет подчеркнуть следующие моменты.

- В исследованиях, посвященных проблеме формирования фортепианных навыков рассматриваются лишь отдельные аспекты данной проблемы.
- Большая часть работ посвящена проблеме ФФН у детей, поэтому нецелесообразно механически переносить разработанные рекомендации и методики для начинающих на студентов.
- Социальный заказ современного общества к подготовке будущих специалистов, в основе которой лежит направленность всего образования не только на передачу знаний, умений и навыков, но и на осознание человеком себя и общества, на приобщение к культуре, на рост духовности, на самоосознание и самореализацию себя в творчестве, требует улучшить качество этой подготовки.

В связи со сказанным, необходимо исследовать педагогические предпосылки ФФН у студентов с учётом определённой организации учебного процесса и на основе разработанных в психолого-педагогических исследованиях положений о формировании навыков. Найти решение проблемы эффективного ФФН, направленных на педагогическую деятельность, является важной задачей фортепианной педагогики, оно содействует решению данной проблемы во всей музыкально- педагогической практике.

Исходя из актуальности проблемы и недостаточной её разработанности, определена **тема исследования:**

«Педагогические предпосылки формирования фортепианных навыков у студентов»

Объект исследования:

учебно-музыкальная деятельность студентов в педагогическом ВУЗе

Предмет исследования:

формирование фортепианных навыков у студентов

Цель исследования:

разработать и проверить в учебном процессе ВУЗа содержание, методику формирования фортепианных навыков и педагогические условия организации учебного процесса

Гипотеза исследования:

Формирование фортепианных навыков у студентов, направленных на последующую педагогическую деятельность, осуществляется успешно, если:

- определена взаимосвязь структурных компонентов фортепианных навыков и их корреляция с музыкальными способностями;
- реализуются педагогические условия, ориентированные на самостоятельное творческое выражение студентов.

Задачи исследования:

1. Определить сущность взаимосвязи фортепианных навыков (чтения с листа, подбора по слуху, транспонирования, импровизации) и их корреляцию с развитием музыкальных способностей, на основе чего разработать обновлённое содержание фортепианного обучения и проверить его в учебном процессе.
2. Обосновать педагогические условия, ориентированные на самостоятельное творческое самовыражение студентов в учебно-музыкальной деятельности и организовать учебный процесс с учётом выявленных условий.
3. Определить и апробировать критерии сформированности фортепианных навыков.

Методы исследования:

- 1.*Теоретические методы:* анализ философской, психологической, педагогической, музыкально-педагогической литературы и научных исследований, анализ музыкального материала, моделирование.
- 2.*Эмпирические методы:* анкетирование, беседы о состоянии реальной практики и опыта работы педагогов фортепиано, наблюдения и интервью в учебном процессе, создание педагогических ситуаций и их анализ.
3. *Математический метод обработки результатов исследования.*

Методологическую основу исследования составляют:

- теория о творческом развитии личности, рассмотренные в работах: Б.А.Асафьева, Л.А.Баренбойма, Л.С.Выготского, Г.Г.Нейгауза, К.Сванвика (Swanwich K.), Г.М.Цыпина, Ф.Эмонтса. (Fritz Emonts);

- концепция развития музыкальных способностей (К.В.Тарасова, Б.М.Теплов и др.);
- теория деятельности, разработанная в философии (М.С.Каган, М.С.Кветной), психологии (В.В.Давыдов, А.Н.Леонтьев, Б.Ломов, С.Л.Рубинштейн), педагогике (П.Пидкасистый З.Ф.Чехлова, А.Шпона);
- дидактические положения (И.Жогла, И.Масло).

База исследования:

Экспериментальное исследование проводилось в 1995–2000 уч. г. со студентами 2-х, 3-х и 4-х курсов факультета начальной школы и дошкольных учреждений РАПУО. Исследование проводилось поэтапно:

Подготовительный этап (1995 - 1996 уч.г.) включал изучение и анализ философской, педагогической, психологической, музыкально- педагогической литературы по теме диссертации; формулирование рабочей гипотезы и составление программы констатирующего эксперимента.

I этап (1996 - 1997 уч.г.) – проведение констатирующего эксперимента, в ходе которого проанализированы полученные данные; выявление недостатков в практике формирования ФН; определение путей по организации процесса фортепианного обучения; разработка методических приёмов и способов по ФФН.

II этап (1997-2000.уч.г.) – проверка методики ФФН; количественный и качественный анализ результатов исследования; формулирование выводов и составление рекомендаций на основании проведённого исследования.

Научная новизна и теоретическое значение исследования определяется тем, что с учётом аксиологических ориентиров в музыкальном образовании, впервые в фортепианной педагогике Латвии: 1) сделан анализ фортепианной игры как учебно-музыкальной деятельности; 2) исследованы фортепианные навыки (чтение с листа, подбор по слуху, транспонирование, импровизация), направленные на последующую педагогическую деятельность будущих учителей; 3) даны определения каждого навыка; 4) сделано теоретическое обоснование целесообразности и возможности формирования фортепианных навыков во взаимосвязи на основании выявления их структурных компонентов и корреляции с развитием музыкальных способностей; 5) предложена система методов формирования ФН; 6) определены условия организации фортепианного учебного процесса.

Практическое значение исследования представляется в определении возможностей использования приобретённых ФН в работе с детьми, в разработке методов ФФН у студентов на основе взаимосвязи навыков чтения с листа, подбора по слуху, транспонирования, импровизации и развития музыкальных способностей и с учётом

соответствующих педагогических условий, получившей научно-теоретическое обоснование и практическое подтверждение результатами экспериментальной работы, а именно:

1. разработаны алгоритмы по ФФН во взаимосвязи;
2. составлено методическое пособие по ФФН для начинающих;
3. определён комплекс приёмов по формированию навыка импровизаций;
4. разработана система методов фортепианного обучения студентов.

Предложенная система методов фортепианного обучения, разработанные методические рекомендации могут быть использованы в учебном процессе педагогических ВУЗов, а также в разнообразной системе начального фортепианного обучения.

Положительные результаты экспериментальной работы по ФФН, построенной на основе разработанной организации учебного процесса повлияли на пересмотр и создание обновлённой программы курса «Основы фортепианной игры» для студентов факультета начальной школы и дошкольных учреждений РАПУО.

Апробация основных положений исследования осуществлялась в ходе экспериментальной работы в РАПУО; в выступлениях на конференциях в г.Риге (1995, 2001), Даугавпилсе (1994, 1996, 1998), Резекне (1997, 1998), Елгаве (2000) [Латвия], Вильнюсе (1998), Клайпеде АТЭЕ /Association for Teacher Education in Europe. Changing Education in a Changing Society/ (1999, 2000), Каунасе АТЭЕ (2000), [Литва], Екатеринбурге (2001) [Россия]; научных публикациях (1997, 1998, 1999, 2000, 2001).

Практическая апробация результатов исследования и их анализ осуществлялся на кафедре начального музыкального образования РАПУО.

На защиту выносятся следующие положения:

1. ФФН (чтение с листа, подбор по слуху, транспонирование, импровизация) в процессе учебно-музыкальной деятельности студентов, направленных на их последующую педагогическую деятельность, осуществляется на основе взаимосвязи структурных компонентов этих навыков и корреляции с музыкальными способностями.
2. Критериями сформированности фортепианных навыков у студентов являются: адекватность использования средств музыкальной выразительности авторскому замыслу произведения; осознанность действий; двигательная реализация; самостоятельность использования навыка.
3. Условиями организации учебного процесса способствующими эффективному ФФН, направленными на самостоятельное творческое самовыражение студентов в учебно-музыкальной деятельности, являются индивидуализация обучения и педагогическое сотрудничество.

1. Теоретические основы формирования фортепианных навыков

1.1. Особенности формирования фортепианных навыков у студентов

В педагогической и психологической литературе существуют различные толкования понятий навыка и умения. В связи с этим, следует рассмотреть эти понятия с точки зрения общей педагогики, психологии, а также музыкальной педагогики.

В большинстве работ по педагогике и психологии (В.В. Давыдов, И. Жогла, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, М.Т. Ярошевский) **навык** рассматривается как составная часть умения, входящая в его структуру [12, 15]. Исследовав сущность навыка, С.Л. Рубинштейн показал, что в навыках, которые в процессе деятельности превращаются в автоматизированные действия, заключается единство сознания и автоматизма, их взаимосвязь и взаимопереходы. Как же осуществляется «автоматизация» действия? Авторы В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев рассмотрели *психологический механизм формирования навыка* как автоматизированного действия. Исследователи определили, что повторение одних и тех же действий вырабатывает в коре головного мозга человека определённый стереотип, на основе которого и происходит функционирование навыка. В процессе деятельности действия свёртываются, «автоматизируются», то есть выполняются автоматически, без непосредственного контроля со стороны сознания [37, 22]. И.Жогла показывает, что не все умения, в результате повторяющихся однообразных упражнений, автоматизируясь, образуют навык [12, 15]. Исходя из психологического механизма формирования навыка, М.Т. Ярошевский определил, что *навык - это «способность автоматически выполнять определённые приёмы, действия в процессе целенаправленной деятельности, не придавая им особого значения, но сознательно их контролируя»* [107]. Данное определение наиболее полно раскрывает сущность понятия навыка и в исследовании мы его принимаем.

В психологии и педагогике даются различные определения *умения*. По мнению исследователей, умение – это способность (или свойство личности, или возможность) осознанно выполнять целенаправленную деятельность (или действия, или способы действий, или приёмы) в новых условиях, на основе полученных знаний, навыков и имеющегося опыта.

Вопрос *взаимосвязи навыков и умений* в психологии и педагогике рассматривается с разных точек зрения. Например, Б.М. Теплов рассматривает умение как компонент навыка, образующегося в результате многократных и целенаправленных действий, которые по мере деятельности превращаются в навык. Это точка зрения отражает лишь

одностороннюю связь навыков и умений. Другого взгляда придерживаются В.В. Давыдов, А.К. Маркова, Г.С. Абрамова [14, 88-93]. По их мнению, овладение действием или деятельностью лежит в основе формирования навыков и умений. Совершаемые действия приводят к образованию элементарных умений, которые в последствии превращаются в навык. Освоение же деятельности ведёт к образованию умения. В. Зелменис отмечает, что навыки и умения в практической деятельности представляют разные стадии учебного процесса и их невозможно отделить друг от друга. На ранней стадии происходит формирование простых умений, которые трансформируются в навык, а в дальнейшем образуется более сложное умение [10]. Из сказанного следует, что вопрос взаимосвязи навыков и умений трактуется неоднозначно. Это связано с тем, что недостаточно ясно определено понимание содержания этих понятий.

В музыкальной педагогике, в частности фортепианной, понятие навык и понятие умение строго не разделяются. Так, например, чтение с листа в одних случаях определяется как умение (А.Д. Алексеев, С. Розенберга), в других случаях как навык (Л.А. Баренбойм, Т. Смирнова и др.), или как вид, или форма музыкальной деятельности (Т.Л. Беркман, Г.М. Цыпин). То же можно сказать и о технических и исполнительских навыках и умениях, о транспонировании, о подборе по слуху, об импровизации. Поскольку существует большое количество фортепианных навыков и умений, мы в своём исследовании останавливаемся на четырёх навыках, к которым относим *чтение с листа, подбор по слуху, транспонирование, импровизацию*. Такой выбор продиктован особой значимостью данных аспектов фортепианной игры для учебно-музыкальной деятельности будущих учителей, которая доказывается в нашем исследовании. Так, например, *чтение с листа* способствует ориентации в незнакомом нотном тексте, позволяет знакомиться с новым музыкальным материалом и использовать его, *подбор по слуху* – умению подбирать различную музыку и исполнять её совместно с детьми, творчески проявлять себя, *транспонирование* – ориентации в тональном плане, умению переносить музыкальный отрывок на нужную высоту, находить соответствующую тембровую окраску, *импровизация* – умению создавать музыкальные композиции, обогащать собственное музыкальное воображение. Следовательно, данные навыки ориентированы на самостоятельное и творческое музицирование студентов в последующей педагогической деятельности.

На наш взгляд, *навыки и умения* в учебном процессе постоянно сочетаются и дополняют друг друга. В фортепианном обучении эти переходы осуществляются таким образом: на начальном этапе обучения действия, совершаемые студентами, образуют простые умения,

которые формируются на основе упражнений и тренировок. К таким действиям мы относим простые пианистические движения, необходимые для начального музицирования. В последующем, реализация и закрепление этих умений постепенно переходит в навык. Постоянно усложняющаяся деятельность включает в себя выполнение все более сложных двигательных действий, необходимых для реализации звукового образа. Следовательно, сложные фортепианные умения включают в себя как простые умения, так и навыки. Постепенно происходит обобщение умений, и, в конечном итоге, благодаря систематичной деятельности субъекта, они становятся пианистическим мастерством. Поэтому, мы можем сделать вывод, что при формировании фортепианных умений и навыков следует опираться на их взаимосвязь, взаимопереходы в процессе обучения. Это отражено в схеме № 1:

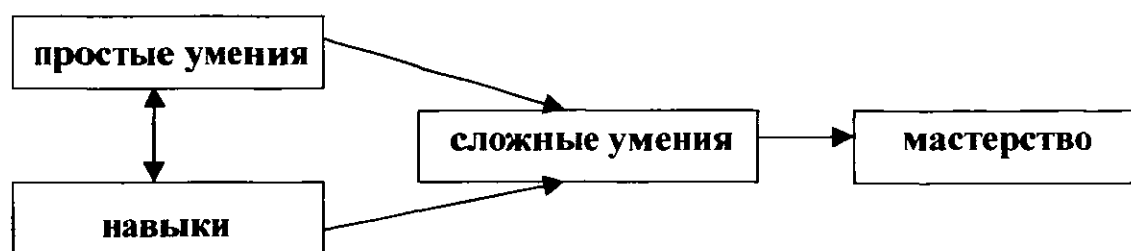


Схема № 1.

Таким образом, из сказанного следует, что фортепианные навыки, рассматриваемые в нашем исследовании, на начальном этапе обучения представляют из себя деятельность, направленную на выполнение разнообразных *умений*, которые по мере упражнений и тренировок на фортепиано автоматизируются и превращаются в *навык*. В процессе дальнейшего совершенствования способов действий, простых умений и навыков происходит их освоение субъектом деятельности, и, далее, они трансформируются в сложные умения. Таким образом, выполнение действий по чтению с листа, подбору по слуху, транспонированию, импровизации, реализации пианистических движений осуществляется на более высоком уровне. В этом случае можно говорить о них, как о *сложных умениях*. И, наконец, последовательное и длительное совершенствование деятельности субъекта (исполнителя) приводит его к *мастерству* в фортепианной игре. В этом случае авторы музыкальной педагогики говорят уже об «искусстве чтения с листа», «искусстве импровизации». (С.М. Мальцев, Г.Г. Нейгауз).

В условиях нашего исследования мы считаем, что:

- **во-первых**, чтение с листа, подбор, транспонирование, импровизацию необходимо отнести к навыкам, в связи с тем, что на начальном этапе обучения предполагается освоение *простых умений и навыков*;

• *во-вторых*, чтение с листа, подбор, транспонирование, импровизация, являясь практическими умениями (как считают А.Д. Алексеев, Л.А. Баренбойм, Г.М. Цыпин), при совершении действий переходят в навык, благодаря их «автоматизации». Следовательно, эти практические умения можно также назвать *навыками*.

Важнейшей особенностью навыков и умений является их *связь со знаниями*. Исследователи показывают, что это выражается в способности совершать действия на основе полученных знаний и способности приобретать новые знания (В.В. Давыдов, А.К. Маркова). В музыкальной педагогике этот вопрос рассматривали Л.С. Бочкарёв, Е.В. Назайкинский, Г.М. Цыпин. По мнению Цыпина, в фортепианной игре, как в любой другой учебной деятельности, в ходе овладения соответствующими знаниями, происходит формирование музыкально-интеллектуальных качеств, которые способствуют успеху в исполнительстве. Автор подчёркивает, что на формирование способности приобретать новые знания при игре на фортепиано (например, в чтении с листа) положительно влияет единство процессов музыкального мышления и музыкального познания [104, 145-146]. Большое значение приобретают знания о способах действий, о последовательности их выполнения в транспонировании, подборе музыки по слуху (О. Рафалович, Т. Смирнова, Ф. Эмонт). Из вышесказанного следует, что *задачей педагогов* становится вооружение студентов такими знаниями, которые будут способствовать успешному освоению навыков и умений в фортепианной игре, и их дальнейшему использованию на практике.

Следующей особенностью навыков и умений (в том числе и фортепианных) является то, что их основу составляют *действия, способы действий и приёмы*. Действия осуществляются в деятельности и составляют её основу. Психолог В.В. Давыдов относит действия к «одним из значимых компонентов деятельности» [36, 87]. По мнению А.Н. Леонтьева, действие - это «процесс, подчинённый представлению о том результате, который должен быть достигнут, т.е. процесс, подчинённый сознательной цели» [51, 103]. Следовательно, одной из задач формирования навыков и умений становится ясная постановка цели деятельности (действий).

Понятие действие связано с понятием *приём*. В психологии приём определяется как «последовательность действий» [100, 119], как способы действий, которые представлены в виде перечисления определённых правил, последовательности выполняемых действий, рекомендаций и т. п. В фортепианной игре такое понимание и реализация последовательности действий характерны при формировании основополагающих навыков и умений. *Способ действий* в психологии представляется системой «построения некоторого содержательного обобщения и соответствующего способа ориентации в объекте» [36, 87]. Д.Б. Эльконин считает, что на более поздних этапах обучения (сюда мы

относим и обучение студентов) направленность на правильность усвоенного способа действий может лечь в основу мотивов самообразования - совершенствования способностей своей учебной деятельности [100, 23]. Это является актуальным и для нашего исследования. Овладение способами действий, приёмами необходимо как в учебной деятельности при ФФН, так и в практическом музицировании студентов.

Реализация действий, способов действий, приёмов в фортепианной игре связана с содержанием музыки. Важнейшая особенность этого процесса заключается в том, что содержание выражается исполнителем в образно – чувственной, эмоциональной форме. Такую форму выражения содержания в музыкальной педагогике принято называть *музыкальным переживанием*. [26], [18],[13]. Психолог Б.М. Теплов считает, что музыкальное переживание есть переживание эмоциональное: "...недостаточно только услышать музыку, надо ещё её эмоционально пережить, почувствовать её эмоциональную выразительность." [96]. Магистральный путь обучения на инструменте - это обращение к эмоциональной стороне сознания учащегося. Г.М. Цыпин отмечает, что такое явление закономерно, ибо " не обострив сферы чувствований молодого музыканта, не развив с максимальной полнотой его способности к переживанию эстетически прекрасного, музыкальной педагогике не удастся решить ни одной из стоящих перед ней задач..." [104, 138-139]. В исследованиях подчёркивается важность формирования музыкально-образного мышления, помогающего проникать в эмоциональное содержание произведения (А.Д. Алексеев, Г.Г. Нейгауз, В. Ражников). Поэтому, как считает В.Ражников, "...развивать эмоционально-образное мышление ученика надо так же постоянно и систематически, как это происходит по отношению к музыкальной предметности (то есть как изучается и выучивается то, что зафиксировано в нотах)" [84, 33-34]. Самым совершенным путём к познанию музыкальных произведений, формированию эмоциональных переживаний является прямое участие в исполнении. В нашем исследовании исполнение музыки студентами имеет свои специфические особенности, вызванные разным уровнем их подготовки, разным объёмом музыкальных представлений, наличием умений. Разноуровневый и разновозрастной подход к исполнению музыки имеет много общего. Как отмечает Ф. Лысек, исполнительские творческие способности в разном возрасте имеют общие черты, а именно: исполнительское усилие, участие эмоциональных ресурсов в исполнении, проявление созидательной роли в исполнительской интерпретации [56, 212-216].

Таким образом, качество и эмоциональность исполнения основано на переживаниях и чувствах, вызываемых музыкой. Поэтому, одной из важных *задач* педагогов становится пробуждение интереса, создание необходимого представления об эстетической ценности

исполняемого. На этой основе рождается музыкальное переживание и соответствующее творческое исполнение.

В нашем исследовании музыкальное переживание и исполнение конкретного музыкального материала являются основополагающими при формировании чтения с листа, подбора по слуху, транспонирования, импровизации, и составляют их общий компонент- аксиологический. Аксиологический компонент входит в структуру каждого ФН и рассматривается в аспекте присвоения содержания музыкального произведения на основе восприятия музыкального образа и последующей его передачи в исполнении. Присвоение содержания музыкального произведения становится тем ценностным ориентиром, который раскрывает духовный потенциал студента, даёт возможность для творческого самовыражения и осуществляется через эмоциональность исполнения. Для решения музыкальных задач, композиторы используют различные *средства музыкальной выразительности*, обозначаемые определёнными знаками. Исполнитель, основываясь на эти объективные данные, посредством ФН реализует на инструменте музыкальный образ, проявляющийся в эмоциональности исполнения. В нашем исследовании *адекватность использования средств музыкальной выразительности замыслу музыкального материала* выдвигается *критерием сформированности ФН*.

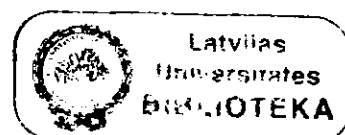
Следует подчеркнуть, что в музыкальной педагогике уже не является спорным вопрос о взаимосвязи эмоциональных переживаний и мыслительной деятельности. Прежнее мнение о том, что само чувство является достаточным для музыкально- эстетического переживания воспринимаемого произведения, сегодня музыкальную педагогику не удовлетворяет [56, 210]. Взаимосвязь исполнения и анализа музыкального произведения очевидна. На это указывают авторы А.Д. Алексеев, В.В. Медушевский, Г.М. Цыпин и др. Неоспоримым является факт, что успешной исполнительской деятельности содействуют музыкальные сведения, почерпнутые из теории музыки, музыкальные представления, процессы анализа, обобщения и сравнения. "Непосредственное и полноценное переживание испытывают те отдельные личности, которые воспринимают звуковую и музыкальную ткань произведения во всей её сложности..", - пишет Ф. Лысек [56, 211].

В процессе фортепианной игры необходима связь мыслительных действий с правильностью выполняемых действий. Правильность выполняемых действий означает не что иное, как их осознание или осмысление. Психологи подчёркивают важное значение *осознанности действий* (В.В. Давыдов, А.К. Маркова). В.В. Давыдов пишет, что "сознательность учения предполагает, с одной стороны, выполнение соответствующих действий с учебным материалом, с другой - превращение усваиваемого материала в

прямую цель этих действий, достижение которой в определённых условиях выступает как решение учебной задачи." [36, 11]. Таким образом, можно сказать, что сознательное учение выступает как активный мыслительный процесс, направленный на понимание необходимых действий и на достижение цели этих действий. Педагогам необходимо воспитывать сознательное, а значит осмысленное отношение к овладению знаний о действиях и о способах действий при формировании умений и навыков. Это особенно необходимо при формировании ФН на начальном этапе. Осознанность действий входит в структуру каждого навыка и относится к их частным компонентам.

В обучении осознанность проявляется в понимании связи пианистических действий и приёмов с выразительностью звучания (например, удачно подобранной аппликатуры с ритмо-интонационной выразительностью воспроизведения мелодии) [66, 5]. Осознанность проявляется также в эмоциональных факторах учения. Так, при ФФН и умений, по мнению Б.М. Милича, восприятие от чувственного становится чувственно - логическим, которое опирается не только на эмоциональный критерий, но и на опыт ранее освоенных произведений, т. е носит всё более осознанный характер [66]. Таким образом, осознанность действий влияет на анализ выразительных возможностей музыки и её исполнение. В связи с этим, *осознанность действий выдвигается в нашем исследовании как критерий сформированности ФН*. Вышеизложенное позволяет говорить о сложной природе как освоения навыков фортепианной игры, так и музыкального развития личности в целом. Перед педагогами стоят задачи объединения познавательных процессов с практическими умениями игры на фортепиано, то есть мыслительных операций с эмоциональными, а эмоциональных с моторными. Остановимся на последних.

ФН и умения приобретаются путём их *упражнения*, в основе которого лежат двигательные-моторные действия. Суть упражнения в музыкальной деятельности раскрыл Ф. Лысек: "Упражнение осуществляется сознательным повторением определённых действий. Успешность упражнений зависит от уменьшения ошибок и одновременного улучшения исполнения." [56, 214]. Содержание упражнений определяется конкретными заданиями или серией заданий. В нашем исследовании упражнения направлены на двигательную или техническую реализацию навыков, которая направляется и контролируется педагогом. Двигательная реализация входит в структуру каждого фортепианного навыка и составляет их частный компонент. Поэтому, в нашем исследовании *двигательная реализация навыков выдвигается как критерий их сформированности*.



Отличительной особенностью формирования умений и навыков становится **направленность на самостоятельность в овладении действиями**. Самостоятельность является основой для применения действий и способов действий в новых условиях. [100, 22 и 33]. В этих случаях психологи говорят о переносе умений. В музыке перенос умений связывается с умением самостоятельно ориентироваться в незнакомом нотном тексте на основе предшествующего практического опыта, основанного на ясности музыкально-слуховых представлений. Для учащегося важно "самому отыскать эффективные пути в работе, найти нужные приёмы и средства воплощения художественного замысла, и способность критически оценить результаты собственной деятельности, равно как и чужие интерпретаторские образцы, и многое другое". [104, 169]. Г.М. Цыпин отмечает, что "в педагогическом аспекте проблема воспитания самостоятельности учащегося музыканта затрагивает и *методы преподавания, и приёмы (способы) учения, и формы организации учебной деятельности...*" [там же]. В нашем исследовании самостоятельное использование студентами приобретённых ФН означает их сформированность. Умение самостоятельно читать с листа, подбирать по слуху, транспонировать, импровизировать является необходимым для творческой работы с детьми. Таким образом, в структуру каждого навыка входит следующий, частный компонент, т. е. самостоятельность его использования. Исходя из сказанного, мы в своём исследовании рассматриваем самостоятельность с двух сторон. *Во-первых, самостоятельность использования навыка выдвигается как критерий сформированности ФН, во-вторых, направленность на самостоятельное творческое самовыражение студентов выдвигается как условие организации учебного процесса.*

Самостоятельность в овладении способами действий психологи связывают с **действиями контроля и оценки** в процессе деятельности. Контроль позволяет субъекту выявлять связь действий с условиями учебной задачи и получаемого результата, а оценка позволяет определить, соответствует или нет результат учебных действий их конечной цели [36], [79]. Психолог В.В. Давыдов считает, что выполнение действий контроля и оценки предполагает обращение внимания субъекта к содержанию своих собственных действий. Такое рассмотрение собственных действий, называемое **рефлексией**, служит условием построения и изменения их, а также условием осуществления других компонентов деятельности (в частности контроля и оценки). [100, 98]. В нашем исследовании самостоятельность мы связываем с **саморегуляцией** деятельности студентов в обучении, которая осуществляется на основе рефлексии и установки.

Рефлексия в фортепианном обучении связана с реализацией слухо-двигательной связи на инструменте. Результат деятельности, т.е. исполнение, выявляет соответствие этой

связи слуховым представлениям. Анализ результата, осуществление контроля и оценки ведёт к регулированию деятельности, а значит к самостоятельности. Психологи А.В. Захарова, М.Э. Бодманова указывают на то, что формирование действий контроля и оценки являются условием становления рефлексии; сами же действия контроля, оценки выступают средством саморегуляции. При сформированной рефлексии собственные действия учащихся подвергаются анализу, мыслительная деятельность может быть охарактеризована как целенаправленная и управляемая, и наоборот. [100, 152- 153]. Следовательно, самостоятельность учения возможна лишь в том случае, когда существует рефлексия, предполагающая формирование у студентов умения анализировать цели и задачи в конкретной деятельности, формирование отношения к собственным действиям, их прогнозирование и формирование адекватной оценки.

В психологии понятие *установка* трактуется по разному. Например, Э. Стоун считает, что "установка по своей природе относится к одному из средств привлечения внимания, а потому в данном случае срабатывает понятие из психологии внимания и принципы его возбуждения." [95, 318-319]. Другой точки зрения придерживается психолог Р.Г. Натадзе, который считает, что существенной особенностью человека, является способность вырабатывать установку на основе воображения, которая "обуславливает возможность всякой "проспективной" деятельности, и в частности трудовой, и особенно творческой деятельности во всех её областях." [72, 194]. При формировании фортепианных навыков (ФФН) установка играет важную роль. На наш взгляд, установка в исполнении связана с активным отношением к представляемому, которое по словам Р.Г. Натадзе, предполагает "вчувствование в воображаемое". [там же, с.196]. Воображаемое или представляемое в музыке - это конкретный звуковой образ, без которого невозможно полноценное ФФН. Значит одной из *задач обучения* является формирование установки, влияющей на самостоятельность студентов.

Действия и способы действий, лежащие в основе ФФН, тесно взаимосвязаны с деятельностью. *Деятельность* в психологии чаще всего определяется через активность человека, которая направлена на достижение цели и связана с удовлетворением потребности (В.В. Давыдов, М.С. Кветной, А.Н. Леонтьев, и др.). В структуру деятельности исследователи включают цель, мотив, содержание и способы деятельности, результат. В нашем исследовании деятельность определена как *учебно-музыкальная деятельность, которая направлена на познание явлений музыкального искусства студентами и последующую передачу своим ученикам присвоенного содержания в музицировании*. Важным компонентом деятельности является *мотивация*. Она определяется побуждениями, которые стимулируют действия личности, связанные с удовлетворением

потребностей. Потребность в занятиях музыкой – это духовная потребность в прекрасном, потребность, связанная с проявлением собственных чувств через мир звуков. Эти потребности заложены в каждом человеке. Психологи подчёркивают влияние потребностей и мотивации на саму деятельность, на её стимулирование. Отмечается, что составом мотивированной деятельности становятся целенаправленные действия, которые обеспечивают достижение необходимого результата (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов). Именно *мотивы и цели* становятся регуляторами деятельности. Достижения целей в учебно-музыкальной деятельности ведут за собой изменения в мотивационной сфере личности студентов, что, в свою очередь, стимулирует постановку новых целей, то есть происходит спиралевидный процесс самодвижения и развития личности в музыкальной деятельности, который приводит в динамику способности, интересы, знания, умения и навыки, поднимая их на качественно высокий уровень. На это указывает Л.С. Бочкарёв. [26, 49]. Это актуально для нашего исследования, поскольку обучение проходят студенты разного уровня подготовки, и имеющие разные возможности для реализации себя в учебно-музыкальной деятельности. В процессе обучения необходимо обеспечить расширение и обогащение мотивации всех студентов. Следовательно, это становится важной задачей для успешного ФФН.

Особенностью фортепианного обучения в большинстве случаев является его традиционно индивидуальный характер, или *индивидуальный подход*. Успешность и эффективность деятельности во многом зависят, по мнению Г.М. Цыпина, от организации преподавания, на результаты которого существенное влияние оказывает личность преподающего, его индивидуальные черты и особенности, духовный склад и т. д. [104, 143]. Для педагога становится важным учёт индивидуальных возможностей студента, с целью их максимального раскрытия, реализации в музыке. С другой стороны, положительные результаты в фортепианной игре обусловлены активностью и самостоятельностью самого студента, наличием музыкальных задатков и способностей. Это определяет индивидуализацию процесса обучения. Эффективное ФФН возможно, если строить обучение исходя из сказанного. Поэтому, одним из *условий организации учебного процесса* в нашем исследовании становится, в отличие от индивидуального подхода, *индивидуализация обучения*.

ФФН требует управления со стороны педагога не только индивидуально выполняемой деятельности, но и совместной учебной деятельности, охватывающей взаимодействие студента и педагога, студента и сокурсников, студента и детей. Именно на основе совместной учебной деятельности, как отмечает психолог В.В. Репкин, "...складываются мотивы сотрудничества, анализа способов своей кооперации с другим человеком и

совершенствования этих способов." [100, 25]. В обучении студентов- будущих педагогов эти аспекты деятельности приобретают важное значение. Совместная учебная деятельность, на наш взгляд, представляется как педагогическое сотрудничество. Организация фортепианного обучения, в основе которой лежит сотрудничество во всех названных аспектах, будет способствовать формированию ясных целей и мотивации, что приведёт, в конечном итоге, к эффективному ФФН. Таким образом, *педагогическое сотрудничество становится в нашем исследовании условием организации учебного процесса.*

Следующий важный вопрос, без которого невозможно рассмотрение проблемы ФФН и умений, это *взаимосвязь навыков, умений и способностей.*

Б.М. Теплов говорит о способностях как психических свойствах, которые не сводятся к знаниям, навыкам умениям и, но объясняют легкость, быстроту их приобретения. [97, 16]. С.Л. Рубинштейн связывает развитие способностей с такими психическими процессами, как мышление, восприятие, чувствительность. [89]. Современная психология рассматривает умения и навыки как процессуальное проявление способностей. Исследователи высказывают мысль о том, что, с одной стороны, невозможно противопоставлять способности и умения, так как развитие способностей происходит именно в процессе овладения действиями, навыками и умениями и, с другой стороны – нельзя отождествлять способности с навыками и умениями. [16, 86]. Т.И. Артемьева, исследовав диалектику деятельности и способностей, пришла к выводу о том, что способности не только проявляются в деятельности, но и регулируют её, выступая как типичный способ действия, стиль. [16, 120-131]. Разработка этих вопросов особенно актуально и для музыкальной педагогики.

Поскольку в нашем исследовании ФФН взаимосвязано с развитием музыкальных способностей, то остановимся на этом более подробно. В фортепианном обучении успешность деятельности диктуется наличием целого комплекса *музыкальных способностей.* В большинстве музыкально-психологических исследований совокупность и взаимосвязь музыкальных способностей рассматривается как *музыкальность.* Вопросы, связанные со *структурой музыкальности,* закономерностях её развития дискутируются в большинстве исследований, посвященных этой проблеме. Так, в исследованиях представителей так называемой «тонпсихологии» рассматривается дифференцированный подход к отдельным элементам музыкального развития.

В конце XIX, начале XX века в трудах музыкальной психологии предметом исследования становится *микромир музыки:* тоны, интервалы, аккорды. Музыкальность, в большинстве случаев, считается единым свойством человека, включающим в себя

способность эстетически наслаждаться музыкой. Напротив, К. Сишор (C. Seashore) музыкальность рассматривал как совокупность 25-ти талантов, объединенных в пять категорий музыкальных способностей, дающих возможность определять чувство высоты, чувство времени, чувство интенсивности, чувство консонанса, объём памяти, чувство ритма [118]. Однако, структура музыкальных способностей, представленные К. Сишором являются лишь совокупностью приёмов для их экспериментальной диагностики.

В последней трети XX века в работах музыкальной психологии наблюдаются тенденции к интеллектуализации музыкальности, выделению общих музыкальных способностей, соответствующих целостному восприятию музыки. Так, например, в исследовании Т. Беркман отмечено, что Е. Виллемс (E.Villems) классифицирует музыкальные способности *на основе средств музыкальной выразительности* – мелодии, гармонии, ритма. [23, 9]. В работах современных американских авторов ставится акцент на *интеллектуальную, познавательную стороны музыкальности*. Английский психолог Х. Винг (H. Wing) выделяет интеллектуальную способность к оперированию музыкальным материалом [119]. Музыкальный интеллект автор предлагает изучать на основе музыкального слуха и памяти. В своей концепции музыкальности он подчёркивает такой аспект, как музыкальный вкус, при проверке которого исследуется правильность интерпретации ритма, фразировки, динамики и гармонии. Западные психологи делают выводы не только о наличии или отсутствии музыкальных способностей, но и *прогнозируют музыкальное развитие человека*. Большинство ученых считают музыкальные способности врожденными и отрицают возможности их развития. Другие же, как К. Карма (K. Karma), по мнению Л.С. Бочкарёва, наоборот, гипертрофируют роль обучения и воспитания в развитии способностей. [26, 70].

Большой вклад в разработку проблемы музыкальности вносит Б.М. Теплов. [96]. В своём классическом исследовании музыкальных способностей он представляет концепцию музыкальности на основе сочетания общих и специальных способностей, от которого зависит успешность занятий музыкальной деятельностью. При этом к общим способностям он относит устойчивость внимания, волю, силу и богатство воображения и др. *Специальные музыкальные способности* автор подразделяет на *основные* (восприятие, музыкальный слух, чувство ритма) и *неосновные* (абсолютный слух, тембровый, динамический, гармонический слух).

Вопрос о структуре музыкальности является актуальным и сегодня. Неясность проблемы объясняется многоуровневой природой музыки, многомерностью музыкальности. Однако, остаётся дискуссионным вопрос о том, из каких компонентов состоит музыкальность. Так, например, педагог-пианист Л. Баренбойм к комплексу

способностей, навыков и умений, необходимых для всякого человека, обучающегося музыке относят, так называемый «элементарный музыкальный комплекс». В него входят следующие компоненты: «переживание музыки, музыкальный слух, ритм, умение сосредоточенно «наблюдать» за течением музыки, навыки и умения "читать музыку" [18, 229]. Т.Л. Беркман, исследуя музыкальные способности у пианистов, выделяет музыкальный слух (в широком понимании этого понятия), ладовое и ритмическое чувство, эмоциональную отзывчивость на музыку и её восприимчивость, музыкальную память, моторность и, кроме того, творческую инициативу, художественное воображение, наблюдательность, произвольное внимание и способность распределять его [23, 27]. В исследовании Г.С. Ригиной, касающегося творческой деятельности школьников, выделены следующие компоненты музыкальных способностей: «музыкальное мышление (репродуктивное и продуктивное), память, музыкальное воображение, музыкальный слух (звукоточный, тембровый, гармонический, динамический), чувство ритма [87, 15]. Наряду с утверждением в структуре музыкальности эмоциональной основы интеллектуальных способностей, существует тенденция включения в неё восприятия – мышления, музыкальной памяти, способности переживания музыки.

Таким образом, музыкальность рассматривается исследователями с разных позиций, однако, большинство авторов включает в её структуру одинаковые компоненты. В нашем исследовании принимаются выделенные Б.М. Тепловым такие основные музыкальные способности- музыкальный слух, чувство ритма, музыкальное восприятие и музыкальная память. В процессе ФФН эти способности взаимосвязаны и взаимообусловлены (схема № 2).

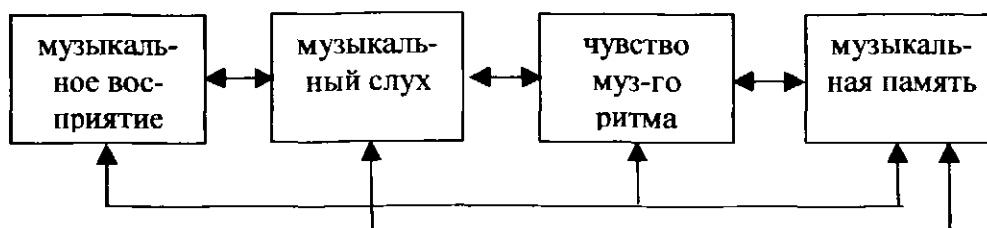


Схема № 2.

Успешность фортепианной игры во многом обусловлена развитостью музыкальных способностей. По мнению Теплова, важным является определенное соотношение между различными музыкальными способностями, влияющее на разные стороны музыкальной деятельности [96, 316]. Действительно, формирование чтения с листа требует хорошо развитого музыкального слуха и чувства музыкального ритма, и в меньшей степени памяти; однако, для подбора по слуху требуется развитый музыкальный слух и

музыкальная память. Разумеется, последовательное формирование навыка подбора по слуху приведёт к развитию музыкальной памяти, и, наоборот - хорошая музыкальная память будет способствовать успешности подбора по слуху и т. д.

При ФФН каждая музыкальная способность имеет свои особенности проявления. Но существует общая особенность, показывающая степень развития музыкальных способностей в процессе формирования чтения с листа, подбора по слуху, транспонирования, импровизации. Этой особенностью является *соотнесение реализации определённого фортепианного навыка заданным средствам музыкальной выразительности*, что становится в нашем исследовании общим *критерием развития музыкальных способностей в процессе формирования фортепианных навыков*.

Необходимо отметить индивидуальный характер формирования способностей, навыков и умений. Наука не отрицает наличия сложившихся задатков и совершенно иных возможностей развития музыкальных способностей у учащихся. Делается акцент не на ограничениях природными данными, а на наибольших возможностях, имеющихся у каждого для развития того, чем наделила его природа [50, 43], [89, 123 –124]. Это важно для нашего исследования, поскольку обучение проходят студенты с различным уровнем одарённости.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что, во-первых, развитие музыкальных способностей требует овладения знаниями, ФН, поскольку этот процесс взаимообусловленный; во-вторых, их развитие на основе знаний, навыков и умений – процесс индивидуальный, ибо степень освоения знаний, навыков и умений, а также быстрота, прочность их освоения - индивидуальны.

В нашем исследовании сделано предположение о необходимости ФФН в корреляции с развитием музыкальных способностей, что составляет сущность содержания фортепианного обучения, направленного на последующую педагогическую деятельность и требует организации обучения с учётом обоснованных условий. Таким образом, содержание обучения и условия его организации в учебном процессе ВУЗа, выдвигаются как педагогические предпосылки ФФН. *Педагогические предпосылки* понимаются как отправное положение, предполагающее эффективную фортепианную подготовку будущих учителей. В отличие от предпосылок, условия – это обстоятельства, в которых происходит фортепианное обучение (Схема № 3, стр. 25.).

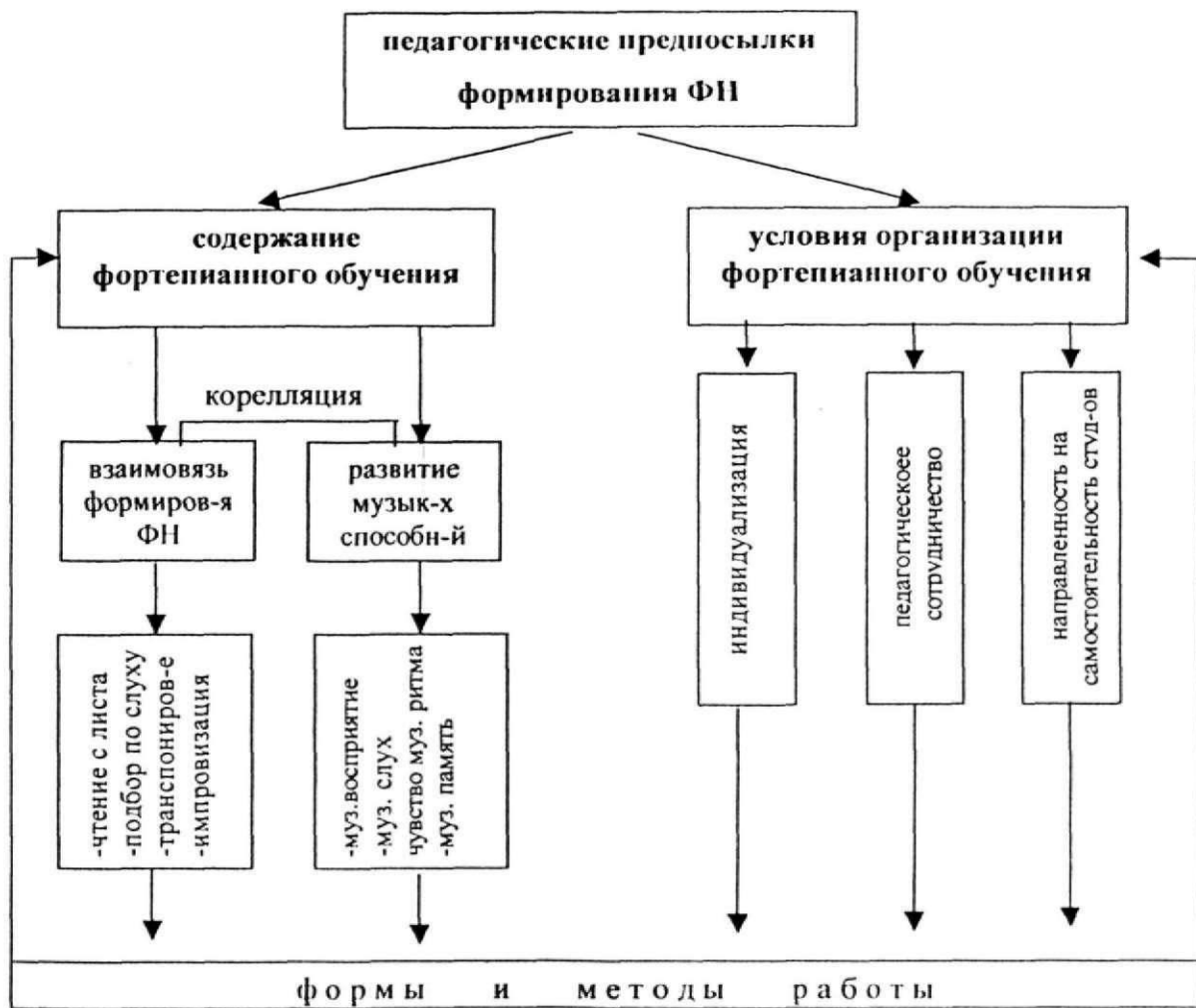


Схема №3.

Таким образом, теоретическое рассмотрение особенностей ФН позволяет сделать следующие **выводы**:

1. Рассмотрение понятий навыка, умения, особенностей их функционирования позволяет определить чтение с листа, подбор по слуху, транспонирование, импровизацию как навыки.
2. Особенностями навыков и умений являются: связь со знаниями; действия, способы действия, приёмы составляют их основу; навыки и умения функционируют в деятельности; навыки, умения взаимосвязаны со способностями.
3. Критериями сформированности ФН являются: адекватность использования средств музыкальной выразительности заданному музыкальному материалу, осознанность действий, двигательная реализация навыка, самостоятельность его использования.
4. Способности, необходимые для ФН составляют: музыкальный слух, чувство ритма, музыкальная память, музыкальное восприятие.

5. Критерием развития музыкальных способностей является соотнесение реализации определённого фортепианного навыка заданным средствам музыкальной выразительности.
6. Условиями организации учебного процесса являются: индивидуализация обучения, педагогическое сотрудничество, самостоятельное творческое самовыражение студентов в учебно-музыкальной деятельности.
7. Фортепианные навыки чтения с листа, подбора по слуху, транспонирования, импровизации выделены на основании их значимости для учебно-музыкальной деятельности будущих учителей.
8. Задачами обучения являются: формирование мотивации и цели деятельности студентов; вооружение студентов знаниями; формирование саморегуляции деятельности, основанной на рефлексии и установке, актуализация приобретённых фортепианных навыков и самовыражение в практическом музицировании.
9. Педагогическими предпосылками ФФН являются содержание обучения и условия его организации в учебном процессе ВУЗа.

В связи с тем, что в содержании обучения выделены навыки чтения с листа, подбора по слуху, транспонирования, импровизации, имеющих свои особенности формирования, и коррелирующих с музыкальными способностями, необходимо рассмотреть сущность каждого из них отдельно, а также их взаимосвязь.

1. 2. Сущность навыков фортепианной игры

1. 2. 1. Чтение с листа

"Учить чтению с нотного текста - значит прежде всего всесторонне развивать ученика как музыканта"

М.Э. Фейгин.

Музыкальная педагогика уделяет большое внимание вопросу чтения с листа. Известные музыканты, пианисты и педагоги, такие, как, Ф.Э. Бах, Г.Г. Нейгауз, А.А. Николаев, Н.Г. Рубинштейн, Г.М. Цыпин высказываются о его пользе для развития учащегося. Современная практика педагогической деятельности учителей подтверждает необходимость использования чтения с листа в работе. Поэтому, в нашем исследовании в содержание обучения включён этот навык.

По мнению Г.М. Цыпина, чтение с листа представляет определённую форму деятельности, открывающую благоприятные возможности для всестороннего ознакомления с музыкальной литературой авторов различных эпох, стилей [104, 145]. При этом происходит постоянная и быстрая смена новых музыкальных восприятий, впечатлений, в чём и заключается развивающая функция чтения с листа. "Суть и смысл чтения музыки – получить целостное, обобщённое (хотя ... и несколько приблизительное) представление о главных поэтических образах произведения, о его «содержании»..." [105, 89].

Чтение с листа в музыкальной педагогике определяется как навык быстрого, осмысленного прочтения нотного текста. [48, 9]. В нашем исследовании *чтение с листа - это навык осознанного исполнения музыкального материала без предварительной подготовки, что подразумевает воспроизведение нотного текста (звуковысотность, ритм, артикуляция, гармония) в соответствии с музыкальным образом.*

Важным для фортепианной педагогики является процесс формирования навыка чтения с листа. Исследованию этой проблемы посвящены работы таких психологов, педагогов- музыкантов и методистов, как Л.А. Баренбойм, Л. Веспреми, Н.А. Крючков, Ш. Кук (Ch. Cooke), В.В. Медушевский, Б.Е. Милич, К. Попдимиров и З. Йонова, Б.М. Теплов, Т.И. Смирнова, Ш. Сузуки (Dr.Suzuki), Г.М. Цыпин.

Психологические исследования выявили, что в исполнительской деятельности при чтении с листа происходит *слияние трех процессов - зрительного восприятия нотного текста, его внутреннего слышания и звукового воплощения.* Система слухо – двигательной связи играющего воплощается на инструменте через соответствующие движения. Так расшифровывается известная формула Теплова "вижу - слышу - совершаю"

движение". [96, 247]. Чем опытнее читающий с листа, чем более развит его музыкальный слух, тем объёмнее воспринимает он нотный текст, тем конкретнее его внутреннеслуховые представления различных компонентов музыкальной речи. Музыкальный слух образованного музыканта отличается не только яркостью внутреннеслуховых представлений, но и их своеобразным "сплавом" со зрительными образами текста. Теплов считает, что если таковой сплав образовался, то играющий приобретает *способность "слышать" читаемые глазами ноты*. На наш взгляд, как у образованных музыкантов, так и у начинающих, чтение с листа имеет тот же психологический механизм.

Сущность процесса чтения с листа в определённой последовательности описала венгерский педагог Лили Веспреми:

1. Созерцание нотного изображения - визуальный ряд.
2. Создание звукового представления, соответствующего ноте - акустический ряд.
3. Воспроизведение звука нажатием клавиши - моторный ряд.
4. Сравнение возникшего звука с увиденным и представленным звуком, то есть критика, контроль. [27, 83].

Основываясь на положениях, выдвинутых Тепловым и Веспреми можно моделировать процесс чтения с листа таким образом: *визуальный ряд (вижу) – В; акустический ряд (слышу) – А; моторный ряд(совершаю движение) – М; слуховой контроль – К.* (схема № 4):

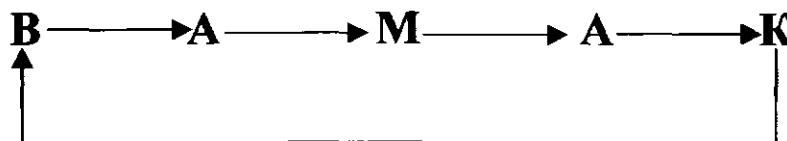


Схема № 4.

Наличие контроля учащегося за соответствием представляемого и реального звучания приобретает особое значение в формировании внутреннеслуховых представлений. Воспроизведение звука на инструменте по нотному изображению будет быстрым, если между моторным представлением и визуальным образом достигнута почти автоматическая связь. Поэтому уже первые упражнения в чтении нот должны происходить на инструменте и важно, чтобы тотчас находилась клавиша, на которую указывает нотное изображение.

По мнению известных деятелей болгарской культуры К. Попдимирова и З. Йоновой чтение с листа - это сложный процесс, включающий слуховую, зрительную, двигательные виды деятельности, которые существуют самостоятельно, но совершаются одновременно. Но на практике часто они развиваются неравномерно [77, 51].

Психолог А.Н.Леонтьев выявил слухо-голосовые связи в музыкальной деятельности. Именно на такие связи ориентируются К. Попдимирова и З. Йонова в разработке *системы упражнений* на координацию 3-х видов деятельности с использованием музыкальных примеров на чередование в мелодии нот равных длительностей, а затем пауз той же длительности. Это даёт возможность предварительно прочесть (зрительно) и услышать (внутренне) ноты, а затем интонировать их голосом. В фортепианном обучении осмысленное проигрывание мелодии на инструменте возможно только тогда, когда налажена связь между *инструментом и голосом*, что способствует внутреннему озвучиванию с листа незнакомого произведения.

Ш. Сузуки выявляет слухо-зрительные связи в своей методике чтения с листа [121]. По мнению автора, важно организовать прослушивание учащимся большого количества музыкальных примеров, что помогает зрительно воспринимать общие закономерности текста и в последствии читать с листа. Таким образом, исследования показывают, что в процессе формирования навыка важным становится *поддержание равновесия упомянутых видов деятельности и обеспечение правильного протекания музыкально-умственных процессов у каждого учащегося*.

Следует сказать, что фортепианная педагогика, не располагает всесторонне разработанной методикой чтения с листа, хотя существует много *методов, приёмов формирования навыка*. Многие педагоги и пианисты считают, что "лучший способ научиться быстро читать - это как можно больше читать" (И. Гофман) [35]. Так, американский пианист. Ш. Кук считает, что для успешности чтения с листа необходимо:

- *читать музыку с листа регулярно, в больших объемах;*
- *обращать внимание на точность чтения мелодии и баса;*
- *перед игрой читать музыку зрительно;*
- *играть, читая вперёд, насколько возможно;*
- *не смотреть на клавиатуру (только при необходимости);*
- *аккомпанировать и играть для других.* [109, 23].

Количественный фактор, т. е. чтение с листа в больших объемах, сам по себе играет важную роль в формировании навыка [104, 148]. В нашем исследовании учёт этого фактора необходимо сочетать с воспитанием у студентов сознательного овладения приёмами формирования чтения с листа.

Рассмотрим отдельные *методы и приёмы формирования навыка чтения с листа*, связанные с начальным этапом фортепианной игры. Среди них выделим наиболее важные для нашего исследования:

- *чтение с листа музыкальных произведений без инструмента;*

- *способы возможных сокращений и облегчений в нотном тексте;*
- *первичный разбор нотного текста;*
- *«внутреннее» чтение и формирование звукомоторных связей;*
- *система элементарных технических комплексов как подспорье в чтении с листа;*
- *самостоятельная работа играющих;*
- *принципы отбора материала.* [30, 5-38], [64], [66].

Особое место в формировании чтения с листа занимает *графический метод* (Д. Заринь, Н.А. Крючков, Т.И. Смирнова, Г.М. Цыпин). Основу метода составляет формирование зрительно-двигательных связей. Чтение с листа происходит по принципу "вижу - нажимаю клавишу, не вспоминая как называется эта нота" [93, 26]. Важно научить учащегося графически воспринимать нотную запись, т.е видеть общий рисунок движения нот в их взаимодействии. Этот метод способствует быстрой ориентировке на клавиатуре в двух ключах одновременно, видеть движение не только мелодии, но и гармонические структуры (интервалы, аккорды). Например,



В начальный период фортепианной игры чтение с листа представляет из себя медленный процесс. Чтобы его ускорить, нужна не только тренировка, но и охват взглядом по возможности большего количества нот, т.е. всего мотива в целом. "Чтобы ноточтение стало осмысленным, - пишет Н. Крючков, - оно должно вестись по музыкально-смысловым членениям, начиная от простейших интонационных ячеек, мотивов, попевок и кончая музыкальными фразами, периодами, и т. д." [48, 15]. Важно *быстро группировать ноты по их смысловой принадлежности (мелодической, гармонической) и в такой связи их воспринимать*. Такое комплексное восприятие *активизирует музыкальное мышление и становится фактором образования музыкально-слуховых представлений, т.е. первейшего условия превращения нотных знаков в музыкальный образ*. Значит, задачей обучения при формировании навыка чтения с листа становится освоение играющими метода комплексного восприятия нотного текста.

Таким образом, если при чтении с листа музыкального материала в горизонтальном направлении помогает внутренний слух, то в вертикальном - элементарные знания гармонии. Поэтому, осознанность действий в чтении с листа способствует правильному формированию навыка. *В нашем исследовании осознанность действий является критерием сформированности навыка. Показателем осознанности чтения с листа является звуковысотная и ритмическая точность прочтения нотного текста.*

Образование внутреннеслуховых представлений и соотнесение их с образным содержанием музыкального материала на основе заданных средств музыкальной выразительности рождает у играющего соответствующее исполнение. В нашем исследовании *адекватность использования средств музыкальной выразительности заданному музыкальному материалу является критерием сформированности навыка чтения с листа; показателем критерия является соответствие читаемого музыкального отрывка авторским указаниям.*

Условиями эффективного освоения навыка игры с листа, по мнению большинства педагогов и музыкантов, являются *регулярность и последовательность занятий* (Т.Л. Беркман, Е. Мейлих, С. Розенберга, Ш. Сузуки). В нашем исследовании эти условия связываются с *самостоятельной работой* студентов. Важен подбор музыкального материала для его самостоятельного освоения и использования. Поэтому, *самостоятельность использования навыка чтения с листа становится в нашем исследовании критерием его сформированности, а показателем является самостоятельная ориентация в нотном тексте.*

Таким образом, анализ психологической и музыкально-педагогической литературы по проблеме формирования навыка чтения с листа, позволяет сделать **выводы**, что:

- 1) чтение с листа – это навык осознанного исполнения музыкального материала без предварительной подготовки, что подразумевает воспроизведение нотного текста (звуковысотность, ритм, артикуляция, гармония) в соответствии с музыкальным образом;
- 2) формирование навыка чтения с листа происходит на основе взаимосвязи 3-х видов деятельности: зрительного, слухового и двигательного;
- 3) чтение с листа стимулирует общее музыкальное развитие учащихся, независимо от того, на каком этапе обучения они находятся; формирование навыка связано с развитием, в первую очередь, таких способностей, как музыкальный слух (внутреннеслуховые представления), музыкальное восприятие и мышление;
- 4) навык чтения с листа успешно формируется, если в работе используются наиболее приемлемые методы и приёмы его формирования, среди которых: графический метод; метод комплексного восприятия нотного текста; самостоятельная работа; подбор материала; способы облегчений и т. д.;
- 5) критериями сформированности чтения с листа являются: адекватность использования средств музыкальной выразительности заданному музыкальному материалу (показатель - соответствие читаемого музыкального отрывка авторским указаниям); осознанность действий (показатель - звуковысотная и ритмическая

точность прочтения нотного текста; самостоятельность использования навыка (показатель – самостоятельная ориентация в нотном тексте);

б) условиями сформированности навыка являются:

- *учёт индивидуальных музыкальных особенностей каждого студента;*
- *последовательность и регулярность занятий.*

1. 2. 2. Подбор по слуху

Подбор музыки по слуху – важный компонент фортепианной игры. Стремление подбирать мелодии по слуху, находить к ним сопровождение, присуще каждому учащемуся, приступающему к освоению фортепианной игры. Особенно необходим навык для педагогической деятельности учителей, ибо в практике постоянно требуется подбор разнообразной музыки, однако, нотный материал не всегда доступен. Поэтому, актуальность проблемы формирования навыка подбора по слуху у студентов очевидна.

Практический опыт показывает, что подбор по слуху в фортепианном обучении осуществляется в большинстве случаев лишь в начальный период обучения, но затем неоправданно быстро забывается учащимися и педагогами. Причина, на наш взгляд, заключается в отсутствии методики подбора по слуху и недостаточной направленности обучения на самостоятельность учащихся.

О значении подбора по слуху пишут многие педагоги, методисты, музыканты, среди которых Л.А. Баренбойм, Т.Л. Беркман, Т.И. Смирнова, Г.Г. Нейгауз и др. Но более глубоких исследований в этой области крайне недостаточно.

Т.Беркман говорит о процессе подбора по слуху следующее: учащемуся "необходимо услышать реальное звучание песни или музыкального отрывка, мысленно представить его и воспроизвести в реальном звучании на определённой высоте." [23, 34]. Это не противоречит данному в нашем исследовании определению: *подбор по слуху – это навык фортепианной игры, основу которого составляют мысленное звуковысотное представление музыкального материала и его воспроизведение в реальном звучании.*

Подбор по слуху способствует формированию музыкально-слуховых представлений, без которых невозможна музыкально-художественная деятельность (А. Артоболевская, Л.А. Баренбойм, Т.Л. Беркман, Л. Любомудрова, К.А. Мартинсен, Б.М. Теплов, Г.М. Цыпин). Теплов писал, что "приступать к планомерному обучению игре на фортепиано следует не раньше, чем заложены основы "внутреннего слуха", не раньше, чем игра "по слуховым представлениям" перестанет быть для ученика "путём наибольшего сопротивления" в сравнении с игрой по нотным знакам или по длительной

памяти. [96, 259]. Отсутствие чётких слуховых представлений у учащихся не даёт положительных результатов и снижает их интерес к подбору музыки. Иное дело, когда учащийся от природы обладает ясными звуковысотными представлениями. В этом случае подбор осуществляется успешнее, что стимулирует играющего на новые творческие поиски.

Сложность процесса подбора заключается не только в восприятии мелодии или отрывка, но и её запоминании. Процесс запоминания и воспроизведения услышанной мелодии связан с переводом слуховых впечатлений в музыкально-слуховые представления и последующим оперированием ими [22]. По мнению Т.Л. Беркман, показателем точных и ясных представлений, возникающих на основе услышанного, является воплощение слуховых представлений в реальном звучании, а также слуховой контроль играющего ("то" или "не то" получилось?) [23, 34-35]. Значит, реальное звучание становится основой *рефлексии и регуляции* собственных действий у играющего, что становится важным для нашего исследования.

В процессе подбора происходит иногда "выпадение" из памяти окончания фразы, её середины и т.д. В таком случае процесс формирования слуховых представлений как бы сосуществует с процессом памяти. Беркман считает, что нельзя сводить формирование музыкально-слуховых представлений к процессам памяти, как и процессы памяти к представлениям [23, 35]. Поэтому, можно согласиться с автором, что слуховые представления и музыкальную память следует рассматривать в динамике, в развитии.

Условиями, способствующими успешному подбору музыки по слуху являются эмоциональность восприятия музыкального материала, систематичность формирования навыка как на занятиях, так и самостоятельно. Г.М. Цыпин в работе "Обучение игре на фортепиано" показывает, что подбор по слуху будет давать положительный результат в том случае, если учащийся будет внимателен, критичен к полученным результатам и будет обладать волей (усидчивостью) [104].

В фортепианной педагогике традиционно считается, что формирование подбора по слуху следует осуществлять в *донотный период фортепианной игры*. В исследованиях наблюдаются два подхода к этому периоду. Представители *первого подхода* ставят акцент на "приобретение фортепианно-технических навыков и их автоматизацию" [19, 62]. Первооснова работы - заложить прочный фундамент техники и грамотности у учащихся. Так, Й. Гат подчёркивает необходимость развития музыкальности путём пения и формирования приёмов игры без инструмента, необходимых для постановки руки. [34, 220-221]. В условиях, которые предлагает автор, игра по слуху находится почти под запретом, ибо, подбор сводит на нет результаты этой "постановки руки" у учащихся.

Однако, Й. Гаг раскрывает технологическую сторону фортепианных движений, что важно для работы с начинающими, в чём автор безусловно прав.

Второй подход заключается в том, что её представители подчёркивают необходимость формирования музыкального слуха (А.А. Артоболевская, Л.А. Баренбойм, Т.К. Богданова, Ян Достал, Д.В. Зариньш, Б.Е. Милич, Т.И. Смирнова, Ф. Эмонтс). Кредо исследователей таково: "Музыкальное развитие должно предшествовать техническому, или идти с ним в ногу" [19, 63]. Оно осуществляется уже до изучения нотных знаков, поэтому требуется введение в обучение "донотного" периода, суть которого заключается в решении задач элементарного музыкально-слухового анализа, включающего и подбор по слуху.

Таким образом, сторонники обеих тенденций решают проблемы донотного периода фортепианной игры, исходя из значимости как технологии движений, так и музыкального развития учащегося, но рассматривают их, исходя из конкретных задач. Общей закономерностью для музыкального развития начинающих является подчинение решений технических задач музыкальным.

В чём суть "донотного" периода ? Баренбойм в школе фортепианной игры "Путь к музицированию" считает необходимым в донотной стадии обучения использование звуковысотных схем и схем ритмической записи, заданий по подбору, транспонированию и чтению с листа, пению песенок. Мелодии и песни в этот период разучиваются не по нотам, а по слуху. Донотный период обучения находится в центре внимания немецкого пианиста-педагога К.А. Мартинсена. "Важнее всего, - писал он, - чтобы всё это первоначальное обучение на фортепиано происходило без нот. Лишь когда у ученика достаточно развит внутренний слух и технические навыки, тогда можно вводить в программу урока игру по нотам" [62, 116]. Автор «Европейской методики фортепианного обучения» Ф. Эмонт в донотный период вводит подбор по слуху коротких, легко запоминающихся и знакомых мелодий и их транспонирование от разных клавиш. Целью этого становится развитие музыкального слуха, чувства музыкального ритма, двигательных навыков учащихся.[112, 3].

Таким образом, исследования авторов фортепианной педагогики свидетельствуют о том, что формирование навыка подбора по слуху важно связывать с транспонированием, что способствует налаживанию связи между слухом и ориентировкой на клавиатуре [18], [104].

Нам представляется важным сочетание, а не разделение подбора по слуху и транспонирования. Такое одновременное формирование названных навыков мы понимаем как более целесообразное как с начинающими, так и играющими студентами.

Продолжительность донотного периода авторы определяют по разному - от 2-х недель до года. Л.А. Баренбойм, Ян Достал, Б. Милич не рекомендуют спешить с началом игры по нотам, так как для начинающего пианиста это утомительная и сложная мыслительная деятельность. "Одновременное чтение по горизонтали и вертикали на двух пятилинейных станах..., каждый нотный знак таит в себе информацию о двух вещах - о звуковой высоте и продолжительности; тут же сведения о метре тональности (ключевые знаки), логическом чтении, артикуляции, динамике, агогике, аппликатуре. И всё это надо охватить разом, двигаясь без остановки "с определённой скоростью, увидеть, понять, услышать, передать". [19, 264]. Быстрый переход к началу обучения по нотам, как считает чешский пианист-педагог Ян Достал, таит в себе следующую опасность: чем меньше развита музыкальность учащегося, тем скорее может случиться, что нота будет восприниматься им не как обозначение для звука (то есть для явления, относящегося к слуху), а как обозначение для клавиши (то есть для определенного видимого элемента клавиатуры) [39, 115]. При таком способе игры сводятся на нет слуховые представления и нотный текст ассоциируется с реализацией зрительных представлений, а не с реализацией музыкальных образов. Необходимо формировать такое восприятие нотного письма, которое вызывало бы представление о звуках (то есть слуховые представления) и связывалось бы с представлением о клавишах, необходимых для их реализации, и о действиях рук посредством которых приводится в движение механизм клавиш [39, 116]. А этому процессу способствует подбор по слуху. Учащиеся могут начинать игру по нотам тогда, когда они смогут подобрать на рояле мелодию на слух, когда музыкальные представления будут развиты до такой степени, что нажатие клавиши они будут слушать как внешнее выражение своего музыкального представления. На это указывают и авторы Л.А. Баренбойм, Т.Л. Беркман, Ян Достал.

Г.М. Цыпин, говоря о формировании музыкальных представлений у начинающих пианистов пишет:- "Эмпирическим путём давно доказано, что подбор, как особый вид пианистической деятельности исключительно полезен, поскольку со всей непреложностью требует от того, кто находится за инструментом, ясных и чётких слуховых представлений. Подбирая музыку по слуху нельзя "двигаться по клавиатуре заученно-моторным образом, здесь всё - от слуха" [104, 78].

Латышские исследователи Я.Я. Бирзкопс, Т.К. Богданова, Д.В. Зариньш, изучая донотный период, основывались на импровизации. Авторы показали возможности импровизации как для музыкального развития учащихся (восприятие средств музыкальной выразительности, формирование звуковысотных представлений), так и для формирования фортепианных движений [25], [24], [41]. Навыки импровизации приобретаются учащимися

как в донотный, так и в последующий периоды. Это даёт возможность считать донотный период необходимой основой одновременного формирования навыков подбора по слуху, транспонирования и импровизации, что важно для нашего исследования.

В этот период первостепенное значение приобретает первоначальное слуховое воспитание начинающих музыкантов - умения воспринимать, понимать и переживать музыку. Еще Г.Г. Нейгауз писал: "Прежде чем начать учиться на каком бы то ни было инструменте, обучающийся - будь это ребёнок или взрослый - должны духовно владеть какой-то музыкой, - так сказать, хранить её в своём уме, носить в своей душе и слышать своим умом" [73, 13]. Важно подчеркнуть необходимость введения учащихся в мир музыки, её выразительных средств и инструментального воплощения в доступной форме. На наш взгляд, такой формой работы со студентами является восприятие ими произведений фортепианного искусства, исполняемых педагогом, их совместный анализ.

Таким образом, в донотный период обучения необходимо решать *следующие задачи*: подбору по слуху должно и предшествовать и осуществляться одновременно развитие музыкального слуха (звуковысотного, тембрового, динамического); развитие способности слушать звуковую окраску, нюансировку, ритм, форму, что ведёт к раскрытию содержания музыки; формами работы с начинающими являются: слушание музыки и определение её характера, жанра; воспроизведение голосом звуков, мотивов; задания на осознание понятия относительной высоты (выше, ниже); воспитания чувства ритма; знакомство с ладом; пение трезвучий и интервалов; определение количества звуков; пение песен с поддержкой инструмента и без неё. На основе этого можно начинать подбор по слуху и транспонирование несложных попевок.

Формирование навыков подбора и транспонирования *связано с развитием у учащихся звуковысотных и ритмических представлений*, что представляется возможным *на основе пения*. Однако, в музыкальной педагогике остаётся противоречивым вопрос о том, следует ли опираться на пение при обучении игре на фортепиано. Существуют две точки зрения на этот вопрос.

Так, например, немецкий пианист-педагог К. Мартинсен не считает опору на пение в фортепианном обучении необходимой. Такое мнение высказывают в своих работах А.А. Артоболевская, Д.В. Зариньш, Т.И. Смирнова. Другие авторы придерживаются мнения, что звуковысотный слух необходимо развивать на основе пения. Психологи считают, что в основе развития слуха лежат мышечные напряжения гортани. Об этом писал физиолог И.М.Сеченов, указывая, что слуховые ощущения уже в детстве ассоциируются с мышечными - в груди, гортани, языке, губах [92]. А.Н. Леонтьев называет это "слухом - г. голосовыми связями" [50, 31], которые образуют психическое свойство,

называемое в музыкальной педагогике звуковысотным слухом. Исследуя звуковысотный слух, как музыкальную способность, Б.М. Теплов писал: "Правильный путь воспитания музыкального слуха идёт к темброво-высотным представлениям, к "воплощённому" внутреннему слуху через "отвлеченный" [96, 240]. Следовательно, задачу развития тембрового слуха необходимо решать на основе накопления музыкальных впечатлений учащихся, а голос играет ведущую роль в процессах вспоминания и узнавания этих впечатлений. Это было доказано исследованием анализа психологической природы внутреннего музыкального слуха и его развития, проведенной К. Кауфманом [43]. Вышесказанное подтверждает мысль о том, что пение является основным, хотя и не единственным способом развития музыкального слуха. В нашем исследовании мы придерживаемся этой точки зрения, считая, что пение должно лежать в основе до нотного периода фортепианного обучения.

В фортепианной педагогике разработан ряд *методов и приёмов формирования подбора по слуху* у начинающих пианистов (А.Д. Алексеев, Л.А. Баренбойм, А. Игламова, Т.И. Смирнова, П. Халабузарь, С. Розенберга, Р. Ромм и др). Назовём те из них, которые наиболее значимы для нашего исследования:

- подбор не всей мелодии песни, а подставление отдельных звуков, пропущенных педагогом (или одного звука - тоники);
- подбор окончания мелодии;
- пропевание мелодии, прохлопывание ритма и её подбор;
- подбор мелодии, состоящей из двух звуков, потом из трёх от разных звуков и обеими руками поочередно;
- подбор мелодий, начинающихся с I ступени, потом с III и с V ступени; песни подбираются в тональностях C, D, F;
- учить произведение на память методом подбора;
- партию левой руки вводить как можно раньше (это I, IV, V ступени; 5 - 2 - 1 палец).

[30], [31], [32], [93].

Последние два методических приёма заслуживают отдельного рассмотрения. Автор методики интенсивного фортепианного обучения Смирнова ставит перед учащимися цель – учить произведение на память «методом подбора», т.е. "Сыграл одну фразу – подбери её, сыграл одно предложение, если не получилось – не бросайся сразу к нотам, спой мелодию, поищи её на клавиатуре" [93, 42]. Такой метод способствует развитию мелодического и гармонического слуха. Учащийся сможет играть по памяти песни и пьесы, которые ранее использовались им при чтении с листа. Так например, известный музыкант и педагог С. Савшинский писал: "я помногу раз играл то, что предлагал

подобрать. Подбирал сначала каждой рукой отдельно, а затем двумя руками вместе. С первых же шагов я добивался живого произнесения. Для этого требовался и на этом формировался слух – мелодический, ритмический, динамический, тембровой, артикуляционный” [91]. Это показывает, что подбор музыки, осуществляемой таким образом, налаживает связь чтения с листа и подбора, что способствует развитию музыкальных способностей, и в первую очередь, музыкальной памяти.

Второй методический приём – вводить подбор партии левой руки. Это является важным для нашего исследования, так как игра сопровождения, гармонизация мелодий – одна из задач фортепианного обучения взрослых. Навык подбора партии левой руки, то есть сопровождения, способствует формированию гармонического слуха. Умение гармонизовать мелодию, найти подходящую фактуру стимулирует интерес учащегося к дальнейшему подбору музыки. Подтверждение нашей мысли мы находим у известного педагога и методиста А.Д. Алексеева: "Важным руслом развития творческих задатков для всех учащихся должен стать подбор к мелодии фортепианного сопровождения. Нельзя мириться с тем, что обучающийся в течении нескольких лет игры на инструменте не в состоянии сыграть по слуху популярную песню, снабдив её простеньким аккомпанементом. Этому можно и необходимо учить, предлагая ученику постоянные усложняющиеся задания по подбору и гармонизации различных мелодий " [13, 41].

Т.И.Смирнова ставит перед учащимися задачу подбора аккордов методом проб и ошибок, не связывая поиск подходящей ступени с каким-либо теоретическим осмыслением (I, IV, V ступень – 5, 2, 1 палец). Далее аккомпанемент уже строится на трезвучиях этих ступеней. Следующий этап в подборе– это поиск подходящей фактуры. Например:



Нам представляется, что подбор аккомпанеента по слуху может идти этим путём, но в наших условиях целесообразно перед студентами ставить задачу осмысленной гармонизации на основе теоретических знаний и осмысления средств музыкальной выразительности. Таким образом, *осознанность действий становится в исследовании критерием сформированности навыка подбора по слуху, а его показателем является соответствие исполнения заданному музыкальному материалу.*

Умение гармонизовать мелодию, подобрать подходящую фактуру сопровождения дают возможность овладеть таким важным навыком, как *игра сопровождения по буквенным обозначениям.* Это актуально для фортепианной подготовки студентов.

Большая часть современной песенной музыкальной литературы включает в себя буквенную запись сопровождения [122], [123], [124]. Игра по буквенным обозначениям связана с навыками подготовленной импровизации, в основе которой лежит расшифровка аккордов и поиск соответствующей фактуры исполнения. Играть по буквенным обозначениям учащийся может двумя способами:

- *правая рука играет мелодию, левая – сопровождение;*
- *подбирается сопровождение на основе буквенных обозначений, но мелодия не играется.* [126].

По методике Т.Арцышевского и Ж.Арцышевской при игре по буквенным обозначениям обнаруживается органическая связь между развитием музыкально-художественного мышления учащихся, их музыкального слуха, чувства ритма и задачами овладения исполнительскими навыками, музыкальной грамотой и элементами строения музыкального произведения [127, 3-4]. В нашем исследовании формирование подбора по слуху аккомпанемента (по ступеням, по буквенным обозначениям) сочетается с навыками пения мелодий и песни.

При подборе музыки важное значение имеет выражение её эмоционально- образного содержания. Реализация звуковысотных представлений становится основой для собственного отношения к подбираемой музыке, которая влияет на выразительность исполнения. Поэтому, в нашем исследовании ***адекватность использования средств музыкальной выразительности заданному музыкальному материалу является критерием сформированности навыка подбора, а его показатель – полнота использования заданных средств музыкальной выразительности.***

Условиями формирования навыка подбора являются регулярность и последовательность занятий. Большую роль при этом играют усидчивость, целенаправленность играющего, что становится задачей студентов. Задача педагогов- контроль и коррекция заданий. Выполнение заданий связывается с самостоятельной работой студентов. Поэтому, в нашем исследовании ***самостоятельность использования навыка – это критерий и показатель сформированности навыка подбора по слуху.***

Таким образом, анализ музыкально-педагогической и психологической литературы позволяет нам сделать **следующие выводы**:

- 1) ***подбор по слуху – это навык фортепианной игры, основу которого составляют мысленное звуковысотное представление музыкального материала и его воспроизведение в реальном звучании;***
- 2) ***активное формирование звуковысотных представлений, а на его основе навыков подбора, осуществляется в донотный период фортепианной игры;***

- 3) подбор по слуху способствует музыкальному развитию учащихся, формирует их звуковысотные представления, развивает гармонический слух, музыкальную память, налаживает слухо-двигательную связь при игре;
- 4) критериями и показателями сформированности навыка являются: адекватность использования средств музыкальной выразительности заданному музыкальному материалу (показатель – полнота использования заданных средств музыкальной выразительности; осознанность действий (показатель - соответствие исполнения заданному музыкальному материалу); самостоятельность использования навыка (показатель тот же);
- 5) условиями формирования навыка подбора, являются эмоциональность восприятия музыкального материала; систематичность занятий; самоконтроль, целеустремлённость и усидчивость учащегося;
- 5) формирование навыков подбора необходимо осуществлять одновременно с формированием навыков транспонирования, импровизации, чтения с листа.

1. 2. 3. Транспонирование

Транспонирование, наряду с подбором по слуху, чтением с листа – один из важных навыков фортепианной игры. Важна роль транспонирования в педагогической деятельности учителей, которая требует владения этим навыком с целью нахождения оптимальной тональности для разучивания с детьми определённого музыкального материала.

Теоретическое освещение вопроса формирования транспонирования мы находим в работах психологов, музыкантов, педагогов, методистов (А.Д. Алексеев, Л.А. Баренбойм, Т.Л. Беркман, Н.А. Крючков, С.М. Мальцев, О. Рафалович, С. Савшинский, Б.М. Теплов, Г.М. Цыпин, Ф. Эмонт).

В музыкальной педагогике используются два термина «транспонирование» и «транспозиция», но суть их одинакова. В музыкальной энциклопедии дано следующее определение: **“Транспозиция** (от позднелат. *transpositio* перестановка) - перенесение (транспонирование) музыкального произведения из одной тональности в другую. В процессе транспозиции все звуки переносятся вверх или вниз на интервал, соответствующий высотному отношению первоначальной и новой тональности”[69,590].

В нашем исследовании мы определяем **транспонирование** как **навык фортепианной игры, предполагающий перенос определённого музыкального материала в разные**

тональности и приспособление пианистических движений в процессе исполнения этого материала.

Б.М.Теплов в работе "Психология музыкальных способностей" упоминает о выполнении таких важных во всякой музыкальной деятельности задач, как транспонирование и узнавание транспонированных мелодий. "В процессе всякого мало-мальски разумного музыкального воспитания и обучения постоянно встречается необходимость выполнять эти задачи" [96, 153]. Автор связывает транспонирование с формированием звуковысотных представлений. Успешность транспонирования заключена в точности этих представлений. Теплов пришёл к выводу о произвольности применения слуховых представлений как механизме слухо-двигательной и слухо-вокальной координации.

С.М. Мальцев определяет *психофизиологический смысл транспонирования*, который заключён в условно-рефлекторной связи между определенными звуко-интонациями (или их комплексами) и игровыми движениями рук играющего на клавиатуре, которые необходимы для реализации этих интонаций на инструменте [57, 14]. Следовательно, транспонирование формирует слухо-двигательную связь у играющего.

В музыкальной педагогике считается, что деятельность аккомпаниаторов, концертмейстеров немыслима без владения навыком транспонирования, ибо оно необходимо в случаях нездоровья певца, аккомпанирования сопровождения солисту на концерте в другой тональности, подготовки программы с солистом-вокалистом в целях снятия с голоса певца лишних нагрузок [48, 61]. На начальном этапе фортепианного обучения наблюдается, к сожалению, иная картина. Педагогами признаётся необходимость формирования транспонирования, однако анализ практики показывает, что оно применяется недостаточно последовательно, а порой данный навык вообще не формируется у учащихся. Л.А. Баренбойм, Г.М. Цыпин указывают на причину такого положения - слишком длительная подготовка с учащимся произведений, которые выносятся на отчётное выступление, нехватка времени на занятия для транспонирования, неорганизованность в работе [104, 21]. На наш взгляд, формирование навыка транспонирования в начальный период даёт возможность играющим:

- *осознанно применять теоретические знания в процессе фортепианной игры;*
- *развивать свои двигательные навыки.*

Но транспонирование не должно становиться самоцелью, оно, по мнению С.М.Мальцева,- важнейшее средство музыкального развития учащихся. Необходимо, чтобы теоретические знания учащихся связывались с эмоциональным восприятием гармонических функций, тональностей. Такое эмоциональное восприятие на слух

аккордов даёт, на наш взгляд, как высокий качественный уровень теоретических знаний, так и осознанное применение учащимися этих знаний при транспонировании. К такому же выводу приходит С.И. Науменко, показавшая в своём исследовании возможность совершенствования музыкально- слуховых представлений и гармонического слуха у начинающих музыкантов путём применения ассоциативно-эмоционального восприятия и анализа созвучий и их взаимосвязей [71]. В нашем исследовании это связано с использованием средств музыкальной выразительности. Поэтому, один из *критериев* сформированности навыка транспонирования мы определяем как *адекватность использования средств музыкальной выразительности заданному музыкальному материалу*, а его *показатель*- полнота использования этих средств музыкальной выразительности.

Анализ музыкально-педагогической литературы показывает, что эмоциональное восприятие элементов музыкального языка, теоретическое их осознание и практическое применение при подборе, транспонировании, импровизации создают благодатную почву для развития целого комплекса музыкальных способностей, позволяет учащимся свободно ориентироваться на клавиатуре. По мнению Г.М. Цыпина, при транспонировании меняется привычная для играющего клавиатурная "топография", способствующая поиску играющим новых игровых движений [104, 78]. Аналогичное мнение выражает С.Савшинский, считая, что каждая новая тональность связана с серьёзной перестройкой системы приспособительных движений рук, необходимой для исполнения одной и той же музыкальной фактуры, что исключает возможность не контролируемого и не "ведомого" слухом исполнения, а отсюда возрастает роль слуха и интеллектуального анализа [91, 95-96]. Таким образом, успех транспонирования играющего во многом связан с перестройкой его движений в новых тональностях, и, поэтому, в нашем исследовании *двигательная реализация* представляется *критерием сформированности навыка транспонирования, а его показателем является правильность использования аппликатуры и пианистических движений*.

Авторы Т.Л. Беркман, О. Рафалович и другие разработали ряд *методов и приёмов формирования навыка транспонирования* для начинающих обучение, среди которых отметим наиболее важные для нашего исследования:

- *восприятие мелодии на слух, которую проигрывает педагог в разных регистрах и тональностях;*
- *показ движения мелодии рукой (вверх, вниз);*
- *подбор мелодии под аккомпанемент педагога от разных клавиш и выполнение самостоятельных заданий.*

При формировании навыка транспонирования у учащихся с использованием этих приёмов необходимо постепенно расширять диапазон мелодий, переходить от постепенности её движения на скачкообразность, расширять круг тональностей. О.Рафалович считает, что навык транспонирования необходимо развивать в двух направлениях: по слуховым представлениям и по нотному тексту. На слух учащиеся транспонируют знакомые мелодии от разных клавиш. Первые уроки транспонирования сводятся к подбору знакомых мелодий. В каждом новом задании по транспонированию формируются понятия об устойчивых и неустойчивых звуках в музыке, о трезвучиях, определяется "план-схема по устоям и неустоям" [85, 21]. **Транспонирование по нотам** необходимо осваивать по 4-м направлениям:

- *транспонирование мелодии аккомпанемента;*
- *мелодия с простым аккомпанементом;*
- *мелодия с аккомпанементом трезвучий и обращений;*
- *транспонирование в ансамбле.*

Условиями формирования навыка транспонирования являются систематичность и последовательность его освоения; анализ транспонируемой мелодии (движения мелодической линии, скачки и др.); контроль за выполнением заданий. Эти условия связаны с **самостоятельностью использования транспонирования**, которая в нашем исследовании является критерием сформированности навыка, а показателем является **самостоятельность использования навыка в различных тональностях**.

При формировании транспонирования необходимо знание тональностей и ключевых знаков. На начальном этапе обучения освоение тональностей происходит на основе разучивания гамм. Л.А. Баренбойм считает, что в этот период "игра гамм в том виде, в каком их обычно разучивают ... может быть несколько отложена, а вот освоение тональностей и игра гамм и трезвучий, распределённых между двумя руками, могут быть начаты достаточно рано" [19, 262]. Таким образом, осознанность действий в использовании знания тональностей важно для транспонирования. Поэтому, в нашем исследовании **осознанность действий** является критерием сформированности навыка, его показатель- **правильность транспонирования в различных тональностях**.

Формирование навыка транспонирования связано с развитием музыкальных способностей, в первую очередь, с музыкальным слухом (звуковысотными представлениями). "При транспонировании, как считает С. Мальцев, интенсифицируется работа музыкального слуха, последовательно тренируются комбинации движений (двигательные варианты), которые могут встретиться при реализации предельно сложной системы интонаций" [58, 15]. **Связь импровизации и транспонирования**, в основе которой

лежат звуковысотные представления выявили в своих исследованиях С. Мальцев, А.А. Никитин. В нашем исследовании связь транспонирования и импровизации осуществляется на основе подготовленной импровизации (игра по буквенным обозначениям).

Транспонирование связано также и с чтением с листа. Транспонирование с листа требует хорошего владения как одним, так и другим видом деятельности, при этом транспонирование является как бы первичным по отношению к чтению с листа [48, 25]. Проанализировав содержание учебно-методических пособий, хрестоматий фортепианной игры [125], [128], [129], [130], мы пришли к выводу, что при всей логичности выстраивания материала, интересных заданиях, в них отсутствует взаимосвязь формирования навыков транспонирования, подбора, чтения с листа, импровизации. В программе МШ [6] для начинающих пианистов также не предусмотрены требования по их формированию (кроме чтения с листа).

Следовательно, на начальном этапе обучения *транспонирование целесообразно связывать с подбором мелодий по слуху* (об этом речь в главе 1.2.2. дисс.), *чтением с листа, импровизацией.*

Таким образом, анализ музыкально-педагогической и психологической литературы, анализ пособий по фортепианной игре позволяют нам сделать **следующие выводы:**

- 1) транспонирование - *навык фортепианной игры, предполагающий перенос определённого музыкального материала в разные тональности и приспособление пианистических движений играющего в процессе исполнения этого материала;*
- 2) *формирование навыка транспонирования связано с развитием музыкальных способностей учащихся - музыкального слуха (звуковысотные представления, гармонический слух), музыкального восприятия (эмоциональность переживания);*
- 3) *важнейшим условием формирования навыка транспонирования являются систематичность и последовательность занятий;*
- 4) критериями и показателями сформированности навыка являются: *адекватность использования средств музыкальной выразительности заданному музыкальному материалу (показатель- полнота использования этих средств); двигательная реализация(показатель-правильность использования аппликатуры и пианистических движений); самостоятельность использования транспонирования(показатель-самостоятельность его использования в различных тональностях); осознанность действий (показатель- правильность транспонирования в различных тональностях);*
- 5) *формирование навыка транспонирования необходимо осуществлять во взаимосвязи с подбором по слуху, чтением с листа и импровизацией.*

1. 2. 4. Импровизация

Взгляды на импровизацию как на доступную и необходимую начинающим музыкантам деятельность разделяют педагоги-музыканты многих стран: Б.Ф. Асафьев, Л.А. Баренбойм, Т.К. Богданова, Я.Я. Бирзкопс, Н.А. Ветлугина, Д.В. Зариньш, К. Орф, З. Кодай, Э. Башич, Ф. Эмонт и другие. Импровизационное творчество, являющееся основой активного созидательного освоения искусства, авторы связывают с музыкальным творческим развитием учащихся.

В музыкальной энциклопедии даётся следующее определение: «Импровизация (от лат. *improvisus* -неожиданный, внезапный) – это особый вид художественного творчества, при котором произведение создаётся непосредственно в процессе его исполнения»[69, 507].

Важным для нашего исследования является представление об импровизации, как творчестве. Психолог М.Т. Ярошевский пишет, что "термин "творчество" указывает и на деятельность личности, и на созданные ею ценности" [107, 31]. По его мнению творчество означает создание нового, под которым может подразумеваться как преобразования в сознании и поведении субъекта, так и порождённые им, но отчуждённые от него продукты [107, 42]. В результате такой деятельности её субъект формируется как творческая личность. В психологических исследованиях отмечается, что творческой можно назвать "личность, которая устойчиво добивается творческих результатов; под такими результатами, ... понимаются оригинальные и приемлемые результаты, отвечающие требованиям данной предметной области." [111, 24].

В музыкальной деятельности таким результатом творчества являются *импровизации, сочинения, композиции*. Б. Асафьев придавал большое значение внедрению творчества в учебно-музыкальный процесс, выявлению "исполнительского инстинкта" у учащихся, считая, что только тогда, когда "человек ощутит изнутри материал, которым оперирует музыка, он почувствует течение музыки вовне" [17, 18]. Нам близки идеи Асафьева о том, что в общеобразовательной среде импровизацию, как музыкальную композицию, следует понимать не как предмет и художественную цель творчества, а как проявление максимума самостоятельности в музыке путём творчески содержательного опыта [17, 76]. "Воспитывать музыкально-творческие навыки следует... потому, что каждый, кто хоть немного ощутил в какой-либо сфере искусства радость творчества, будет ценить всё хорошее, что делается в этой сфере" [17, 92]. В нашем исследовании мы определяем *импровизацию* как *навык, в основе которого лежит создание определённого творческого продукта в виде мелодий, сопровождения к песням, различных композиций*.

Благодаря импровизациям, студенты имеют возможность творчески выразить реализовать себя в музицировании. Важны самостоятельные попытки сочинительства, импровизаций. Поэтому, одним из критериев сформированности навыка импровизации становится *самостоятельность использования навыка* (*показатель* такой же).

В музыкальной педагогике определены *многочисленные формы и виды импровизаций*. С.М. Мальцев, рассматривая разные виды импровизации, отмечает, что она может выступать как часть ритуального действия и быть в синкретическом единстве с импровизацией поэтической или танцевальной, а может быть и самостоятельным чисто музыкальным явлением [58, 5].

Существуют различные *классификации импровизаций*. Так классификации Э. Феранда [113, 1094] и С. Мальцева [58] имеют много общего, которое заключается в том, что импровизация подразделяется в зависимости от:

- *выразительных средств исполнения;*
- *состава исполнителей;*
- *музыкального склада;*
- *техники.*

Охарактеризуем эти импровизации, поскольку они имеют практическое значение для педагогической деятельности будущих учителей.

В отношении выразительных средств исполнения музыки импровизации могут быть 2-х видов. *Первый вид импровизации* – импровизации, являющиеся частью общего действия, т.е. импровизация происходит одновременно с текстом, музыкой и танцем. Такие импровизации лежат в основе методики К. Орфа, включающей музицирование на элементарных инструментах, не требующих специальной выучки. Эти импровизации связаны с жестом, танцем, пантомимой и словом. "Элементарная музыка – это не музыка само по себе; она связана с движением, танцем, словом; её нужно самому создать; в неё нужно вклучиться не как слушатель, а как её участник ..." - писал К. Орф в своём "Шульверке" [117, 16].

Второй вид импровизаций - музыкальные, инструментальные, вокальные и вокально-инструментальные. В исследованиях Э. Башич, Г.С. Виноградова [20], [29] показаны большие возможности таких импровизаций для творческого развития учащихся (развития чувства ритма, музыкального слуха, умения импровизировать коллективно). Исследования латышских педагогов Д. Зариньша, Т.Богдановой (в работе со школьниками общеобразовательных школ с расширенным музыкальным образованием) [40], [41], [25], Я. Бирзкопса (со студентами педагогического ВУЗа) [1], [24], литовского педагога А.А. Никитина (с начинающими джазовыми пианистами) [74] свидетельствуют о том, что

инструментальные импровизации, сочинительство способствуют активным творческим проявлениям играющих, вызывают интерес к занятиям по фортепиано, формируют потребность в эстетическом познании действительности средствами музыки.

В зависимости от состава исполнителей, импровизации подразделяются на сольные и ансамблевые. (Г.С. Ригина, Л.А. Баренбойм, Т.И. Смирнова, С.М. Мальцев). В ансамблевых импровизациях важна психологическая опора импровизатора на реплику партнёра. По мнению Мальцева, такие реплики позволяют получить передышку партнёрам в изобретении нового материала. На наш взгляд, ансамблевой формой импровизации на начальном этапе фортепианной игры может быть *диалогическая форма вопроса – ответа (педагог–учащийся)*, которая используется в нашем исследовании. Первые уроки импровизаций, где вопрос – ответ распределяется между играющими, стимулирует фантазию учащегося. Такая импровизация может быть первичной по отношению к сольной, которая требует уже большего мастерства, но к этому начинающих музыкантов необходимо подготовить.

В зависимости от музыкального склада импровизации подразделяются на ритмические и ритмо-мелодические. На такие импровизации ставится акцент в методиках музыкального воспитания К. Орфа [117], С. Виноградова [29].

В отношении техники в импровизациях различают ритмическое варьирование, орнаментирование, присоединение самостоятельных голосов в ансамбле, гармоническое варьирование, ладогармоническую импровизацию. В начальный период фортепианной игры к техническим элементам импровизаций учащихся можно отнести использование ритмического варьирования, технические приёмы различных звуковых эффектов (глиссандо, форшлаг, педаль, игра по струнам и др.), подголосочную полифонию (т.е. сочинительство к мелодии второго и третьего голосов). Разумеется, что применение различных технических приёмов в импровизациях играющего очень индивидуально и зависит не только от предшествующей подготовки, но и от богатства воображения, эмоциональности. Важно, по мнению Б. Асафьева, "вызывание творческого дара: способности изобретения и комбинирования материала" [17, 91]. В этом аспекте интересны, на наш взгляд, современные методики (немецкая и польская) - Ф. Эмонта [112] и Дануты Лады [115]. Ф. Эмонт записывает начало импровизационных сочинений, а учащиеся импровизируют в том же плане дальше (это может быть аналогичная фактура, звуковая краска, технические приёмы и др.) По методике Дануты Лады начинающие импровизаторы осваивают метод "беспальцевой" техники, дающий им возможность ориентироваться на клавиатуре, искать свои технические приёмы игры, развивать полифоническое мышление (каноны, полиметрия), ощущать красочность

педали и богатство средств музыкальной выразительности. Методы формирования умения импровизировать по методикам этих авторов способствуют развитию воображения, эмоциональности и могут использоваться в работе со студентами.

В музыкальной педагогике различают *две формы импровизаций: спонтанная и подготовленная.*

Спонтанная форма представляет из себя *свободную импровизацию, в которой главную роль играют неосознанные моменты, чувственные переживания исполняющего, его фантазия.* Спонтанная импровизация рождается на основе звучания инструмента и пианистических движений играющего. При этом звуковой импульс оказывает влияние на все его действия, помогая ориентироваться в безбрежном море звуков. Спонтанные импровизации – это интересная изобретательная деятельность, в которой открывается новое, неизвестное ранее.

Подготовленная форма - это импровизация с использованием определённых заданных средств музыкальной выразительности и стиля – формы, ритма, мелодии, гармонических функций, тембров и т.д., а также видоизменение, варьирование, обогащение уже существующих композиций. На начальном этапе фортепианной игры такими композициями могут быть песни, мелодии из кинофильмов, телепостановок. Уметь играть песни с подходящим сопровождением, варьировать это сопровождение, облегчать его или обогащать, сочинять вступления, заключения и проигрыши, импровизировать сопровождение по буквенным обозначениям – необходимое условие для музыкального развития студентов и их самостоятельного творческого самовыражения в педагогической деятельности.

Анализ различных методик обучения, музыкально-педагогической литературы дают основание сделать вывод о том, что в процессе фортепианного обучения необходимо использовать различные формы и виды импровизаций. Умение импровизировать формируется постепенно и зависит от индивидуальных возможностей каждого студента. Спонтанные и подготовленные импровизации у студентов могут быть различных видов - ритмические, ритмо-мелодические, в форме диалога, образные и др.

Необходимость формирования умения импровизировать, требует рассмотрения *психологического механизма импровизации.* В психологии импровизацию связывают с прогнозирующим, упреждающим, предвосхищающим мышлением [59, 69]. Такое мышление психологи называют *антиципирующим мышлением.* Авторы Б.Ф. Ломов и Е.Н. Сурков пишут об этом следующее: "Антиципация – это способность (в самом широком смысле) действовать и принимать те или иные решения с определённым временно-пространственным упреждением в отношении ожидаемых, будущих событий"

[54, 5]. Антиципация - это универсальное явление человеческой психики для любого вида деятельности, а это объясняется связью антиципации с мышлением и памятью. Память не просто механически сохраняет информацию, но и перерабатывает её [54, 6-8]. Авторы отмечают, что мышление – это прежде всего предвидение. "Антиципация, базирующаяся на «забегающей» вперед работе мозга представляет собой проявление познавательной активности объекта, позволяющей в ответ на стимулы, действующие только в настоящем, предугадывать или предвосхищать ещё не наступившие события, используя накопленный в прошлом опыт, и быть готовым к встрече с ними" [54, 11]. В этой характеристике обрисована суть механизма музыкальной импровизации.

Освоение навыков импровизации обусловлено развитостью таких музыкальных способностей, как слуховые представления, память, восприятие. Поэтому, в литературе явление антиципации часто рассматривается не изолированно, а в плане их соотношения с этими способностями. Достаточно распространённой является точка зрения о том, что определяющим значением в импровизации являются слуховые представления [116], [38], [61], [108]. Но есть другое мнение: в предвосхищающей системе импровизатора ведущей является моторика [73], [53]. Так И. Гофман утверждал, что если мысленная картина у играющего отчётлива, то "пальцы должны и будут ей повиноваться" [35, 58]. На основе авторитетных свидетельств известных пианистов и педагогов приходим к выводу, что главенствующим в музыкальной импровизации являются слуховые представления. В этой связи С. Мальцев вводит термин "*слышащей руки*" импровизатора, которая осуществляет *связь слуха и моторики, связь между текущими представлениями и движениями* [58, 13]. Такая готовность рук ответить на приказ слуха, как отмечает Мальцев, не является врождённой способностью, а тренируется в течение всей музыкальной деятельности пианиста. Наиболее эффективным приёмом формирования "слышащей руки" играющего является транспонирование. Другой приём, который использовался ещё в импровизациях М. Клементи, К. Черни, это техническое овладение различными комбинациями пальцев внутри пианистической позиции. Эти приёмы могут также успешно использоваться при формировании навыков импровизации у студентов.

Исследования музыкальной психологии показывают *связь процесса импровизации с музыкальным восприятием и кратковременной памятью играющего*. Отмечается оценивающая и корректирующая функции восприятия при сопоставлении прошлых и настоящих предвосхищений [58], [57]. "Восприятие музыки – это работа представления, музыкальной памяти, мышления; это активное включение предыдущего опыта (не только музыкального), это различные логические действия, эмоциональные реакции, понимание, оценивание" [86, 14]. Специфика восприятия музыки, на основе музыкального мышления,

имеет в музыкальной психологии толкование *восприятия – мышления* (В. Медушевский). Учёные сходятся во мнении, что оно выполняет функцию распознавания содержательной стороны музыки и предсказания её дальнейшего хода [63], [22].

Процесс восприятия музыкальных образов складывается из обобщенного восприятия таких средств музыкальной выразительности, как ритм, мелодия, гармония, фактура, тембр, динамика. Для воспринимающего человека музыкальное произведение предстаёт, с одной стороны, как художественная ценность – образно-содержательная, обладающая определёнными эстетическими свойствами, активно воздействующая на человека, вызывающая ассоциации, эмоции, заставляющая размышлять и т.д., с другой стороны, оно представляет собой систему, состоящую из множеств взаимосвязанных элементов [86, 10–17]. Сказанное имеет прямое отношение и к импровизациям. На связь музыкального восприятия с действиями синтеза и анализа указывают авторы М. Зилгалве [11], Л. Мацкевич[5].

С точки зрения нашего исследования, *восприятие* - это музыкальная способность, представляющая из себя системное образование, состоящее из различных компонентов (обобщённое восприятие средств музыкальной выразительности, эмоциональность, связь с внешними движениями, познание музыкальных явлений на основе когнитивных способностей). Таким образом, можно говорить о том, что восприятие содержания музыкального материала является основой формирования не только импровизации, но и транспонирования, подбора по слуху, чтения с листа.

Кратковременная память в музыкознании связывается с понятием о иерархических соподчинённых масштабах музыкальных построений: мелкомасштабных (звук, интонации, мотив), среднемасштабных (тема и аналогические ей построения) и крупномасштабных (период, форма в целом). (Е.В. Назайкинский, В.В. Медушевский). У играющего в каждый момент импровизации всякое предвосхищение крупного масштаба является результатом взаимодействия мелкомасштабных предвосхищений. На начальном этапе фортепианной игры речь может идти только о мелкомасштабных предвосхищениях. Например, в спонтанных импровизациях характер звука, интонации или мотива сопряжены с предвосхищением учащимися слуховых представлений. Предвосхищение слуховых представлений связаны с эмоциональностью переживания. Роль педагога заключается в умении раскрыть связь музыкально-образного содержания со средствами музыкальной выразительности, направить мышление студентов на осознание сути импровизации. Поэтому, в нашем исследовании *адекватность использования средств музыкальной выразительности заданному музыкальному материалу, а также осознанность действий являются критериями сформированности навыка*

импровизации, а их показателями являются – объём использования средств музыкальной выразительности в соответствии с музыкальным образом.

Таким образом, проведенный нами анализ музыкально-педагогической и психологической литературы по проблеме формирования импровизации позволяет сделать **следующие выводы:**

- 1) импровизация – навык, в основе которого лежит создание определённого творческого продукта в виде мелодий, сопровождения к песням, различных композиций;*
- 2) формирование навыка импровизации базируется на применении различных видов и форм импровизации (виды – ритмические, сольные и ансамблевые, сочинения, применение технических элементов в импровизации; формы – спонтанные и подготовленные);*
- 3) психологической основой импровизации является антиципация (предвосхищение), связанная со способностями: слуховыми представлениями, музыкальным восприятием, кратковременной памятью человека. Связь слуховых представлений и моторики осуществляется "слышащей рукой" играющего;*
- 4) значение импровизации заключается в обогащении содержательного музыкального опыта, развитии воображения, эмоциональности, в возможности творческого самовыражения учащихся;*
- 5) критериями и показателями сформированности навыка импровизации являются: адекватность использования средств музыкальной выразительности заданному музыкальному материалу; осознанность действий (показатель- объём использования средств музыкальной выразительности в соответствии с музыкальным образом); самостоятельность использования навыка (показатель такой же).*
- 6) формирование навыка импровизации необходимо осуществлять во взаимосвязи с подбором по слуху, чтением с листа и транспонированием.*

1.2.5. Двигательные навыки

В музыкальной педагогике двигательные или технические навыки понимаются как навыки, в основе которых лежат пианистические движения, связанные с музыкальным образом. Известные педагоги – пианисты А. Б. Гольденвейзер, К.Н. Игумнов, Г.Г. Нейгауз, считали задачей начальной педагогики – учить не "постановке руки", не статике, а именно движению. То же в сущности, подчеркивает немецкий педагог и пианист К.Мартинсен: «учить надо молодежь не "ставить" руки, а помогать ей находить пути к наиболее рациональным, художественно оправданным движениям, возникающим

под воздействием звукового образа" [62, 21]. По мнению К.Н. Игумнова, как отмечает Я.Мильштейн в своей работе, посвящённой деятельности этого известного пианиста и педагога, главное не в том, чтобы "правильно ставить руку", а в том, чтобы "правильно двигать ею", поскольку непрерывность – основа движения, рождающегося из поисков звукового образа [67, 378-383].

Поскольку в процессе работы над исполнением произведения музыкальное представление изменяется, то меняется и характер движения. Говоря о целесообразности фортепианных движений, венгерский пианист и педагог Й. Гат в своём исследовательском труде "Техника фортепианной игры" пишет: "В соответствии с системой музыкальных представлений создаётся и система движений, и каждое тончайшее изменение звукового представления вызывает надлежащее изменение движений" [34, 65].

В основе двигательных навыков лежит *ориентировочная деятельность*, которая направлена на «обследование окружающих предметов в целях получения информации, необходимой для решения стоящих перед субъектом задач» [82, 238]. В основе ориентировочной деятельности лежит ориентировочный рефлекс, играющий важную приспособительную роль в поведении. На это указывал русский физиолог И.П. Павлов, считая, что "...раздражению определенных кинестезических клеток в коре отвечает определённое движение, как и обратное: пассивное воспроизведение определённого движения посылает в свою очередь импульсы в те кинестезические клетки коры, раздражение которых активно производит это движение" [78, 274]. Большая часть движений человека является врождённым безусловным рефлексом. В процессе фортепианных занятий происходит как бы закрепление этих безусловных рефлексов и дополнение их нужными условными рефлексам. Необходимо "отобрать из врождённых движений все те элементы,- как считает Й. Гат,- которые пригодятся для фортепианной игры, которые дадут нам звучность, соответствующую нашему представлению, то есть движения, являющиеся наиболее естественными, целесообразными для решения данных задач" [34, 64].

Большое внимание в педагогической и методической литературе уделяется вопросу *формирования пианистических движений у начинающих*. Спорным является вопрос об осуществлении подбора, транспонирования *неорганизованной рукой*. Так, Н.Любомудрова в статье "Начальное обучение игре на фортепиано" подчёркивает, что надо связывать необходимые игровые приёмы и движения с первых же попыток подбора у более старших учащихся, а у детей подбор осуществлять уже с 3-го урока [55]. Иное мнение выражает Т. Л. Беркман. Она считает, что подбор может начинаться после того, как приобретены

элементарные навыки игры на фортепиано. Объясняется это тем, что, во-первых, надо избегать фиксации неверных навыков, трудно дающихся в последствии исправлению, и во-вторых, для точного и быстрого формирования слуховых представлений учащийся должен иметь некоторые исполнительские навыки и уметь ориентироваться на клавиатуре [23, 95]. Однако, на наш взгляд формирование пианистических движений следует осуществлять в процессе подбора, а также спонтанных импровизаций. Такой же подход наблюдается в методике интенсивного обучения Т.И. Смирновой. В начале обучения отрабатываются без инструмента упражнения по постановке руки, по движению рук, пальцев, запястья в течении 1- 2 месяцев, но параллельно при этом идут и занятия по фортепиано. Первые уроки начинаются с показа, когда учащийся, что называется "берет с рук": на уроке с помощью педагога, а затем он самостоятельно вспоминает мелодию и подбирает её по слуху [93, 8-15]. При этом у него происходит формирование фортепианных движений. Задачей педагога становится не навязывание ученику "правил", а формирование его активности. Как пишет Д.В. Зариньщ,-"Игровые движения осваиваются не путём изучения заранее определенных закономерностей, а посредством совершенствования индивидуальных движений ..." [41, 19].

С точки зрения нашего исследования формирование пианистических движений у начинающих следует связывать со всеми ФН. Содержанием первых уроков становятся спонтанные импровизации на основе определённого звукоизвлечения, пианистических движений. Импровизации спонтанного характера необходимы для организации первых контактов с инструментом., когда учащиеся сами ведут поиск необходимых движений, руководствуясь слуховыми представлениями и воображением [40, 43]. Непосредственно подбор мелодий и их транспонирование возможно формировать несколько позже. Чтение же нот с листа начинается параллельно с того момента, когда учащиеся осваивают нотную грамоту.

Формирование пианистических движений, на наш взгляд, может успешно сочетаться с выполнением комплексных действий по чтению с листа, подбору по слуху. К примеру, подобрав мелодию, её целесообразно прочитать с листа, и наоборот. При этом одни и те же пианистические движения осваиваются одновременно в названных навыках. В последствии, в задания по подбору и чтению с листа целесообразно включить транспонирование. Таким образом, формирование движений может происходить успешно в процессе реализации всех ФН. При этом *задачей педагога* становится последовательная и комплексная работа по следующим правилам:

- посадка за инструментом;

- *пластичность действий аппарата;*
- *расположение пальцев на клавиатуре;*
- *вспомогательные горизонтальные движения кистью;*
- *координация рук (синхронность действия);*
- *координация рук (соотношение звучания пластов фактуры);*
- *своевременное изменение организации аппарата;*
- *аппликатура в позиционных группах;*
- *аппликатура в гаммах;*
- *аппликатура в аккордах и арпеджио.* [90].

Формирование пианистического аппарата является основой двигательных навыков фортепианной игры. Но техническое развитие студентов становится параллельной задачей обучения, способствующей успешности реализации двигательных навыков при чтении с листа, подборе по слуху, транспонировании, импровизации. Важное значение приобретает в работе учёт индивидуальных возможностей пианистического аппарата студентов.

В музыкальной психологии В. Петрушиным выделены следующие этапы формирования навыков фортепианной игры: 1) по мере упражнения отдельные частные движения сливаются в одно сложное (например, гамма); 2) устраняются лишние движения; 3) появляется необходимая координация рук и ног; движения упрощаются, становятся непрерывными и ускоряются; 4) зрительный контроль за выполнением движения сменяется мускульным; 5) вырабатываются сенсорные синтезы, позволяющие контролировать работу различных анализаторов (например, представление музыкального образа вызывает характер нужного исполнительского движения); 6) внимание освобождается от контроля за способами действия и переносится на результат; 7) подготовка последующего действия начинается непосредственно в момент предшествующего [80, 40].

В нашем исследовании двигательные навыки рассматриваются в единстве формирования навыков чтения с листа, подбора по слуху, транспонирования и импровизации. Двигательные навыки интегрированы в каждый из них. Реализация каждого ФН происходит прежде всего на основе пианистических движений, которые и составляют двигательные навыки. В исследовании *двигательные навыки* определены как **критерий** сформированности каждого навыка и называется *двигательной реализацией ФН*, показателями которого являются: в чтении с листа – непрерывность исполнения, в подборе по слуху, транспонировании, импровизации – соответствие аппликатуры и выбранных движений образу музыкального материала.

Исследование проблемы формирования двигательных навыков позволяет сделать следующие выводы:

- 1) двигательные навыки – это навыки, в основе которых лежат пианистические движения, связанные с образом музыкального материала;
- 2) формирование навыков чтения с листа, подбора по слуху, транспонирования, импровизации осуществляется одновременно с формированием движений всего пианистического аппарата;
- 3) формирование пианистических движений осуществляется с учётом индивидуальных двигательных возможностей учащихся;
- 4) двигательная реализация каждого ФН является критерием их сформированности, а показателями являются в чтении с листа – непрерывность исполнения музыкального материала, в подборе по слуху, транспонировании, импровизации – соответствие аппликатуры и выбранных движений музыкальному образу.



Таким образом, анализ особенностей формирования чтения с листа, подбора по слуху, транспонирования и импровизации показывает необходимость и возможность ФН в их взаимосвязи. *Взаимосвязь* определяется как *связь навыков чтения с листа, подбора по слуху, транспонирования и импровизации, обусловленная общностью музыкально-исполнительских задач*. Взаимосвязь, как отношение взаимной общности ФН, даёт новое качество подготовки студентов, нацеленной на их творческое самовыражение в педагогической деятельности.

Взаимосвязь ФН основывается на *структурные компоненты навыков*, имеющие в своём составе общее и частное. *Общее*- это аксиологический компонент, *частное*- это компоненты осознанности действий, двигательной реализации, самостоятельности использования ФН, которые входят в структуру каждого навыка.

Общим критерием взаимосвязи ФН является адекватность использования средств музыкальной выразительности заданному музыкальному материалу.

Реализация каждого навыка обусловлена развитостью *музыкальных способностей*. Эта обусловленность или соотношение в нашем исследовании определяется как *корреляция*. (в переводе с латинского, *correlatio* означает соотношение, соответствие, взаимозависимость предметов, явлений, понятий). *Корреляция ФН и музыкальных способностей* определяется в нашем исследовании через *средства музыкальной выразительности конкретного музыкального материала*. Именно эти средства являются непосредственными выразителями аксиологической значимости музыкального материала, содержанием которого является музыкальный образ (схема № 5).



Схема № 5.

ФН происходит в корреляции с музыкальными способностями. Но в формировании каждого навыка характерна активизация определённых способностей, которые выявлены выше, а, именно: *в чтении с листа* активизируются музыкальный слух (слуховые и образные представления), чувство музыкального ритма; *в подборе по слуху* – музыкальная память, музыкальный слух (звукорисовочные представления, гармонический слух); *в транспонировании* – музыкальный слух (звукорисовочные представления, гармонический слух), музыкальная память; *в импровизации* – музыкальная память и восприятие (схема № 6):

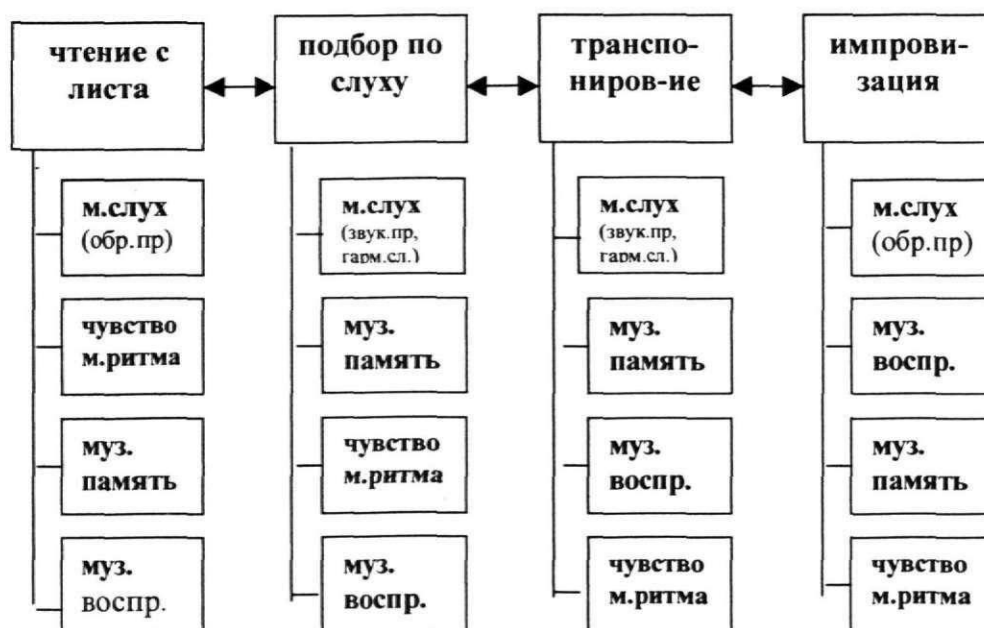


Схема № 6.

Вышесказанное даёт нам основание выдвинуть гипотезу о необходимости формирования ФН во взаимосвязи и их корреляцию с развитием музыкальных способностей.



Выводы:

1. Рассмотрение в психологии, педагогике, музыкальной педагогике сущности каждого фортепианного навыка, имеющих важное значение для практической деятельности будущих учителей позволяет сделать следующие определения:

- **чтение с листа** - навык осознанного исполнения музыкального материала без предварительной подготовки, что подразумевает воспроизведение нотного текста (звуковысотность, ритм, артикуляция, гармония) в соответствии с музыкальным образом;
- **подбор по слуху** – навык фортепианной игры, основу которого составляют мысленное звуковысотное представление музыкального материала и его воспроизведение в реальном звучании;
- **транспонирование** - навык фортепианной игры, предполагающий перенос определённого музыкального материала в разные тональности и приспособление пианистических движений в процессе исполнения этого материала;
- **импровизация** – навык, в основе которого лежит создание определённого творческого продукта в виде мелодий, сопровождения к песням, различных композиций.

2. На основании выявления и определения вышеназванных навыков разработаны следующие критерии :

- **критерии сформированности ФН**, которые включают адекватность использования средств музыкальной выразительности заданному музыкальному материалу, осознанность действий, двигательную реализацию навыка, самостоятельность использования навыка;
- **критерии взаимосвязи ФН**, которые включают адекватность использования средств музыкальной выразительности заданному музыкальному материалу, осознанность действий.
- **критерий корреляции развития музыкальных способностей с формированием ФН** заключается в соотношении реализации определённого фортепианного навыка заданным средствам музыкальной выразительности.



В результате анализа теоретических основ формирования фортепианных навыков и их сущности сделаны следующие **выводы**:

1. *Определены следующие педагогические предпосылки ФФН: введение в учебный процесс содержания фортепианного обучения, направленного на последующую*

педагогическую деятельность будущих учителей; организация учебного процесса с учётом определённых условий.

- 2. Содержание фортепианного обучения необходимо строить на основе взаимосвязи формирования ФН (чтение с листа, подбор по слуху, транспонирование, импровизация), и их корреляции с развитием музыкальных способностей (музыкальный слух, чувство музыкального ритма, музыкальная память, музыкальное восприятие).*
- 3. Условиями организации фортепианного обучения являются индивидуализация, педагогическое сотрудничество, самостоятельное творческое самовыражение студентов в учебно-музыкальной деятельности.*
- 4. Выявлены следующие особенности формирования ФН: адекватность использования средств музыкальной выразительности заданному музыкальному материалу; осознанность действий; двигательная реализация; самостоятельность использования навыка.*
- 5. Выявлены особенности развития музыкальных способностей: определённые способности активизируются при формировании различных ФН; проявления музыкальных способностей происходит в процессе использования средств музыкальной выразительности в исполнении.*
- 6. Определены следующие критерии: сформированности ФН; взаимосвязи ФН; корреляции развития музыкальных способностей с формированием ФН.*



2. Анализ сформированности навыков фортепианной игры и развития музыкальных способностей у студентов

Теоретический анализ литературы позволил рассмотреть проблему формирования ФН и развития музыкальных способностей в существующем педагогическом процессе.

Цель констатирующего исследования:

- *выявить уровни сформированности ФН и уровни развития музыкальных способностей у студентов*

Задачи:

- *проанализировать практику существующего фортепианного обучения и выявить его преимущества, противоречия и недостатки;*
- *определить уровень развития музыкальных способностей у студентов;*
- *определить уровень сформированности ФН у студентов, имевших предшествующую подготовку.*

Данные констатирующего исследования получены в результате анализа учебной деятельности студентов II-го, III-го и IV-го курсов факультета начальной школы и дошкольных учреждений РАПУО. В исследовании участвовало 113 студентов, 10 педагогов кафедры начального музыкального образования, а также 11 педагогов других высших учебных заведений (Резекненская Высшая школа – 3 человека, Даугавпилсский Педагогический университет – 5 человек, Вильнюсский Педагогический университет – 3 человека). Констатирующее исследование проведено в 1996/97 учебном году. В ходе исследования применялись следующие методы:

- *опрос;*
- *беседы и интервью;*
- *педагогическое наблюдение;*
- *анализ фортепианных занятий;*
- *изучение результатов музыкально-комплексного вступительного экзамена.*

2. 1. Анализ существующей практики фортепианного обучения студентов

При анализе существующей практики фортепианного обучения изучались вопросы содержания обучения и условий его организации. Были проведены *опрос и беседы* с преподавателями высших учебных заведений (всего 21 чел.), осуществляющих подготовку будущих учителей начальной школы и детских учебных заведений. Проведённый опрос показал, что *содержание фортепианного обучения* недостаточно обеспечивает

необходимую подготовку будущих учителей. В результате чего студенты не могут полностью реализовать свои возможности, поскольку крайне недостаточно используют в педагогической практике или не используют вовсе необходимые фортепианные навыки и умения. Подавляющее большинство педагогов- 85,71% отмечают *несоответствие существующего содержания обучения цели подготовки студентов к последующей педагогической деятельности.*

В *беседах* с педагогами выяснилось, что тревогу большинства преподавателей (71%) вызывают недостаточно высокое качество фортепианной подготовки студентов, их неумение использовать ФН в педагогической практике. Некоторые преподаватели (29%) считают, что достижение высокого качества сформированности ФН у студентов, без предшествующей подготовки достичь почти невозможно. Причинами называются: небольшой период обучения, который не обеспечивает ФФН на необходимом уровне; сложность формирования самостоятельных умений в фортепианной игре. Чтобы понять, как на практике реализуется педагогическая направленность учебного процесса, в ходе *интервью* был задан следующий вопрос: *"Как вы понимаете содержание фортепианного обучения студентов – будущих учителей?"*. Большинство педагогов - 66,67% ,считает, что содержание обучение должно быть основано на подготовке студентов к исполнению музыкальных произведений, сопровождений к песням; формировании умения разбираться в нотном тексте. Часть педагогов - 28,57% считает необходимым ограничить обучение подготовкой к исполнению произведений; 4,81% педагогов отмечают, что для работы с детьми достаточно владеть навыками исполнения песен.

В нашем исследовании необходимым становится введение в содержание обучения чтения с листа, подбора по слуху, транспонирования, импровизации, которые обеспечивают самостоятельность и творческую самореализацию студентов в учебном процессе и в последующей педагогической деятельности.

В исследовании изучались *мнения студентов о содержании обучения* и его влиянии на реализацию творческих возможностей в фортепианной игре. В *опросе* участвовало 32 человека 3-х и 4-х курсов. Было констатировано, что 34,38 % студентов удовлетворены содержанием обучения, считая его достаточным для овладения игрой на инструменте, но большая часть –65,62 % считает, что содержание, в целом способствуя общему музыкальному развитию, всё же не обеспечивает в должной мере формирование необходимых для музицирования практических умений, т.е. умения свободно читать с листа, подбирать по слуху песни и сопровождения к ним, сочинять и импровизировать. Из вышесказанного следует, что *потребность студентов в творческой реализации своих возможностей не обеспечивается в учебном процессе.*

Таким образом, основное **противоречие** учебного процесса заключается в **несоответствии содержания фортепианного обучения целям и качеству подготовки студентов к последующей педагогической деятельности.**

В данной связи было важно определить **возможность формирования отдельных навыков фортепианной игры.** Использовались методы **опроса и беседы.** Педагогам было предложено выделить те навыки, которые реально формируются в учебном процессе. Большинство отметило необходимость формирования исполнительских навыков, чтения с листа, транспонирования, подбора по слуху, импровизации и их связи с развитием музыкальных способностей. Подбор по слуху, импровизации педагоги связывали с возможностью творческого проявления студентов в музицировании. Но, к сожалению, формирование названных ФН не осуществляется в практике обучения. Анализ опроса педагогов показал, что самое большое значение в обучении придаётся формированию у студентов технических и исполнительских умений в процессе освоения музыкальных произведений (100%); чтению с листа уделяют в работе 57,24% педагогов; формированию навыков подбора по слуху – 13,33%; транспонированию – 23,81%, формированию навыков импровизации и творческих умений не уделяет внимания ни один из опрошенных педагогов. (см. диаграмму №1.):



Диаграмма № 1.

Преимуществом существующего фортепианного обучения является освоение студентами музыкальных произведений, присвоение содержания которых и последующая передача этого содержания юному поколению является одной из задач подготовки будущих учителей. Однако, освоение фортепианной игры не может ограничиться только игрой произведений. В реальной практике формирование названных ФН, столь необходимых для последующей педагогической деятельности и обеспечивающих раскрытие творческих возможностей студентов (особенно это относится к подбору по слуху, импровизации, творческим умениям), происходит **недостаточно целенаправленно и последовательно.**

Проведённые *педагогические наблюдения* 32-х занятий по фортепиано подтвердили результаты опроса педагогов: формирование названных ФН происходит *изолированно* друг от друга; *в большинстве случаев* навыки чтения с листа, подбора, транспонирования, импровизации *не формируются* вовсе. В центре обучения находится разучивание музыкальных произведений. Наблюдения показали также, что в большинстве случаев, студенты допускают многочисленные ошибки в исполнении ритмического и мелодического рисунка музыкального материала и т.д., что свидетельствует о низком уровне развития музыкальных способностей студентов (музыкальный слух, чувство музыкального ритма, музыкальная память и восприятие). Из сказанного следует, что ФН необходимо формировать *во взаимосвязи* и в корреляции с развитием музыкальных способностей.

Опрос педагогов показал также, что в педагогической практике *существует необходимость в теоретических и методических разработках по ФФН*. Это один из существенных недостатков *и теории, и практики обучения*. Имеющиеся разработки, по мнению большинства педагогов, недостаточно отражают взаимосвязь формирования ФН, а используемый в них материал не всегда приемлем для работы со студентами. Педагоги отметили также *важность определения методов, способствующих творческой самореализации* студентов в учебно-музыкальной деятельности.

Так как успешность обучения во многом зависит от условий организации учебного процесса, то в исследовании изучался вопрос, связанный с *индивидуализацией обучения*. Важно было определить, как на практике учитываются индивидуальные особенности студентов: *состояние пианистического аппарата и технические (или двигательные) особенности и музыкальные способности*. Были проанализированы 32 фортепианных занятия. В результате наблюдений констатировано, что в большинстве случаев (43,75%) педагоги руководили действиями студентов, добиваясь свободы пианистических движений, соотнося их с техническими особенностями. Но в 37,5% занятий случаев формирование пианистических движений у студентов проходило без достаточного учёта состояния их пианистического аппарата и технических особенностей. Наблюдения показали, что пианистические движения требовали специальной корректировки, которая осуществлялась недостаточно последовательно; в работе использовались приёмы и методы формирования навыков, которые не всегда соответствовали индивидуальным техническим особенностям студентов, что сказывалось на результатах их деятельности.

В остальных случаях (18,75%) работа педагога и студента не давала необходимых результатов (наблюдалась скованность кистей рук, запястий, плеч; реже - отсутствие координационных движений). Анализ занятий показал, что *причиной* этого становились

несоответствие репертуара индивидуальным техническими особенностями студентов, неподготовленность студента к занятию, использование не всегда адекватных методов и приёмов формирования навыков.

Педагоги отмечали, что ФФН у студентов нередко тормозится отсутствием у них необходимой *координации движений*. Чаще всего это случается у студентов с не развитым чувством музыкального ритма или слуха. То есть, неразвитость музыкальных способностей отражается и на ФФН. Однако, зависимость ФФН от развития музыкальных способностей не так однозначна, как может показаться на первый взгляд. Поэтому, *задачей констатирующего исследования* являлось определение начального уровня сформированности ФН и уровня развития музыкальных способностей, исходя из которых происходит их дальнейшее формирование. Анализ практики обучения, а также проведённые наблюдения позволяют сделать вывод о том, что в большинстве случаев при ФФН не уделяется специальное внимание развитию таких *музыкальных способностей*, как музыкальный слух, музыкальная память.

Таким образом, анализ проведённых наблюдений показывает, что в учебном процессе *недостаточно учитывается состояние пианистического аппарата студентов, их двигательные особенности*, что, в свою очередь, негативно сказывается на успешности ФФН и их подготовки к последующей педагогической деятельности.

Творческая самореализация студентов (особенно в начальный период обучения) невозможна без сотрудничества студентов и педагога. В исследовании изучалось *педагогическое сотрудничество*, влияние характера общения преподавателей и студентов на учебно-музыкальную деятельность. В ходе опроса выяснилось, что педагогическое сотрудничество большинство преподавателей (80,95%) понимает как совместную деятельность преподавателя и студента для достижения определённой цели. Некоторые педагоги (19,05%) связывают его с индивидуальным подходом в обучении. Приведем примеры типичных ответов: "Сотрудничество педагога и студента – это и есть сотрудничество. Важно правильно подобрать репертуар для студента, тогда цель обучения будет достигаться легче"; "Сотрудничество – это совместная работа, но для фортепианного обучения это не имеет большого значения. Главное – выполнение студентами заданий".

В исследовании было важно определить как сотрудничество реализуется на практике. Анализировались 32 занятия по фортепиано 16-ти преподавателей педагогических ВУЗов. Успешность сотрудничества мы связывали с творческими методами работы в учебном процессе (использование творческих заданий, ведение диалога со студентом). Наблюдения показали, что в большинстве случаев (53,13%) на занятиях использовались лишь репродуктивные методы работы. Работа проводилась целенаправленно и

методически верно, однако, обучение носило характер научения,¹ - на занятиях отсутствовал творческий поиск двух партнёров; не было эмоционального подъёма, столь необходимого в обучении музыке. Это сковывало студентов в действиях по освобождению пианистического аппарата и реализации технических возможностей, поиска средств музыкального выражения. На наш взгляд, низкий эмоциональный настрой занятий, отсутствие диалога не может привести к плодотворному сотрудничеству субъектов деятельности.

Наблюдения показали также, что в некоторых случаях (37,5%) совместная работа позволяла успешно формировать определённые ФН. Студенты проявляли активность, мотивацию на достижение поставленных целей. Задания носили не только репродуктивный, но и творческий характер; фон занятий был эмоциональный, доброжелательный.

Но по настоящему творческий характер сотрудничества педагога и студента были обнаружены в трёх случаях - 9,38%. Объединяло эти занятия создание ситуаций, в которых ФФН происходило на основе музыкального переживания образа произведения. Общение носило характер диалога, в котором, благодаря образным ассоциациям, совместно находились средства и способы выражения музыкального образа на инструменте. Даже простейшие задания приобретали творческую окраску, что способствовало самовыражению студентов. Так, к примеру, на занятии у педагога М., студентка Инесса С., исполняла произведение В. Крутецкого «Зима». В диалоге с педагогом, Инесса нашла соответствующие данной музыке ассоциации: суровость, мороз, спокойствие зимней ночи. Обсуждался и определялся динамический план пьесы, «оттачивалась» глубина звучания музыкальных интонаций, определялся характер фортепианных движений. Были найдены соответствующие музыкальному образу поэтические строки, определялись перспективы использования этой музыкально-литературной композиции в работе с детьми. Мы наблюдали как реализуются возможности для проявления воображения Инессы, как "захватывает" её эта работа.

К сожалению, такие эмоциональные и творческие занятия встречаются редко. Причины этого, по нашему мнению, имеют как объективный, так и субъективный характер. Объективные причины - большая загруженность педагога индивидуальными уроками, малая продолжительность урока (20 мин.); субъективные причины - отсутствие должной

¹ В психологии обучением называют устойчивое изменение деятельности, возникающие благодаря тренировке. Учение – деятельность, которая формируется на стадии развития у человека способности регулировать свои действия. Обучение определяют как процесс управления активностью учащихся, направленный на формирование знаний, умений и навыков [26, 308].

мотивации как у студентов (неподходящий репертуар; отсутствие заинтересованности), так и у педагогов (недостаточное применение творческих методов в работе; рутинность в работе; отсутствие эмоционального контакта педагога и студента). Данные наблюдений внесены в таблицу № 1.

характер заданий	проценты
репродуктивный	53,13
репродуктивный, элементы творчества	37,5
творческий	9,38

Таблица № 1.

Исследование показало, что *роль педагогического сотрудничества, как совместной творческой работы, в учебном процессе недооценивается.* Акцент, в основном, ставится на репродуктивную деятельность студентов. Таким образом, организация учебного процесса на практике осуществляется без должной опоры на сотрудничество, что не обеспечивает успешности ФФН.

В исследовании проанализирована *самостоятельность студентов.* Важным является умение студентов использовать приобретённые ФН в педагогической практике. Поэтому, были проведены *наблюдения* за их деятельностью, показавшие, что лишь 22,72% студентов используют свои умения, но большинство – 77,28% освоенные ФН, умения не используют. Дополнительный *опрос* вскрыл причины такого явления: студенты не уверены в себе, не знают, как можно применять ФН и умения, и, поэтому, избегают их использовать в работе с детьми.

Для того, чтобы оценить насколько студенты самостоятельны в освоении ФН, были даны *задания*, предполагающие самостоятельное выполнение чтения с листа, транспонирования, подбора сопровождения к незнакомой песне. (выполняли 22чел. из 3-х курсов). Результаты показали, что лишь 36,36% полностью справилась с заданиями, 45,45% студентов частично выполнили задания, а остальная часть-18,19% не справилась с ними. Следовательно, результаты проверки свидетельствуют о *недостаточной сформированности у студентов самостоятельных умений*, а это значит, что необходима направленность на самостоятельность студентов, обеспечивающая формирование их мотивации во всех звеньях учебной деятельности, формирование умения самостоятельно работать на основе регуляции своих действий. Необходим также поиск форм и методов сотрудничества, способствующих формированию самостоятельности студентов.

Таким образом, анализ существующей практики фортепианного обучения позволяет сделать **следующие выводы:**

1. *Содержание обучения в большинстве случаев не соответствует целям и качеству подготовки студентов к последующей педагогической деятельности.*

2. Формирование ФН, необходимых для последующей педагогической деятельности студентов происходит недостаточно целенаправлено и последовательно.
3. Потребность студентов к самостоятельному творческому самовыражению не обеспечивается в учебном процессе.
4. В процессе фортепианного обучения недостаточно учитываются индивидуальные особенности студентов; недооценивается роль педагогического сотрудничества, как совместной творческой работы, в учебном процессе; недостаточной является сформированность самостоятельных умений у студентов в учебно-музыкальной деятельности.

2. 2. Определение уровня развития музыкальных способностей

Анализ методической литературы и практики педагогов-пианистов показывает, что наиболее целесообразный способ, позволяющий найти правильный путь обучения игре на фортепиано, особенно в начальный период, является проверка музыкальных способностей.

Был сделан *опрос* студентов об их предшествующей музыкальной подготовке, в том числе и фортепианной. В нём приняло участие 113 человек. Выяснилось, что 1/3 часть из них имеют музыкальное образование (оконченная МШ или студия), а 2/3 не имеют, или имеют 2-4-летнюю фортепианную подготовку. Таким образом, *разнородность предшествующей музыкальной подготовки студентов (или её отсутствия) потребовало определения уровня развития музыкальных способностей у студентов и дифференциации по группам до начала фортепианного обучения.*

В констатирующем исследовании *изучались результаты музыкально-комплексного вступительного экзамена.* (в 1996/97 уч. году). Проверка проходила в индивидуальном порядке и осуществлялась двумя экспертами-педагогами. *Проверка развития музыкальных способностей (муз. слух, чувство ритма, муз.память, муз. восприятие) включала выполнение следующих 4-х заданий :*

1. *спеть две заранее подготовленные песни (проверка музыкального слуха);*
2. *исполнить хлопками ритм мелодии после проигрывания (проверка чувства ритма);*
3. *прослушать и воспроизвести на нейтральный слог мелодию (проверка памяти);*
4. *выбрать движения после прослушанного музыкального отрывка и воспроизвести их под звучание (проверка восприятия музыки).*

Были разработаны **критерии оценки музыкальных способностей** (муз.слух, чувство ритма, муз. память, муз. восприятие) до начала фортепианного обучения, описание которых представлено в таблице №2 (67 стр. дисс.).

**Критерии и показатели развития музыкальных способностей
у студентов до начала обучения**

Муз. способности	Критерии	Показатели развития муз способностей	Уровни развития муз. способностей
муз.-й слух	соотнесенные реализации средств муз.-ой выразительности заданному муз.-му материалу	соответствие интонирования голосом звуковысотности муз. тонов или мелодии	полное соответствие- <i>высокий уровень развития муз. слуха</i> , частичное – <i>средний уровень</i> несоответствие - <i>низкий уровень</i>
чувство муз.-го ритма		соответствие выполняемого ритмического рисунка заданному	полное соответствие- <i>высокий уровень разв-я чувства муз. ритма</i> , частичное - <i>средний уровень</i> несоответствие - <i>низкий уровень</i>
муз.-я память		соответствие исполняемой голосом мелодии той, которая дана для запоминания	полное соответствие - <i>высокий уровень развития муз. памяти</i> , частичное - <i>средний уровень</i> несоответствие - <i>низкий уровень.</i>
муз.-ое восприя-тие		соответствие выбранных движений муз-му образу заданного произведения	полное соответствие- <i>высокий уровень развития муз. восприятия</i> , частичное- <i>средний уровень</i> несоответствие- <i>низкий уровень.</i>

Таблица № 2.

Оценивание заданий осуществлялось по 10-бальной шкале:

- 10,0 - 7,0 баллов - высокий уровень развития музыкальных способностей;
- 6,9 - 4,0 баллов - средний уровень;
- 3,9 - 0 баллов - низкий уровень.

Для определения уровня развития музыкальных способностей (в комплексе) выставлялся средний балл (на основе среднеарифметического показателя по результатам оценивания каждого задания). Проанализируем выполнение заданий в ходе проверки развития музыкальных способностей у студентов.

Высокий уровень развития музыкальных способностей констатирован у 31,86% студентов (средний балл- 9-10). *Задания студенты выполняли следующим образом:*

1-ое задание- песни были исполнены интонационно точно, соответственно их характеру; 2-ое задание- воспроизведение музыкального ритма и пропевание голосом мелодии по памяти осуществлялось соответственно данному образцу; 3-е задание- исполняемая голосом мелодия соответствовала той, которая была дана для запоминания; 4-ое задание- движения под музыку соответствовали заданному музыкальному образу (при оценки муз. восприятия учитывались ритм, темп движений, характер и их соответствие образу). Сложности вызывало оценивание результатов выполнения 4-го задания, ибо некоторые студенты имели предшествующую танцевальную подготовку, что несомненно помогало им в импровизации; у студентов, не имеющих такую подготовку, движения были недостаточно разнообразны, но они также соответствовали музыкальному образу.

Средний уровень развития музыкальных способностей констатирован у большинства студентов 55,75%, (средний балл -6-8). *Задания студенты выполняли следующим образом:*

1-ое задание- песни исполнялись не всегда интонационно точно, но соответственно их характеру; *2-ое задание-* воспроизведение музыкального ритма осуществлялось с несколькими ошибками; *3-е задание* - пропевание голосом мелодии по памяти не совсем соответствовало заданному образцу, студенты допускали несколько незначительных ошибок; *4-ое задание-* движения под музыку были недостаточно разнообразны и интересны, но, в целом, соответствовали музыкальному образу.

Низкий уровень развития музыкальных способностей показали 12,39% студентов (средний балл 4-5). Выполнение всех 4-х заданий выражалось в несоответствии интонирования голосом звуковысотности мелодии песен (допускалось много ошибок); неадекватном воспроизведении заданного ритма и мелодии по памяти; движения под музыку не соответствовали её характеру, темпу, ритму.

После проверки всех музыкальных способностей студентов был сделан *качественный анализ её результатов*. Анализ показал, что у большинства наблюдается неравномерность развития различных способностей. Так например, при хорошо развитом звуковысотном слухе, недостаточно развитой оказалась музыкальная память; при развитом чувстве ритма и характерных движениях, присутствовала неточность интонирования песен (неразвитый звуковысотный слух); при хорошей музыкальной памяти, чувстве ритма, отличном слухе замечались плохо сформированные ФН (если была предшествующая подготовка) и т.д. Встречались и другие сочетания разных уровней музыкальных способностей у студентов. Высокий уровень их развития выражался в развитом музыкальном слухе, чувстве музыкального ритма. У большинства студентов несколько хуже оказались результаты проверки музыкальной памяти и восприятия. Реализация музыкального образа через движения показала, что многие заучивали определённые движения и выполняли их в зависимости от темпа музыки и её метра, что показывало лишь умение двигаться под музыку, но в меньшей степени эмоциональность выражения музыкального образа произведения в движении.

Показатели уровня развития музыкальных способностей до начала фортепианного обучения внесены в приложения № 1 (таблица № 1, 150 стр. дисс.).

Количественный анализ результатов проверки выявил *высокий уровень* развития музыкальных способностей у 31,86% студентов, *средний уровень* - у 55,75% и *низкий уровень* – у 12,39%.

Таким образом, на основании выявленных уровней развития музыкальных способностей, а также объёма предшествующей музыкальной подготовки, была осуществлена

дифференциация студентов по группам, необходимая для дальнейшего обучения. Выделены 3 группы - А,В,С. В таблице № 3 (69 стр.) даны характеристики общих особенностей каждой группы, включающие характеристику музыкальных способностей и данные по объёму предшествующей музыкальной подготовки студентов.

На основании результатов проведённого исследования и для проведения экспериментальной работы был сделан произвольный выбор исследуемой группы студентов (в количестве 28 чел.). К А группе было причислено 7, к В группе – 15, к С группе – 6 человек.

Дифференциация студентов по группам до начала фортепианного обучения

Группы	Объём предшествующей музыкальной подготовки	Общая характеристика муз-х способностей
А	-МШ (7лет) -Школа с муз. уклоном (7-12 лет) -Муз. студия (5-7лет)	-высокий уровень развития муз. способностей (отлично или хорошо развиты музыкальный слух, чувство муз. ритма, муз. память, муз. восприятие) (31,86%)
В	-Неоконченная МШ или частные занятия с педагогом (2 - 4 года) -Отсутствие подготовки	-средний уровень развития муз. способностей (хорошо или посредственно развиты муз. слух, чувство муз. ритма, муз. память, муз. восприятие) (55,75%)
С	-Отсутствие подготовки	-низкий уровень развития муз. способностей (посредственно или слабо развиты муз. слух, чувство муз. ритма, муз. память, муз. восприятие) (12,39%)

Таблица № 3.

Проведённая *проверка развития музыкальных способностей в исследуемой группе* показала, что в А группе высокий уровень развития музыкальных способностей имеют 42,86 %, средний- 57,14 %; в В группе – высокий, средний и низкий уровни составляют 33,33%, 66,67% и 0%; в С группе - 0%, 50%, 50 % студентов. Таким образом, в А и В группах большинство студентов имеют средний уровень, меньшая часть имеет высокий уровень развития способностей. Низкий уровень не был определён, он наблюдается только в С группе. Данные проверки говорят о том, что студенты имеют потенциал для дальнейшего развития способностей.

Обработанные результаты отражены в диаграмме № 2 (70 стр.):

Уровни развития музыкальных способностей до начала обучения

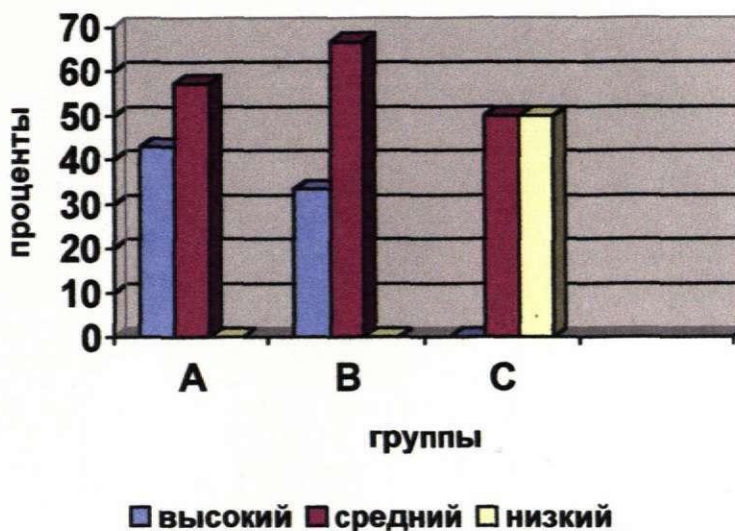


Диаграмма № 2.

Таким образом, проверка уровней развития музыкальных способностей показала, что:

- анализ результатов исследования, показавший разный уровень развития музыкальных способностей и разный объём предшествующей фортепианной подготовки, стал основой дифференциации студентов на 3 группы - А, В, С.
- проверка развития музыкальных способностей в исследуемой группе показала, что в А группе высокий уровень развития музыкальных способностей имеют 42,86 %, средний- 57,14 %; в В группе - высокий, средний и низкий уровни составляют 33,33%, 66,67% и 0%; в С группе - 0%, 50%, 50 % студентов.

2. 2. Определение начального уровня сформированности фортепианных навыков

В исследовании было определено, что из 28 студентов исследуемой группы 7 человек имеют подготовку в объёме МШ(А группа), а 3 чел.–3-4-летнюю подготовку (В группа). Перед началом фортепианного обучения необходимо было определить уровень сформированности ранее освоенных ФН. Студентам давались следующие задания:

- исполнение ранее выученного музыкального произведения;
- выполнение заданий по чтению с листа, подбору песен, транспонированию, импровизации.

Для оценивания полученных результатов проверки заданий использовались выявленные в теоретической части следующие критерии сформированности ФН: адекватность использования средств музыкальной выразительности заданному музыкальному материалу; осознанность действий; двигательная реализация; самостоятельность использования навыка. Анализ критериев предполагал выявить: *успешность и недостатки сформированности ФН; начальный уровень сформированности ФН у студентов.*

Для групп А, В, С определены различные показатели сформированности ФН. Показатели для каждого ФН в группе А и группах В, С отличаются, но по критерию адекватность использования СМВ показатели во всех группах (А, В, С) совпадают. Эти данные даются в следующих таблицах (табл.№ 4 и № 4а):

Критерии и показатели сформированности ФН у студентов А группы

Критерии	уровни	показатели			
		чтение с листа	подбор по слуху	транспонир-ие	импровизация
адекватность исползн.СМВ (гр. А, В, С)	высокий	Использует все авторские указания в нотном тексте, исполнение полностью соответствует заданному муз. образу			
	средний	Использует несколько авторских указаний в нотном тексте, исполнение частично соответствует заданному муз. образу			
	низкий	Не использует авторские указания в нотном тексте, исполнение не соответствует заданному муз. образу			
осознанность действий	высокий	Читает грамотно, без ошибок, выполняет фразировку	Выполняет в полном соответствии с заданным муз. материалом	Осуществляет без ошибок во все тональности	Использует 3 и более средств муз. выразительности, соответствующие муз. образу
	средний	Читает с 1-2мя ошибками; неверно фразирует	Выполняет не в полном соответствии с заданным муз. материалом, допуская 1-2 ошибки	Осуществляет в 4х-5ти тональностях с незначительными ошибками	Использует 2-3 средства муз. выразительности, частично соответствующие муз. образу
	низкий	Читает с 3мя и более ошибками, не выполняет фразировку	Выполняет без соответствия с заданным муз. материалом, допуская 3 и более ошибок	Осуществляет в 2х-3х тональностях.с большим количеством ошибок	Использует 1-2 средства муз. выразительности, частично соответствующие муз.образу или не соответствующие

двигательная реализация	высокий	Исполняет непрерывно, движения соответствуют муз.образу	Применяет верно аппликатуру, выбирает соответствующие муз. образу движения		Пианист. движения разнообразные, соответствуют музыкальному образу
	сред-ний	Исполняет с остановками, движения не всегда соответств. муз. образу	Применяет неудобную аппликатуру, выбирает не всегда соответствующие муз. образу движения		Пианистич. движения однообразные, не всегда соответствуют муз.образу
	низ-кий	Исполняет с многочисл. остановками, движения не соответств. муз. образу	Применяет неприемлимую аппликатуру, выбирает не соответствующие муз. образу движения		Пианистич. движения однообразные, не соответствуют муз. образу
самостоятельность использования	высокий	Ориентируется в незнакомом тексте без помощи, не допускает ошибок	Может самостоятельно подобрать любую мелодию	Может самостоятельно транспонировать в тональности до 4х-5 знаков	Импровизирует самостоятельно, без помощи
	средний	Ориентируется в нотн. тексте хорошо, но ошибки может исправить самостоятельно	Может самостоятельно подобрать мелодию, но требуется время	Может самостоятельно транспонировать в тональности до 3х знаков	Импровизирует самостоятельно, но требуется предварит. подготовка и помощь
	низкий	Ориентируется в нотн. тексте плохо, допускает много ошибок, может их исправить с помощью пед-га	Не может самостоятельно подобрать мелодию	Может самостоятельно транспонировать в тональности до 1-2х знаков	Не может самостоятельно импровизировать, требуется помощь педагога

Таблица №4.

Критерии и показатели сформированности ФН у студентов В и С групп

Кри- те- рин	уровни	показатели			
		чтение с листа	подбор по слуху	транспонир-ие	импровизация
осознанность действий	высокий	Понимает нотный текст, играет без ошибок	Выполняет в полном соответствии с заданным муз. материалом	Осуществляет в 4х и более тон-ях, не допускает ошибок	Использует 3 и более средств муз. выразительности, соответствующие муз. образу
	средний	Понимает нотный текст, но допускает 1-2 ошибки	Выполняет не в полном соответствии с заданным муз. материалом, допускает 1-2 ошибки	Осуществляет в 2-3 тональности, допускает 1-2 ошибки	Использует 2-3 средства муз. выразительности, частично соответствующие муз. образу
	низкий	С трудом понимает нотный текст, делает 3 и более ошибок	Выполняет не в полном соответствии с заданным муз. материалом, допускает 3 и более ошибок	Осуществляет транспонирование в 1-2 тональности, допускает 3 и более ошибок	Использует 1-2 средства муз. выразительности, частично соответствующие муз. образу или не соответствующие

двигательная реализация	высок	Использует правильную аппликатуру и правильно выполняет фразировку, не допускает ошибок			
	средн	Использует не всегда правильную аппликатуру и не всегда правильно выполняет фразировку, допуская 1-2 ошибки			
	низкий	Использует неверную аппликатуру и неправильно выполняет фразировку, допуская 3 и более ошибок			
самостоятельность использования	высокий	Самостоятельно и без ошибок читает с листа	Может самостоятельно подобрать песню с сопровождением	Самостоятельно и без ошибок транспонирует в 3-5 тональностей	Может самостоятельно подготовить импровизацию
	средний	Самостоятельно читает с листа, но допускает ошибки	Может самостоятельно подобрать песню с сопровождением, но требуется помощь педагога	Самостоятельно транспонирует в 2-3 тональности, но требуется помощь педагога	Может самостоятельно подготовить лишь элементы импровизации, требуется помощь педагога
	низкий	Не может самостоятельно прочитать с листа или допускает много ошибок	Не может самостоятельно подобрать песню с сопровождением	Может транспонировать в 1-2 тональности, но требуется помощь педагога	Не может самостоятельно подготовить даже элементы импровизации

Таблица № 4а.

Для оценивания *сформированности ФН до начала обучения* использовалась шкала оценок, по которой определялись уровни **сформированности ФН** в каждой группе: **высокий, средний, низкий**:

А группа	высокий уровень - 10- 8,6 баллов
	средний уровень - 8,5- 7,6
	низкий уровень - 7,5- 6,6
В группа	высокий уровень - 6,5- 5,6
	средний уровень - 5,5- 4,6
	низкий уровень - 4,5- 3,6
С группа	высокий уровень - 3,5- 2,6
	средний уровень - 2,5- 1,6
	низкий уровень - 1,5- 0

В группе А:

10 - 8,6 (высокий уровень) - сформированные ФН дают возможность для самостоятельного, осознанного и творческого применения их в учебном процессе и на практике; двигательная реализация ФН и использование средств музыкальной выразительности соответствуют музыкальному образу;

8,5 - 7,6 (средний уровень) – средняя сформированность ФН, нет достаточного умения самостоятельно, осознанно и творчески их применять; для студентов характерна воспроизводящая деятельность; двигательная реализация ФН и использование средств муз. выразительности соответствуют музыкальному образу;

7,5 – 6,6 (низкий уровень) – ФН формируются только с помощью педагога, нет умения осознанно, самостоятельно и творчески их применять; двигательная реализация ФН и использование средств муз. выразительности не всегда соответствуют музыкальному образу.

В группе В:

6,5 – 5,6 (высокий уровень) - ФН сформированы успешно; студенты могут самостоятельно, осознанно и творчески их применять; двигательная реализация ФН и использование средств муз. выразительности соответствуют музыкальному образу;

5,5–4,6(средний уровень) - среднее развитие ФН, студенты не всегда умеют самостоятельно, осознанно и творчески их применять; двигательная реализация и использование средств муз. выразительности не всегда соответствуют музыкальному образу;

4,5 – 3,6 (низкий уровень) - ФН развиты плохо, нет умения самостоятельно, осознанно и творчески их применять; двигательная реализация и использование средств муз. выразительности не соответствуют музыкальному образу.

В группе С:

3,5 - 2,6 (высокий уровень) - ФН сформированы на элементарном уровне; студенты могут самостоятельно или с помощью педагога осознанно пытаться их применять; двигательная реализация, использование средств муз. выразительности не всегда соответствуют музыкальному образу;

2,5 –1,6 (средний уровень) - ФН частично сформированы на элементарном уровне; студенты могут лишь с помощью педагога осознать и воспроизвести навыки; двигательная реализация и использование средств муз. выразительности не соответствуют музыкальному образу;

1,5 – 0 (низкий уровень) - сформированы лишь отдельные пианистические движения; отсутствует сформированность ФН.

Проверка заданий (стр. 70) показала следующее.

По 1-му заданию - не все студенты А группы смогли его выполнить. Только два человека исполнили произведение полностью, остальные исполняли лишь фрагменты произведений. Были обнаружены следующие типичные *недостатки* в их игре: ошибки в нотном тексте; недостаточное владение пианистическим аппаратом (зажатость, несвободные движения и др.), невыразительность исполнения- применение неадекватных содержанию произведения средств выразительности; несоответствующая педаль и др. По 2-ой группе заданий лучше всего результаты оказались по чтению с листа, хуже – по импровизации. Задание по чтению с листа несложных фортепианных пьес происходило в исследуемой группе не всегда осознанно, имелись ошибки в тексте, наблюдалось несоответствие фразировки, двигательная реализация навыка не соответствовала темпу исполнения (у 5-ти чел.). Успешное чтение с листа сочеталось у студентов с хорошо развитым музыкальным слухом и чувством ритма (у 4-х чел.). Задания по *подбору по слуху* успешно выполнили две студентки – их исполнение было осознанным, двигательная реализация навыка подбора, а также эмоциональность выражения соответствовали музыкальному образу исполняемой песни, это задание выполнялось ими самостоятельно.

Проверка показала, что если студент осознанно подбирает по слуху, то он может легче выполнить и задания по *транспонированию*. Умение подбирать по слуху и транспонировать сочеталось у студентов с хорошо развитым музыкальным слухом и памятью, а также с выразительностью исполнения (у 3-х чел.).

У некоторых студентов (4чел.) мы отметили техническое несовершенство двигательных навыков, студенты не могли выполнить задания по подбору по слуху, транспонированию самостоятельно. Было сделано сравнение с уровнем развития музыкальных способностей

этих студентов, показавшее, что этот уровень не высок (нечёткие слуховые представления, неразвитый музыкальный ритм; неспособность к запоминанию музыкального материала). Выполнение задания по *импровизации* показало, что лишь 2 человека в этой группе владели этим навыком. Обе студентки сочиняли песни, что сочеталось у них с умением подбирать сопровождения. Уровень развития всех музыкальных способностей этих студенток высок, их отличает использование разнообразных средств муз. выразительности, большой интерес к музыке, желание совершенствовать свои навыки и умения. Это подтверждает положение о том, что высокая мотивация к занятиям музыкой – основа для проявления творческих возможностей студентов.

Фортепианную подготовку в объёме 2-4х лет имели в исследуемой группе студентов 3 человека (В группа). При выполнении ими заданий наблюдалось несовершенство пианистических движений, отсутствие осознанности при подборе и транспонировании. Задания по чтению с листа, подбору по слуху, транспонированию осуществлялись крайне медленно с многочисленными ошибками и остановками, применялись несоответствующие данному музыкальному образу средства музыкальной выразительности. Задания по подбору и транспонированию студенты могли осуществить только с помощью педагога.

Таким образом, *проверка 2-ой группы заданий* показала, что наиболее успешно по всем критериям было выполнено задание по *чтению с листа*. Студенты могли осознанно выполнить задание, без помощи педагога, пианистические движения соответствовали исполняемому отрывку. Однако, использование средств музыкальной выразительности не всегда соответствовало музыкальному образу. Наименее успешно было выполнено задание по *импровизации*: лишь 2 студента показали высокую степень владения им. Задания по *подбору* музыки по слуху осуществлялись в большинстве случаев с правильной гармонизацией мелодии, но не с соответствующей фактурой. 2 человека выполнили задание по подбору самостоятельно, используя адекватные музыкальному материалу средства музыкальной выразительности. Несколько лучше результаты оказались при проверке задания по *транспонированию*.

Результаты проверки показали, что в А группе все студенты имеют средний уровень сформированности ФН, *в В группе* 2 чел. – средний уровень, а 1 чел. – низкий уровень. Эти данные отражены в приложении № 2 (151 стр. дисс).

Следует отметить, что уровни развития в группах не могут сравниваться, ибо качество сформированности и прочность освоения ФН значительно отличаются в них, т.е., высокий уровень сформированности ФН у студентов А группы не соответствует высокому уровню их сформированности у студентов В или С групп. Анализ уровней мы проводим только внутри каждой группы.

Если сравнить результаты по сформированности ФН и музыкальных способностей в группах А,В, то можем констатировать их несоответствие. Процесс ФФН невозможен без развития способностей. Это требует в работе их корреляции, особенно с начинающими обучение студентами.



Итак, в ходе констатирующего исследования были выявлены следующие **противоречия и недостатки существующей практики фортепианного обучения:**

- содержание фортепианного обучения в большинстве случаев не соответствует целям и качеству подготовки студентов к последующей педагогической деятельности;
- недостаточно разработана методика ФФН на основе их взаимосвязи и корреляции с развитием музыкальных способностей; существует потребность в теоретических и методических разработках по ФФН во взаимосвязи;
- потребность студентов к самостоятельному творческому самовыражению не обеспечивается в процессе обучения;
- недостаточно учитываются индивидуальные особенности студентов в учебном процессе;
- потребность студентов к сотрудничеству в учебной деятельности не обеспечивается существующими формами и методами педагогической работы;
- студенты недостаточно самостоятельны в применении ФН.

Проведённые наблюдения, опросы, беседы, анализ фортепианных занятий, качественный и количественный анализ данных по проверке уровней развития музыкальных способностей и уровней сформированности ФН у студентов позволяют сделать **следующие выводы:**

1. Наблюдения и анализ занятий свидетельствуют о том, что на практике уделяется крайне недостаточное внимание формированию в учебном процессе ФН (чтения с листа, подбора по слуху, транспонирования, импровизации), оно происходит изолированно и непоследовательно; Опрос педагогов показал, что 100% педагогов уделяют внимание формированию исполнительских умений, 57,24% - чтению с листа, 33,33% - подбору по слуху, 23,81% - транспонированию, ни один педагог – импровизации.
2. Опрос педагогов по содержанию обучения показал: 28,57% считают, что оно должно включать разучивание произведений, 65,62% - разучивание произведений и игру песен с сопровождением, 4,81% педагогов считают достаточным игру песен. На основе этих данных необходимо строить обновлённое содержание обучения.
3. Опрос студентов показал, что 34,38% из них удовлетворены содержанием фортепианного обучения, но большинство – 65,62% считает, что содержание не

обеспечивает приобретение практических навыков игры, способствующих творческой реализации студентов.

4. Анализ учёта индивидуальных музыкальных особенностей студентов в процессе обучения показал, что в 43,75% случаях при ФФН учитываются эти особенности и соответственно есть положительные результаты деятельности, в 37,5% случаях ведётся недостаточный их учёт, в 18,75% -нет учёта.

5. Анализ проверки развития музыкальных способностей студентов в ходе музыкально-комплексного экзамена показал, что 31,86% имеют высокий уровень их развития; 55,75% -средний уровень, 12,39%-низкий уровень.

Проверка развития музыкальных способностей в исследуемой группе показала, что в А группе высокий уровень развития музыкальных способностей имеют 42,86 %, средний- 57,14 %, в В группе – высокий, средний и низкий уровни составляют 33,33%, 66,67% и 0%, в С группе - 0%, 50%, 50 % студентов.

6. Результаты проверки сформированности ФН показали, что в А группе все студенты имеют средний уровень, в В группе 2 чел. – средний уровень, а 1чел.- низкий уровень.

7. Наблюдения показали, что в 53,13% случаях деятельность студентов носила репродуктивный характер, в 37,5% -репродуктивный и частично творческий характер, в 9,38%- деятельность носила творческий характер.

8. Проверка самостоятельности освоения ФН у студентов показала, что 36,36% - полностью справилась с заданиями по чтению с листа, подбору, транспонированию, 45,45% - частично выполнили задания, 18,19% - не справились с заданиями. Это свидетельствует о недостаточной сформированности самостоятельных умений. Наблюдения показали недостаточную самостоятельность студентов на педагогической практике. 22,72% студентов использовали освоенные ФН, но 77,28% - не использовали.

9. Результаты констатирующего исследования позволили определить необходимые педагогические условия организации успешного фортепианного обучения по ФФН:

- индивидуализация учебного процесса;
- педагогическое сотрудничество;
- самостоятельное творческое самовыражение студентов.

Таким образом, проведённое теоретическое и констатирующее исследование проблемы ФФН позволяют нам конструировать учебный процесс с учётом выявленных недостатков, противоречий практики и на основе определённых условий и выдвинутой гипотезы.



3. Формирование фортепианных навыков у студентов

в учебном процессе

3.1. Цель, задачи и содержание экспериментального учебного процесса

Конструируя учебный процесс, мы исходили из значимости фортепианной игры для студентов. Фортепианная игра, как часть музыкального образования будущих учителей, является основой для их последующей музыкальной деятельности. ФФН в учебном процессе способствует развитию и совершенствованию основных музыкальных способностей студентов, даёт возможность для их творческого самовыражения, самореализации в учебной деятельности, педагогической практике, способствует личностному самосовершенствованию.

Результаты констатирующего исследования выявили *необходимость при организации учебного процесса учитывать:*

- 1. существующие противоречия учебного процесса;*
- 2. фактический уровень сформированности ФН и уровень развития музыкальных способностей студентов;*
- 3. педагогические условия организации учебного процесса.*

Цель формирующего исследования:

формирование ФН в корреляции с развитием музыкальных способностей, которое реализуется в определённых условиях и способствует самостоятельному творческому самовыражению студентов

Задачи формирующего исследования:

- 1. Обоснование и введение в учебный процесс педагогических условий, обеспечивающих ФФН во взаимосвязи и их корреляции с развитием музыкальных способностей.*
- 2. Апробирование методики ФФН и её эффективности в учебном процессе и определение возможностей для творческих проявлений, самостоятельности применения ФН в учебно-музыкальной деятельности студентов.*
- 3. Проверка на практике структуры сформированности ФН у студентов в практическом музицировании.*

Решение задач формирующего исследования основывалось на:

- 4. разработке содержания экспериментального учебного процесса по ФФН;*
- 5. использовании определённых форм и методов работы;*
- 6. применении приобретённых ФН в педагогической практике.*

В ходе исследования использовались две группы методов и приёмов:

Первая группа: *наблюдение; опрос (анкетирование, беседы); анализ фортепианных занятий.*

Вторая группа:

- *метод анализа выразительных возможностей музыки (включает словесный метод и метод показа, метод «подсказки»);*
- *приёмы формирования пианистических движений, соответствующих музыкальному образу конкретного музыкального материала;*
- *метод приобретения новых знаний, способов действий;*
- *метод «погружения» в музыкальный материал;*
- *комплекс приёмов формирования навыков импровизации;*
- *метод совместного анализа результатов деятельности (включает аналитическое оценивание учебно-музыкальной деятельности студентов, экспертные оценки результатов деятельности.*

Первая группа методов направлена на изучение мнения студентов и педагогов по проблеме ФФН в формирующем исследовании. Вторая группа методов направлена на формирование навыков чтения с листа, подбора по слуху, транспонирования, импровизации, формирование самостоятельности студентов и реализацию их творческих проявлений в учебно-музыкальной деятельности.

База исследования. Исследование проводилось со студентами факультета начальной школы и дошкольных учреждений РАПУО со II-го по IV-й курс в 1995-2000 учебном году. Формирующее исследование проводилось с группой студентов, состоящей из 28 человек. Экспериментальная работа включала в себя: занятия по обучению игре на фортепиано (1акад. час в неделю); групповые занятия по элементарной теории музыки (1акад. час в неделю); контрольные уроки и экзамены; педагогическую практику. Эксперимент проводился с учётом разработанных программных и репертуарных требований по фортепиано для студентов факультета начальной школы и дошкольных учреждений. В работе принимало участие 5 педагогов кафедры основ музыкального образования.

Содержание экспериментального учебного процесса.

В музыкально-педагогических исследованиях отсутствуют разработки содержания учебного процесса по ФФН у студентов, чья специальность не связана с музыкой. Поэтому, при его конструировании мы опирались на:

1. концепцию содержания фортепианного обучения студентов-музыкантов, выдвинутую Г.М. Цыпиным¹.
2. идеи о творческом воспитании начинающих пианистов (Л.А. Баренбойм, Т.К. Богданова, Д. Зариньш, Т.И. Смирнова, и др).

Кроме этого, в исследовании учитывалась специфика фортепианной подготовки студентов нашего факультета, направленной на последующую педагогическую деятельность в начальной школе и в детских дошкольных учреждениях.

В исследовании содержание фортепианного обучения обеспечивает музыкальное и интеллектуальное развитие личности студента, что способствует его самоосознанию, творческой самореализации, самосовершенствованию в учебной деятельности и в педагогической практике. С целью конкретизации содержания экспериментального учебного процесса была сделана *разработка алгоритмов по ФФН* (табл.№ 5, 82- 83 стр.)

Разработка алгоритмов по ФФН предполагает:

- формирование фортепианных навыков (чтения с листа, подбора по слуху, транспонирования, импровизации) и развитие музыкальных способностей (муз. слух, чувство муз. ритма, муз. память и восприятие) во времени;
- учёт пианистических особенностей студентов по группам(А,В,С) и курсам(II-IV).

В разработке последовательность задач по горизонтали отражает усложнение трудностей, а по вертикали – взаимосвязь различных навыков игры и способностей. Задачи содержания экспериментального учебного процесса изложены в разработке по следующим направлениям учебно-музыкальной деятельности:

Направление I – Формирование практических навыков фортепианной игры. В раздел входят чтение с листа, подбор по слуху, транспонирование, двигательные навыки.

Направление II –Творческая деятельность. Раздел содержит задания по импровизации, сочинительству музыки, задания на формирование творческих умений.

Направление III- Формирование самостоятельности. Раздел включает задания по самостоятельному применению навыков в учебно-музыкальной деятельности студентов (в учебном процессе, в педагогической практике).

¹ В основе этой концепции лежит обогащение музыкального опыта студентов на основе чтения с листа и эскизного изучения музыкальных произведений, а также интеллектуализации учебного процесса в фортепианном классе [104]. В Латвии идею интеллектуализации развивает Я.Бирзкопс [1].

Разработка алгоритмов по ФФН

	ФН и умения	Необходимые способности	Группы	II курс
Направление I	чтение с листа	-музыкальный слух (звуковыс.) - чувство м. ритма - м. восприятие	А	чтение с листа песен, несложных произведений
			В	одноголосные мелодии (диапазон - октава)
			С	одноголосные мелодии (диапазон - квинта)
	подбор по слуху	-муз. слух (звуковыс., гармонич.) -муз. восприятие - муз. память - знание эл. теории музыки	А	подбор с использованием основных гарм-их функций (TSD)
			В	подбор знакомых песен (диапазон- квинта)
			С	подбор знакомых мелодий (диапазон-терция)
	транспонирование	-муз. слух (звуковыс., гармонич.) -знание эл. теории -координация движений -муз. память	А	песни с простым аккордовым сопровождением (тональности до 3-х знаков)
			В	транспонирование мелодий песен в диапазоне квинты от разных клавиш (в тональностях C, G, F, D)
			С	транспонирование мелодий песен в диапазоне терция от разных клавиш (в тональностях C, G, F)
	двигательные навыки	-владение пиан. аппаратом -знание аппликатурных принципов -двигательная память	А	свободная реализация движений, соответствующих муз. образу
			В	освоение движений non-legato, legato, staccato, освоение аппликатуры в гаммах и аккордах (C, G, F, D)
			С	освоение движений non-legato, legato, staccato, освоение аппликатуры в гаммах (C, G, F)
Направление II	импровизация, творч-ие умения	-музыкальный слух (тембровый, динамический звуков-ый) -образное мышление -воображение	А	спонтанные и подготовленные импровизации с использованием разнообразных средств муз-ой выразительности, соответствующих музыкальному образу
			В	
			С	
Направ. III	общие навыки и умения	-психологические качества (усидчивость, воля, активность, рефлексия, установка) -педагогические умения	все	тренировка и упражнения по ФФН. Пед-ие умения: наблюдения на практике, работа с сокурсниками, с детьми по подготовке и проведению уроков пения, музык мероприятий, подбор репертуара, подбор музыки по слушанию, составление конспектов, и др.

Таблица № 5.

	ФН и умения	Группы	III курс	IV курс	
Направление I	чтение с листа	A	песни с буквенным обозначением, пьесы	песни, ансамбли, песни с букв.-ми обозначениями, двухголосные пьесы	
		B	мелодии песен с несложным сопровождением	песни с букв.-ми. обозначениями, несложные пьесы	
		C	мелодии песен с несложным сопровождением или без сопр.-ия.	несложные песни с буквенными обозначениями	
	подбор по слуху	A	подбор различных фактурных сопровождений к одной и той же мелодии	подбор знакомых песен, мелодий из к/ф и т.д.	
		B	подбор мелодии с простым гармоническим сопровождением (T,S,D)	подбор более сложного гармонич-го сопровождения к мелодии (T. S D II VI D7, секвенции, модуляции.)	
		C	подбор знакомых мелодий песен (в диапазоне квинты)	подбор простого гармонич-го сопровождения к мелодии (T,S,D)	
	транспонирование	A	трансп.-ие песен с фактурным сопровожд-ем в тональн-тях до 3х-4х знаков	трансп.-ие песен с более сложным гармонич. сопровождением в разных тональностях (до 5-7 зн.)	
		B	трансп.-ие песен с простым аккордовым сопровожд-ем в тон-ти до 2-х знаков	трансп.-ие песен с фактурным сопровождением в тон-ти до 2-3х знаков	
		C	трансп.-ие песен в тон-ти с одним знаком	трансп.-ие песен с аккордовым сопровождением до 1-2-х знаков	
	двигательные навыки	A	свободное исполнение песен и пьес с различной фактурой, рациональность движений, использование аппликатуры, педали		
		B	дальнейшее формирование и совершенствование пианистич. движений, техники, освоение педализации		
		C	дальнейшее освоение пианист-их движений, освоение аппликатурных принципов		
Направ. II	импровизация, творч. умения	A	подготовленные импровизации с использованием различных фактур, сочинение вступлений, проигрышей и заключений к песням	сочинение песен на заданный поэтический текст, подготовл. импровизации на заданный образ, создание литературно-музыкаль-ных композиций	
		B			
		C	сочинение вступлений и заключений к песням, муз играм		
Направ. III	общие навыки и умения	все	подготовка и проведение уроков пения, музыкальной части занятий, муз-х мероприятий в пед. практике с использованием приобретённых фортепианных навыков, совместная с другими студентами подготовка к музыкальным мероприятиям на курсе, в институте, и т.д.		

Направления разработки алгоритмов определены соответственно **принципам содержания экспериментального учебного процесса, а именно:**

- *«погружение» в музыкальный материал;*
- *творческая деятельность;*
- *связь обучения с практикой.*

Принцип «погружения» - используется в методиках интенсивного обучения (напр., обучение иностранным языкам). Суть его заключена в «погружении» в большой объём материала. В нашем исследовании он является основным в процессе освоения всех ФН и означает «погружение» в разнообразный и большой по объёму музыкальный материал. В учебном процессе студенты ставятся в такие условия, когда необходимо на основе первоначальных, формирующихся ФН, исполнять песни или музыкальные игры с различными сопровождениями, читать с листа большое количество песен или несложных произведений, подбирать по слуху, исполнять музыкальный материал в разных тональностях, импровизировать, работать над выразительностью исполнения. При такой системе происходит эффективное освоение целого блока необходимых для музицирования знаний, умений и навыков, и одновременное развитие основных музыкальных способностей.

Принцип творческой деятельности – это введение в содержание обучения различных творческих заданий, дающих студентам возможность развивать воображение, искать варианты музицирования, развивать музыкальные и общие способности. Считаем, что такой подход создаёт основу для раскрытия творческого потенциала каждого студента. Эти задания использовались при формировании всех ФН, но особая роль отводится импровизации, сочинению музыки, которые по своей сути являются доминантой в творческой деятельности студентов.

Принцип связи обучения с практикой - важнейший в содержании обучения. Суть его заключена в применении приобретённых ФН в педагогической практике. Навыки чтения с листа, подбора по слуху, транспонирования, импровизации являются основой для подготовки и проведения студентами уроков музыки, музыкальной части занятий, музыкальных мероприятий. Таким образом, содержание экспериментального учебного процесса, построенное по рассмотренным выше принципам и направлениям, и отражённое в разработке алгоритмов, связано с подготовкой студентов к самостоятельной творческой работе с детьми.

Для проведения экспериментальной работы со студентами исследуемой группы, на основе разработанного содержания экспериментального учебного процесса по ФФН, было создано *методическое пособие*. Основу пособия составляет песенный материал. В нём используются детские, народные песни. *Отбор материала* проведён по следующим критериям:

- *простое ритмическое строение мелодии;*
- *ясная ладовая завершённость;*

- *поступательность движения как основа, и движение мелодии со скачками по звукам тонического трезвучия;*
- *диапазон песен не превышает октаву;*
- *удобное расположение звуков мелодии для исполнения;*
- *небольшой объём и ясность формы песни.*

Нотный материал в пособии расположен от менее сложного к более сложному. Использование и варьирование содержания пособия зависит от индивидуального продвижения студента по освоению ФН. Материал пособия служит также средством активизации самостоятельной работы студентов. Мы предположили, что разработанное содержание фортепианного обучения даст возможность студенту и педагогу, как субъектам деятельности, добиваться высоких достижений при определённых условиях. В теоретической части и констатирующем исследовании были определены эти условия. Рассмотрим их более подробно.

3. 2. Педагогические условия организации экспериментального учебного процесса

Организация процесса обучения предполагала создание условий, способствующих более эффективному ФФН и их творческому применению в учебно-музыкальной деятельности студентов.

Понятие *условие* в философии определяется как "то, от чего зависит нечто другое (обусловленное), что делает возможным наличие вещи, состояния, процесса" (101, 469); это «совокупность вещей, процессов, отношений, необходимых для возникновения или изменения данного объекта (обуславливаемого)» (101, 286). Анализ философских, психологических и педагогических источников, а также результатов констатирующего исследования позволили нам выявить следующие *условия процесса фортепианного обучения*:

- *индивидуализация процесса обучения*(86 стр. дисс.);
- *педагогическое сотрудничество студента и преподавателя*(88 стр. дисс);
- *самостоятельное творческое самовыражение студентов в учебно-музыкальной деятельности* (94 стр. дисс.)

3. 2. 1. Индивидуализация

В педагогике индивидуализация обучения понимается как организация учебного процесса с учётом индивидуальных способностей учащихся [88, 359]. Индивидуализация осуществляется в условиях коллективной учебной работы в рамках общих задач и содержания обучения. Исследователи связывают индивидуализацию с выявлением и культивированием в каждом учащемся индивидуальных элементов его одарённости (общей и специальной) (Ю.К. Бабанский, И. Масло).

В Латвии проблема индивидуализации и дифференциации исследовалась И. Масло. По её мнению, индивидуализация и дифференциация связаны между собой. Если дифференциация – это деление учащихся по способностям, то индивидуализация – это единая ориентация на образование, но учащиеся при этом могут идти различными, индивидуальными путями. Индивидуализация включает в себя мероприятия, которые реализуют индивидуальный подход к учащимся. [4, 69].

В музыкальной педагогике традиционно индивидуальное обучение игре на инструменте связывается с индивидуальным подходом, который представляет собой «осуществление педагогического процесса с учётом индивидуальных особенностей учащихся» [88, 361]. Как видим, суть индивидуализации и индивидуального подхода одина. В нашем исследовании данные понятия разделяются. *Индивидуальный подход* понимается как форма осуществления педагогического процесса, а *индивидуализация* – как осуществление учебного процесса на основе создания оптимальных условий для реализации потенциальных возможностей студентов. Индивидуализация пронизывает основные звенья учебного процесса и оказывает влияние на определение целей фортепианного обучения; формирование мотивации; определение способов и приёмов фортепианной игры; контроль и оценивание.

В исследовании были выделены такие *параметры индивидуализации*, как:

- *состояние пианистического аппарата студента;*
- *индивидуальное прогнозирование продвижения студентов в фортепианной игре.*

При ФФН большое значение приобретает *состояние пианистического аппарата* студентов. Если сравнить этот аппарат у начинающих пианистов школьников, то можно констатировать, что он ещё не окреп, но эластичен, что даёт большие возможности для формирования двигательных навыков и свободного пианистического аппарата. Начиная обучение студенты находятся в более невыгодном положении – их костная система сформировалась, она не так гибка, как у школьников. Поэтому, в

учебном процессе мы часто имели дело с «зажатым», то есть несвободным пианистическим аппаратом студентов (пальцы, руки, плечи).

В ходе формирующего исследования были проведены *беседы с педагогами* по этому вопросу и выяснилось, что «зажатость» и несвобода пианистического аппарата наблюдалась достаточно часто – примерно у четвертой части студентов (группы В, С). Назывались следующие *причины* этого явления: отсутствие двигательной координации рук; излишняя «зажатость» плечевого сустава; недостаточная гибкость пальцев и кисти, неверная сформированность двигательных навыков в предшествующей фортепианной подготовке (у студентов В, и частично А групп).

Поэтому, в работе важным становился индивидуальный подбор необходимых методических *приёмов*, способствующих формированию свободного пианистического аппарата, а именно

- *формирование пианистического аппарата с учётом определённых правил* (53-54 стр. дисс);
- *подбор индивидуального репертуара, соответствующего возможностям пианистического аппарата каждого студента.*

Работа со студентами, имеющими несвободный аппарат, не всегда приводила к положительным результатам (студенты С группы и некоторые В). В большинстве случаев причинами были недостаточность и нерегулярность самостоятельных занятий студентов; неумение контролировать и регулировать свою учебную деятельность; в более редких случаях – врождённое несовершенство пианистического аппарата студента.

На успешность формирования пианистических движений у студентов большое влияние оказывали *музыкальные способности*. Так, наличие чётких звуковысотных представлений помогало студенту совершать правильные движения в процессе ФФН. То же можно сказать и о ритмических представлениях.

Исследование показало, что успешность ФФН во многом определялась мастерством педагога (умением «подсказать» и совместно со студентом найти самые рациональные способы пианистических действий, умением актуализировать необходимые способности и др.), а также достаточной мотивацией, волевой целеустремлённостью, работоспособностью студента. Сложность представляли случаи несовершенной предшествующей сформированности пианистических движений у студентов А и В групп, которая выражалась в недостаточности свободы движений при фортепианной игре (игра «зажатыми» руками), а отсюда – несформированности крупной и мелкой пианистической техники, что нередко сочеталось у студентов с неразвитостью

музыкальных способностей и др. Для исправления такого «педагогического брака», подбирался репертуар, по техническому уровню ниже возможностей студентов, но обладающий яркой образностью и доступностью, что давало возможность корректировать пианистические движения у студентов, исходя из музыкального образа материала. Дальнейший путь в работе с этими студентами заключался в усложнении заданий по ФФН.

Следующий параметр индивидуализации *индивидуальное прогнозирование продвижения студентов в фортепианной игре*. Индивидуальное прогнозирование продвижения студента в фортепианной игре выражалось в планируемых перед каждым семестром для каждого студента индивидуального репертуара, учитывающего как желания студента, так и цели и задачи, необходимые для его музыкального роста. (см. 101 стр. дисс). Результаты работы студента от одного этапа обучения к другому диктовали выбор форм и методов, связанных с изучением усложняющегося репертуара, с введением всё более самостоятельных и творческих заданий, целью которых становилось творческое самовыражение студентов в педагогической практике.

Таким образом, вышесказанное позволяет сделать **следующие выводы:**

1. *Индивидуализация – необходимое условие успешного ФФН.*
2. *Параметрами индивидуализации в исследовании являются: состояние пианистического аппарата студентов; индивидуальное прогнозирование продвижения студентов в фортепианной игре.*

3. 2. 2. Педагогическое сотрудничество

ФФН происходит в учебном процессе при постоянном взаимодействии педагога и студента. Анализ данных констатирующего исследования и состояния практики показывает, что в большинстве случаев в учебном процессе мало уделяется внимание тому, как достигается цель, что лежит в основе общения преподавателя и студента, приводящего к тем или иным результатам деятельности. Реалии сегодняшнего дня и меняющиеся парадигмы образования говорят в пользу следующего положения: в основе совместной деятельности преподавателя и студента должно быть педагогическое сотрудничество. Идеи сотрудничества в музыкальной педагогике развивают Н.А.Миронова, В.Ражников в Латвии А.Дауге, Я.Г.Плинер, А.Шпона. А.Дауге подчёркивал необходимость индивидуальных контактов в целях воспитания,

дающих возможность учащимся лично приблизиться к учителю и поддерживать с ним живой контакт.[2, 7].

В педагогике сотрудничество рассматривается как взаимодействие педагога и учащегося. М.С. Каган отмечает, что "во взаимодействии формируется система потребностей воспитуемого, а не только система его познаний"[42]. Сотрудничество становится подлинным, если оба партнёра равноценно вступают в активное общение, раскрывая свои особенности и обогащая друг друга. Исследования педагогики и психологии показывают, что возникающая в процессе учения общность не дана в готовом виде сразу и неизменно. Перестройка её форм на разных этапах учения образует движение от общности смыслов, целей и способов деятельности к развитию единого смыслового поля, в котором начинает оформляться новая социально обусловленная индивидуальная норма саморегуляции деятельности [83].

Педагогическое сотрудничество в нашем исследовании понимается как организованное в фортепианном обучении взаимодействие между педагогом и студентом, обеспечивающее перестройку всех компонентов индивидуальной музыкальной деятельности за счёт создания общих целей, способов достижения результатов и формирования самостоятельности и саморегуляции этой деятельности. Схематично это можно показать так (схема № 7):

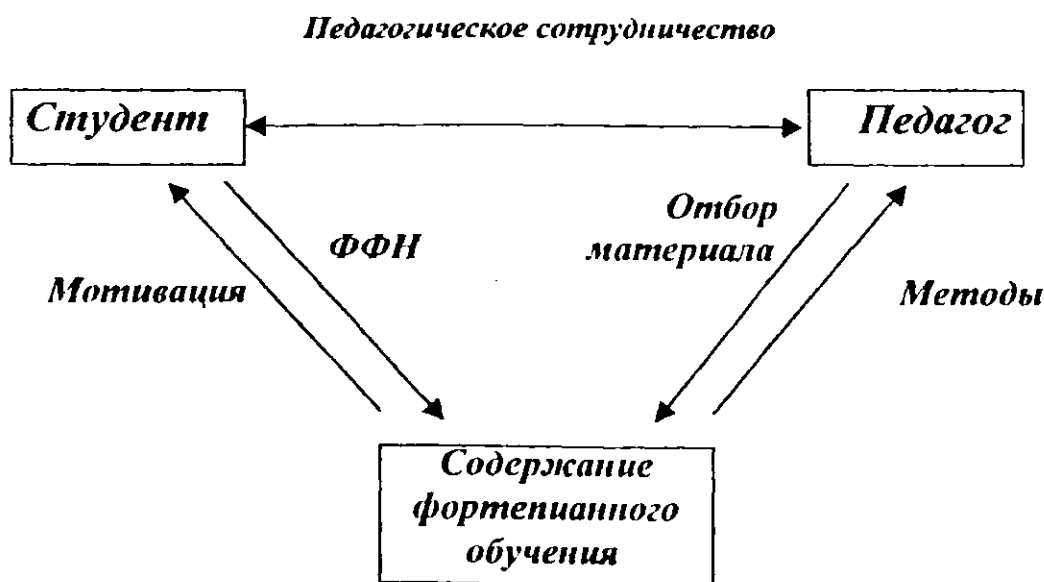


Схема № 7.

В схеме показано, что содержание обучения является средством в сотрудничестве студента и педагога. В свою очередь, содержание диктует поиск и отбор учебного материала, который проводится совместно. Эффективное ФФН требует от педагога владения разнообразными методами и приемам обучения, выбор которых зависит от

индивидуальных особенностей студентов. Успех же деятельности студентов зависит от степени мотивации на достижение целей обучения, от собственных усилий и самостоятельности в работе. Партнёры осуществляют постоянный контроль всего процесса учебной деятельности и её результатов. Индивидуальные занятия, на которых происходит последовательное ФФН, анализ и коррекция результатов деятельности, объединяют работу студента и педагога. Поэтому, насколько успешным будет сотрудничество партнёров, настолько значительны будут достижения студентов в фортепианной игре. Мы считаем, что ФФН в учебном процессе будет успешным, если сотрудничество строить на основе творческой направленности учебного процесса.

Творческая направленность процесса фортепианного обучения отражается в целях, задачах и содержании обучения и предполагает:

- в учении*
 - раскрытие творческого потенциала личности студента;
 - развитие музыкальных и общих способностей;
 - формирование педагогических умений;
 - формирование саморегуляции;
- в преподавании* - профессиональный и творческий рост;
 - импровизационность и экспериментирование, направленные на самостоятельную творческую деятельность студентов.

Для реализации педагогического сотрудничества партнёрам необходима *готовность к такому сотрудничеству и сформированность определённых психологических свойств личности* [79, 258].

В нашем исследовании были определены те *психолого-педагогические качества личности студента и педагога*, которые наиболее проявляются в фортепианном обучении и *определены пути их совершенствования*. Использовались методы анкетирования и опроса студентов и педагогов, наблюдения. В *анкетировании* (приложения, 159-161 стр. дисс) и опросе приняло участие 86 студентов II-х, III-х, IV-х курсов. Хотя каждый студент определял и оценивал качества индивидуального педагога и взаимоотношения с ним в учебном процессе, перед нами предстала более обобщённая картина. Такая рефлексия была важна для педагогов, ибо это давало возможность анализировать и корректировать собственную деятельность. Нас интересовало какие из профессиональных и личностных качеств педагогов наиболее значимы для студентов в учебном процессе; как оцениваются отношения. Каждому студенту было предложено выбрать 3 наиболее значимых профессиональных и

личностных качеств педагога. По первому вопросу мы получили следующие результаты (табл.№ 6):

Профессиональные качества	%	Личностные качества	%
-Высокий профессиональный уровень	36,5	-Доброжелательность	79,2
-Умение эмоционально настроить на музыкальную деятельность	63	-Общительность	80,1
-Умение объяснить	73,9	-Интеллигентность	54,3
-Умение сотрудничать	82,6	-Требовательность	69,5
-Умение организовать учебный процесс	80,2	-Эмоциональность	36
-Неумение объяснить	1,8	-Ум	19,6
-Неумение организовать учебный процесс	2,6	-Авторитаризм	-
		-Неверие в успех студента	4,3
		-Нетерпимость к другим	3,0
		-Критицизм	5,6

Таблица № 6.

Как видим, студенты из профессиональных качеств оценивают наиболее высоко умение сотрудничать – 82,6%; умение организовать учебный процесс – 80,2%, а также умение объяснить – 73,9%. В личностных качествах педагогов высоко оцениваются общительность – 80,1% и требовательность – 69,5%, но неверие в силы и успех студентов мешают – 4,3%.чел. К сожалению, студенты отмечают и нетерпимость, критицизм в педагогической деятельности, что делает общение недемократичным. В ходе дополнительного опроса был задан вопрос о том, как соотносятся между собой требовательность педагога и умение сотрудничать. Большая часть студентов считает, что это не взаимоисключающие вещи: «Мой педагог требователен, а это меня дисциплинирует и помогает достигать успехов в фортепианной игре. В этом, видимо, и заключается сотрудничество»; «Требовательность должна быть, иначе не будет хороших результатов»; «Требовательность должна быть разумной, но не категоричной»; «Если педагог верит в мои возможности, то с ним легко общаться. Это помогает мне учиться».

Педагоги отметили необходимость в обучении ряда учебных и личностных качеств студентов. На основании опросов была создана следующая таблица (табл. № 7):

**Профессиональные, деловые и личностные качества педагога и студента,
необходимые в фортепианном обучении**

качества	педагог	студент
профессиональные	<ul style="list-style-type: none"> -быть хорошим музыкантом -иметь знания по педагогике и психологии -уметь объяснить, преподнести музыкальный материал -уметь эмоционально настроить на творческую работу -быть творческим 	учебные качества
деловые	<ul style="list-style-type: none"> -уметь организовать учебный процесс - уметь сотрудничать - учить самоконтролю - уметь прогнозировать музыкальное развитие студента (ФФН, развитие способностей) 	
личностные	<ul style="list-style-type: none"> -стремление к творческому, личностному и профессиональному росту -импровизационность, экспериментирование, ориентированное на самостоятельность студентов -интеллигентность -доброжелательность, терпимость к другим -общительность -вера в успех студента -требовательность -рефлексия 	<ul style="list-style-type: none"> -целеустремлённость -воля -стремление воспринимать новое -общительность -стремление к творческой самореализации -способность критически относиться к себе -рефлексия

Таблица № 7.

Ответы студентов на *второй вопрос* показали, что 89,2% оценивают свои *отношения с педагогом* как очень хорошие, основанные на взаимопонимании и доброжелательности; 8,4% характеризуют их как удовлетворительные (но студенты порой чувствуют неверие педагога в успех, излишнюю требовательность) и 2,4% оценивают взаимоотношения с педагогом как нейтральные. Никто из опрошенных не сказал о неудовлетворительности взаимоотношений. Беседы с педагогами на этот же вопрос показали, что в 96% случаях партнёрские отношения оцениваются как очень хорошие и в 4% случаях - как удовлетворительные. Считаем, что для дальнейшего сотрудничества, способствующего эффективному ФФН, необходимо постоянное

совершенствование профессиональных, деловых и личностных качеств педагогов и студентов, совершенствование коммуникативной культуры общения.

В исследовании были определены *педагогические и психологические средства*, способствующие приобретению этих качеств:

- *для студентов – актуализация приобретённых знаний, умений, навыков и способностей в учебно-музыкальной деятельности, совершенствование личностных качеств;*
- *для педагогов – совершенствование педагогического мастерства и развитие коммуникативной культуры.*

Студенты определяли свою позицию по таким направлениям:

- *осознанность цели и задач фортепианного обучения;*
- *определение путей совершенствования ФН и музыкальных способностей;*
- *формирование самостоятельности в учебном процессе;*
- *выявление собственных возможностей для творческого применения освоенных ФН в педагогической практике и в дальнейшей работе.*

Требования по совершенствованию педагогического мастерства, развитию коммуникативной культуры включили в себя:

- *изучение новых методик фортепианного обучения и внедрение нового и творческого в преподавательскую деятельность;*
- *создание доброжелательного климата, формирование духа взаимопонимания и сотрудничества на занятиях;*
- *участие со студентами в совместных музыкальных мероприятиях, концертах.*

В процессе работы сотрудничество педагогов и студентов носило деятельный характер и отражалось на формировании у студентов мотивации, определении конкретных задач, выборе способов их выполнения, исполнительском звене деятельности, контроле и оценке. При этом использовались **методы и формы** работы, описание которых приводится на 98-100, 117, 118-123 стр. дисс. Направленность на творческую деятельность расширяло и обогащало мотивацию студентов, улучшало результаты деятельности.

В работе обращалось внимание на *совершенствование педагогической деятельности*. Для этого использовались такие **мероприятия**:

- *взаимопосещаемость индивидуальных занятий и их анализ;*
- *совместное обсуждение и внедрение наиболее эффективных методов ФФН у студентов;*

- *определение путей повышения профессионального мастерства, педагогической культуры.*

Так, благодаря вышесказанному, постепенно улучшалось качество совместной учебной деятельности, что дало нам возможность убедиться в правильности организации учебного процесса на основе сотрудничества. Мы пришли к следующим **выводам:**

1. *Педагогическое сотрудничество необходимо строить на основе творческой деятельности.*
2. *Важнейшими качествами сотрудничества являются: профессиональные, деловые и личностные качества педагога; учебные и личностные качества студента.*
3. *Приобретению и совершенствованию этих качеств способствуют: актуализация приобретённых знаний, умений, навыков и способностей в учебно-музыкальной деятельности студентов; совершенствование мастерства и коммуникативной культуры педагогов.*
4. *Эффективному ФФН способствует педагогическое сотрудничество во всех звеньях учебного процесса.*

3. 2. 3. Самостоятельное творческое самовыражение студентов в учебно-музыкальной деятельности

В подготовке студентов к педагогической деятельности особое значение приобретает *формирование самостоятельности*, умение студентов интегрировать полученные знания, умения и навыки в педагогической практике. Поэтому направленность обучения на самостоятельность студентов выступает в нашем исследовании и условием организации учебного процесса. Мы определяем возможности расширения поля самостоятельной деятельности студентов, исходя из теоретического рассмотрения вопроса и практического опыта деятельности педагогов.

Вопросы, связанные со стимулированием самостоятельности учащихся, привлекали внимание многих представителей педагогической науки прошлого (Я.А.Коменский, А.Б.Добровольский, К.Д.Ушинский и др.). Так, польский педагог А.Б.Добровольский писал: «Учить, обучение – это понятие прошлого, школа вчерашнего дня... Учиться – это основополагающее понятие нового воспитания, лозунгом которого является: как можно больше спонтанности, самостоятельности, аккуратности и самовыражения» [79]. В педагогической литературе *под самостоятельностью* понимается умение без систематического контроля, помощи и стимуляции со стороны педагога самостоятельно работать на занятиях и вне их, умение организовать отдельные формы

работы и всю учебную деятельность в целом [82, 304]. П.И. Пидкасистый даёт такое определение: «Самостоятельная работа является средством организации учащимся определённой деятельности и её выполнения, согласно выдвинутой цели» [81, 13]. При этом, как отмечает автор, она является не организационной формой учебных занятий, а средством в самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

В виду наличия различных толкований определения самостоятельной работы в педагогической литературе, мы придерживаемся следующей формулировки: *самостоятельная работа – это планируемая работа студентов, которая выполняется по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия* [79, 99].

Самостоятельность в обучении музыке – понятие многоплановое и неоднородное по своей сущности. Оно представляет из себя синтез различных умений, действий студентов и требует как их самостоятельных и активных действий, так и постоянного текущего контроля и оценки результатов учебной деятельности студентами и педагогами. Недооценка этого важного аспекта в фортепианном обучении может привести к закреплению неверных навыков и умений игры на инструменте и искажённому формированию музыкальных способностей. Кроме того, самостоятельная работа является средством формирования навыков самостоятельной работы как в учебной, так и в последующей педагогической деятельности; способности самостоятельно и творчески решать проблемы, выполнять и ориентироваться в заданиях; действовать в незнакомых ситуациях.

Из вышесказанного следует, что индивидуальное музыкальное обучение, в основе которого лежит форма сотрудничества двух субъектов, должно обеспечивать контролируемое *поле самостоятельной деятельности*. Подтверждение этой мысли мы находим в работе учёных Латвии А. Шпоны и И. Масло, в которой подчёркивается необходимость создания такого поля деятельности учащихся, где помощь допустима лишь с целью оказания содействия развитию самостоятельности, самообразования и саморазвития [106, 22].

В нашем исследовании *самостоятельное творческое самовыражение студентов в процессе учебно-музыкальной деятельности предполагало следующее:*

- *выбор музыкального репертуара на основе определённых критериев;*
- *умение без помощи ориентироваться в музыкальном материале (при расшифровке нотного текста, чтения с листа, подборе по слуху и транспонировании);*
- *самостоятельная тренировка и упражнения, поиск эффективных путей ФФН;*

- *нахождение приёмов и средств исполнительского воплощения музыкального материала;*
- *умение творчески использовать полученные знания, навыки и умения в педагогической практике;*
- *способность критически оценить результаты своего музицирования и других образцов исполнения;*
- *готовность к коллективному музицированию и творческому поиску.*

Самостоятельная работа студентов носит *деятельный характер*, поэтому в её структуре прослеживаются компоненты, характерные для любой деятельности, в связи с чем в нашем исследовании обращалось внимание на *совершенствование мотивации студентов, имеющих фортепианную подготовку (А группа); формирование интереса к фортепианной игре у студентов В и С групп.*

Для изучения мотивации было проведено *анкетирование* (159-161 стр. дисс), направленное на выявление у студентов *понимания цели фортепианного обучения и необходимости владения инструментом в будущей работе.* Результаты анкетирования показали, что в начале обучения (II-ой курс) существовала тенденция непонимания необходимости фортепианного обучения для дальнейшей деятельности. Студенты считали, что в школах и в детских садах есть специалисты по музыкальным занятиям, поэтому им нет необходимости осваивать игру на инструменте. К III-му и IV-му курсам положение меняется: наблюдается почти полное понимание этого вопроса. (на III-м курсе - 66,67%, IV-ом курсе - 86,96%). На результаты ответов оказало влияние прохождение педагогической практики, на которой студенты осознали необходимость владения инструментом в работе с детьми. Ответы, отражающие частичное понимание цели и значения обучения, показывают, что студенты, видимо, их осознают, но не видят собственных возможностей использования ФН. Считаем, что причиной в этих случаях является неуверенность и неверие студентов в себя. Результаты ответов студентов отражены в таблице № 8.

Предлагаемые ответы	II курс	III курс	IV курс
	%	%	%
Я понимаю цель фортеп-го обучения и необходимость владения ф-ой игрой в пед. деятельности	34,61	66,67	86,96
Я частично понимаю цель фортеп-го обучения и необходимость владения ф-ой игрой в пед. деятельности	3,85	14,29	8,70
Я не понимаю цели фортеп-го обучения и необходимости владения ф-ой игрой в пед. деятельности	61,54	19,05	4,35

Таблица № 8.

Для изучения мотивации студентам было предложено *высказать своё отношение к фортепианной игре*. Проведённое анкетирование показало, что *позитивное отношение* к фортепианной игре подчёркивают в своих ответах *–77,3%* студентов. Это выражается, по их мнению, в следующем: "я упорно и с удовольствием тружусь, так как очень хочу научиться играть на фортепиано"; "играю сама и слушаю, как играют другие"; "играя и слушая, я релаксируюсь (в зависимости от настроения)"; "это меня интересует"; "это моё хобби"; "старюсь как можно чаще играть". *Нейтральное отношение* к фортепианной игре (20,6 %) студенты связывают с необходимостью учения: "что надо делать – делаю"; "посещаю уроки, но особого интереса нет". Своё *негативное отношение* студенты показали в 2,1 % ответов. К сожалению, ни один из студентов не написал, в чём выражается такое отношение, или каковы его причины. Ответы студентов свидетельствовали о том, что в учебном процессе необходимо формировать позитивное отношение к игре на инструменте, которое даёт стимул каждому добиваться наилучших результатов. Это учитывалось нами в работе.

Мотивация тесно связана с самостоятельностью, с регулированием учебной деятельности. В связи с этим, в ходе экспериментального исследования студенты II-х – IV-х курсов *отвечали на вопросы анкеты о том, насколько они самостоятельны в процессе освоения игры на фортепиано, а также в процессе использования ФН в педагогической практике*. По первому вопросу ответы были таковы. На II-ом курсе полностью самостоятельно могли подготовить к исполнению музыкальное произведение или песню 63,54%, но уже на III-м курсе их стало больше 82,29%. На IV-ом курсе 83,33% считали, что могут самостоятельно подготовить музыкальный материал и использовать его на практике. Пропорционально росло количество ответов, в которых студенты отмечали, что могут самостоятельно подготовить материал, если им помогают сокурсники. Студенты придавали большое значение такой помощи.

На *второй вопрос* отвечали студенты, имевшие опыт педагогической практики (т.е. III-й, IV-й курсы, - 44 чел.). Они высказывались о *самостоятельности применения ФН в практике*. К сожалению, меньшая часть студентов (29,54%) положительно ответила на этот вопрос. Почти все из них имели предшествующую музыкальную подготовку. Для большинства же, применение ФН на практике вызывало сложности. Отмечались такие *причины* этого явления: неуверенность в себе, страх ошибок; недостаточное владение игрой на инструменте. Наблюдения за деятельностью студентов в ходе практики подтвердили эти высказывания.

Таким образом, анализ ответов говорит о том, что в учебном процессе *необходимо придавать большее значение формированию и обогащению мотивации студентов, совместной устремлённости педагога и студента на эффективное ФФН, и последовательному внедрению в учебный процесс принципа связи обучения с практикой*. Только совокупность всего сказанного позволяет, на наш взгляд, расширить поле самостоятельной и творческой деятельности студентов

Разумеется, формирование у студентов умения самостоятельно работать требует продолжительного времени. Это потребовало введения в учебный процесс более *сложных самостоятельных заданий*, которые предполагали следующих действий:

- *от студентов* - увеличения объёма активного педагогического репертуара; самостоятельности применения освоенных ФН в педагогической практике.
- *от педагогов*: подбора заданий, исходя из индивидуальных музыкальных особенностей каждого студента; сообщения методических указаний к выполнению заданий, упражнений; стимулирования студентов творческому самовыражению в педагогической практике.

Задания согласовывались с разработанными алгоритмами по ФФН и отличались по степени сложности для студентов А, В и С групп. Для студентов А и В групп уже на первом году обучения давались не только задания по чтению с листа, транспонированию, но и творческие задания по подбору, импровизации. Студенты С группы в конце обучения могли выполнять только репродуктивные задания, т. е. задания по чтению с листа, несложному подбору по слуху, транспонированию. Значительные трудности представляли для студентов задания по импровизации в этой группе. Выполнялись также задания по формированию исполнительских умений в работе над песнями, музыкальными играми, произведениями.

Направленность обучения на самостоятельное творческое самовыражение студентов требовало применения разнообразных форм и методов работы. Была разработана следующая *система методов фортепианного обучения* (схема № 8).

Система методов в фортепианном обучении



Схема № 8.

Мы опирались на систему педагогических методов, предложенных Т.А. Стефановской [94, 235-238], но сделали соответствующие изменения, соответствующим особенностям фортепианного обучения. В схеме показано, что *организация учебно-музыкальной деятельности* включает ФФН, учёт индивидуальных и музыкальных особенностей развития студентов, формирование их мотивации, самостоятельных и педагогических умений, обобщающими методами являются наблюдение, анализ, прогнозирование деятельности студентов. Рассмотрим те из методов, которые направлены на формирование мотивации, оценочных действий студентов.

Индивидуальным беседам в нашем исследовании придавалось особое значение. Пробуждение интереса к игре на инструменте и осознание её практической значимости в будущем обогатило мотивацию каждого студента. Это содействовало совместной творческой работе по ФФН, развитию музыкальных способностей студентов. Применялись *методы* объяснения, убеждения, показа и ознакомления с

музыкальными произведениями, анализ выразительных возможностей музыки. Результатом бесед становилось *всё более заинтересованное отношение студентов к занятиям по фортепиано, желание проявить себя в деятельности.*

«Круглый стол». Данная форма работы представляла *встречу – дискуссию студентов и педагогов, на которой обсуждались цели, задачи фортепианного обучения в ВУЗе; вёлся поиск путей преодоления трудностей в процессе учёбы.* «Круглый стол» проводился со студентами II-х - IV-х курсов один раз в семестр, что позволяло вносить соответствующие коррективы в учебный процесс и искать новые формы совместной работы. Применялись методы диалога, совместного обсуждения.

Следующая форма работы - *выбор репертуар*, который является не только формой работы, но и средством обогащения мотивов музыкальной деятельности; ФФН; формирования навыков самостоятельности. Исследователь М. Корнвелл считает, что большой выбор возможностей и средств для работы означает самостоятельность студентов, их автономию, а это, в свою очередь, влияет на выбор решения, определение цели и значение учебной деятельности [110].

В музыкальной деятельности выбор возможностей – это свобода выбора студентами музыкального репертуара. Известная английская пианистка и педагог Л. Маккиннон считает, что выбор произведений нужно предоставлять ученику [60]. Однако, важно выявить особенности выбора репертуара.

Как показывает практика, зачастую выбор репертуара – это прерогатива педагога. Был сделан *опрос* 25-и студентов III-го курса по вопросам: "Как осуществляется выбор репертуара на занятиях?" и "Что привлекает вас в том репертуаре, который вы выбираете сами, и, как он влияет на вашу деятельность?". На первый вопрос 43,03% опрошенных ответили, что репертуар подбирает педагог. Студенты не всегда умеют выбрать произведение, им безразлично что играть, они полностью полагаются на вкус педагога, утверждая, что "педагог лучше знает, что мне задавать". Это говорит об отсутствии у студентов необходимой мотивации в учебном процессе. Часть студентов-44,18% отметили, что подбор репертуара осуществляется совместно с педагогом, и лишь 12,79% сами выбирают те произведения, которые впоследствии осваивают. Вот типичные ответы: "Мне нравится играть то, что знакомо"; "Я выбираю популярные произведения"; "С удовольствием играю красивые лирические произведения и песни"; "Я быстро учу то, что выбрала сама"; "Если произведение я выбрала сама, то у меня появляется цель – скорее его разучить" и др. Студенты связывают свои достижения в фортепианной игре с удачно выбранным репертуаром.

Из анализа ответов становится ясным, что большую свободу выбора учебного материала педагоги предоставляют тем студентам, которые имеют достаточно богатый музыкальный опыт. Проблемным можно считать вопрос репертуара для начинающих пианистов. С одной стороны, только педагог может определить какой репертуар способен освоить студент, согласно его индивидуальным данным, с другой стороны, даже на начальном этапе необходимо давать возможность выбора, ибо это создаёт стимул к учению, формирует мотивацию. На наш взгляд, для педагога становится важным эмоциональное преподнесение нового материала, совместное со студентами определение его значимости для освоения, обсуждение, оценивание различных произведений и окончательный выбор.

В нашей работе выбор репертуара формировал у студентов *собственное отношение к произведениям, содействовал расширению их музыкального кругозора*. Чтобы вызвать интерес к музыкальному материалу, предлагались на выбор произведения, которые отвечали следующим *критериям*:

- *художественная ценность и эмоциональная привлекательность музыкального материала;*
- *соответствие методической ценности и полезности произведения для развития музыкальных способностей;*
- *соответствие индивидуальным возможностям и вкусам студентам [26, 314].*

Таким образом, в учебном процессе выбор репертуара становился как средством развития самостоятельности студентов, формирования мотивации, так и средством сотрудничества субъектов деятельности.

В исследовании важное значение приобретала *самостоятельная тренировка и упражнения* студентов в освоении ФН. Использовались различные задания по чтению с листа, транспонированию, подбору гармонического сопровождения к песням. Освоение ФН осуществлялось на основе развивающегося у студентов музыкального мышления и действий, связанных с эмоциональными процессами. Исполнение фортепианных произведений, импровизаций также расширяло возможности для их самостоятельного и творческого применения. Для активизации самостоятельности студентов, проявления их творческой инициативы в коллективном музицировании, в экспериментальной работе применялась групповая форма работы (от 2-х до 5-ти чел.). Студенты учились обучать друг друга, приобретали навыки в организации совместной деятельности, помогали другим. Эта форма работы определена как *взаимообучение*. В процессе формирующего исследования *взаимообучение позволило студентам*:

- *осваивать навыки работы с сокурсниками, а в последствии с детьми (разучивать песню, танец, игру и сопровождать их игрой на фортепиано);*
- *находить творческие решения в исполнении музыкального материала (подбирать музыку по теме занятия; находить музыкальные иллюстрации; выбирать подходящие движения под заданную музыку и т.д.).*

В работе мы наблюдали, что студенты обучают сокурсников исполнению песен под свой аккомпанемент; привлекают к участию в зачётах-концертах друзей, детей, что создавало атмосферу для творческого применения ФН. Это способствовало формированию воображения, самостоятельности студентов.

Самостоятельность и саморегуляция учебно-музыкальной деятельности включала *оценку собственной деятельности и других образцов исполнения.* На индивидуальных занятиях осуществлялся контроль за правильностью формирования различных навыков, осуществлялась корректировка исполнения, совместно обсуждались причины неудач, определялись способы их устранения, давались конкретные самостоятельные задания.

Важно было определить мнение студентов о процессе оценивания, чтобы эффективнее организовать учебный процесс. Анкетирование включило *вопрос: «Как вы оцениваете свою деятельность?».* Большая часть студентов – 77,08 % отметило, что учатся регулярно, систематически, но 22,92 % - учатся нерегулярно, без определённой системы. Причиной назывались отсутствие времени или возможности поработать за инструментом. Понимая необходимость самостоятельной деятельности, мы стремились устранять трудности объективного характера.

В ходе дискуссий и бесед с педагогами были определены *формы отчёта* по учебно-музыкальной деятельности студентов. Традиционный зачёт был заменён на *концерт – отчёт*, на котором присутствовала группа студентов, педагог. После концерта происходило обсуждение, анализ услышанного, оценка и самооценка выступлений, выслушивалось мнение педагога. Положительный эмоциональный настрой на концерте, вера педагога в успех, понимание и подбадривание студентов, уважение к ним, умение делать замечания в корректной форме – всё это способствовало стабилизации интереса студентов к учебно-музыкальной деятельности. На III-м курсе студентам давалось право выбора *формы экзамена по фортепиано: проведение урока в школе или занятия в детском саду с использованием освоенных ФН (в педагогической практике); традиционная форма сдачи экзамена (в присутствии комиссии).* Возможность выбора формы экзамена стимулировала

самостоятельность студентов. Эти формы контроля необходимы были для определения конечного результата фортепианного обучения.

Для совершенствования самостоятельности и саморегуляции студентов необходимо было введение в учебный процесс новой формы контроля. Английский педагог И.Херон, исследуя самостоятельность студентов, показал, что оценивание необходимо осуществлять по следующим этапам: 1) *решить, что оценивать: процесс, продукт или то и другое;* 2) *выбрать критерии, по которым осуществляется оценивание и решить как эти критерии использовать (зачитывать или нет; оценивать ли оценкой; оценивать по отдельным критериям или в целом и т. д.);* 3) *провести сам процесс оценивания – применить критерии и получить результаты.* [114, 52]. С данным положением согласуется введенное нами ***аналитическое оценивание самого процесса учебно-музыкальной деятельности***, которое активизировало самостоятельную работу студентов, формировало творческое отношение к освоению фортепианной игры. ***Параметрами аналитического оценивания*** стали:

- *активность студента в учебном процессе (оценивался объём освоенного репертуара и его соответствие индивидуальным возможностям);*
- *самостоятельная работа (оценивалась степень самостоятельности в подготовке к педагогической практике);*
- *творческое использование ФН в педагогической практике (оценивалось умение связать их с ритмикой, игрой на детских музыкальных инструментах, слушанием музыки, методикой музыкального воспитания);*
- *выступление на тематическом контрольном уроке (оценивались умение студента исполнять музыкальные произведения в соответствии с музыкальным образом, а также умение читать с листа, транспонировать, исполнять подготовленные импровизации);*
- *выступление на концерте – отчёте. (оценивалось как на контрольном уроке).*

Аналитическое оценивание стало методом *совместного контроля педагога и студента за процессом и результатом учебно-музыкальной деятельности.*

Таким образом, анализ процесса экспериментальной работы по формированию самостоятельности студентов позволил сделать следующие **выводы:**

1. Направленность обучения на самостоятельное творческое самовыражение студентов в учебно-музыкальной деятельности является существенным условием организации учебного процесса, учёт которого способствует активному использованию ФН и творческой самореализации студентов в педагогической практике.
2. Формирование самостоятельности и саморегуляции студентов происходит во всех звеньях учебной деятельности (мотивационное звено; освоение игры на фортепиано; тренировка и упражнения по освоению ФН; самоконтроль, самооценка, оценка и аналитическое оценивание учебно-музыкальной деятельности).
3. Формирование самостоятельных умений последовательно осуществляется обоими субъектам учебного процесса.

3. 3. Возрастные и индивидуальные музыкально-психологические особенности студентов

В процессе исследования важным представляется учёт возрастных и индивидуальных музыкально-психологических особенностей студентов.

В психологической и педагогической литературе студента, как человека определённого возраста и как личность, характеризуют в трёх аспектах - биологическом, психологическом, социальном. [52, 98].

Биологический аспект связан с типом высшей нервной деятельности, инстинктами, безусловными рефлексами, физическими данными и т. д. В фортепианном обучении с этим аспектом связано психо-физиологическое состояние пианистического аппарата студента, которое предопределяется наследственностью, но в определённых пределах может меняться под влиянием обучения. **Психологический аспект** представляет сплав психологических процессов, состояний и свойств личности. От таких психических свойств, как *направленность, темперамент, характер, способности*, зависит протекание психических процессов, возникновение психических состояний. В нашем исследовании важным является выявление особенностей и учёт психических процессов и состояний каждого студента. Наибольшее значение приобретает уровень развития врождённых музыкальных задатков. **Социальный аспект развития** личности студента отражает *ориентацию на освоение будущей профессии*. В студенческом возрасте укрепляются такие *качества*, как *целеустремленность, настойчивость, решительность, инициатива*,

самостоятельность, умение владеть собой. В этот период усиливаются сознательные мотивы поведения, происходит возрастание творческих возможностей [47], [52]. В нашем исследовании это становилось решающим фактором для достижения успехов в фортепианной игре, актуализации приобретённых ФН, музыкальных способностей.

Исследователи в области возрастной психологии и физиологии (Г.С. Абрамова, И.С. Кон, В.Т. Лисовский) отмечают, что для студенческого возраста характерно *развитие рефлексии*, на основе которой происходит *формирование саморегуляции* студентов. Однако, этот процесс сложный, который зависит от сформированности психических новообразований и проявляется в быстром или, наоборот, медленном процессе развития индивидуальных способностей студентов, раскрытии их творческого потенциала. В нашем исследовании *рефлексия и саморегуляция становились важным механизмом формирования самостоятельности*, что, в конечном итоге, способствовало успешности учебно-музыкальной деятельности студентов. Исследования психолога В.Т. Лисовского об *успешности обучения* показывают её *зависимость от следующих факторов*:

- *интеллектуального развития* - показателя умственной деятельности;
- *внимания* - показателя регуляции познавательной деятельности [52].

В нашем исследовании *интеллектуальное развитие* студентов обеспечивало всестороннее и интенсивное развитие музыкального мышления, и являлось основой в познании музыкальных явлений. *Внимание*, и связанные с ним *психологические установки*, приобретали в фортепианной игре студентов важное значение, так как при этом требовались *установки на запоминание нотного текста, применение технических приёмов, реализацию конкретного музыкального образа на инструменте*. Успешность обучения зависела также от соответствующих учебных и личностных качеств студентов, определённых в нашем исследовании (91-92 стр. дисс.), формирование, совершенствование которых осуществлялось в процессе обучения (*готовность к учению; способность контролировать и оценивать себя; уметь организовать свою деятельность; иметь стремление к самостоятельности и саморегуляции; стремиться к освоению и совершенствованию ФН и др*).

Формирование ФФН у студентов в учебном процессе требовало учёта *индивидуальных музыкально-психологических особенностей студентов*. По нашему мнению, они условно подразделяются на:

1. *индивидуальные психологические особенности;*
2. *музыкально-психологические особенности (особенности восприятия и исполнительского воплощения музыкального образа).*

Рассмотрим этот вопрос подробнее.

1. Психологи отмечают, что существуют как общие, так и *индивидуальные психологические особенности развития* студентов. Согласно мнению Б.Г. Ананьева, в теории индивидуального развития человека главным является "вопрос о соотношении возрастных, типологических, индивидуальных особенностей человека, об изменяющихся и противоречивых взаимосвязях между ними". [15]. По нашему мнению, в фортепианном обучении *индивидуальные психологические особенности студентов* имеют общие черты, такие как:

- *определённая степень осмысления(понимания) музыки и её эмоционального переживания;*
- *индивидуальный ритм и темп деятельности.*

Степень осмысления (понимания) музыки и её эмоционального переживания у студентов различны. В нашем исследовании они определялись предшествующей подготовкой, имеющимся музыкальным опытом, интересом к музыке, мотивированностью учебно-музыкальной деятельности, которые способствовали постижению музыки. *Индивидуальный ритм и темп деятельности* проявлялся в систематичности, планировании и скорости выполнения индивидуальной учебной деятельности. Выработываемый оптимальный её ритм и темп являлся условием успешного продвижения студента в фортепианной игре, что находило отражение в реализации полученных знаний, ФН.

2. *Музыкально-психологические особенности* студентов составляют: а) *особенности музыкального восприятия* и в) *особенности исполнительского воплощения музыкального образа.*

а). Восприятие характеризуется определёнными свойствами. В музыкальной педагогике выделяются специфические *свойства музыкального восприятия*, такие, как *эмоциональность, образность* и общие свойства всех видов восприятия – целостность, осмысленность, ассоциативность и т. д. (В.К. Белобородова, Г.С. Ригина, Ю.Б. Алиев).

Исследователь В.К. Белобородова отмечает, что *эмоциональность* следует понимать как «переживание красоты художественного музыкального образа, чувств и мыслей, пробуждаемых музыкой»[21, 8]. Свойство *образность* понимается как целостное восприятие музыкального образа, представляющего «сложное единство разнообразных средств музыкальной выразительности, творчески использованных композитором для передачи определённого содержания».[21, 10]. В нашем исследовании это имеет первостепенное значение, ибо восприятие, присвоение и последующая передача содержания музыки – это ценностный ориентир, который направляет деятельность

учителя. Передача музыкального образа в исполнении с помощью средств музыкальной выразительности (темп и ритм, динамика, тембр и др.) невозможно без участия мышления, анализа и синтеза того, что воспринимается.[1,4]. М.Зилгалве доказывает в своём исследовании, что "понимание музыки формируется в зависимости индивидуальных особенностей мышления личности". [11,48].

Студенты с разной фортепианной подготовкой (А, В, С группы) воспринимают музыкальный образ целостно (т.е. воспринимают настроение, характер музыки), но с разной степенью полноты и дифференцированности, что зависит от уровня развития восприятия каждого. Поэтому, задачей обучения становилось формирование музыкального восприятия путём прослушивания произведений, анализа выразительных возможностей музыки. К примеру, успешный *подбор по слуху* даже простой мелодии зависел от того, как студент понимал и чувствовал её характер, темп и ритм и т. д. Ещё большее влияние оказывало восприятие средств музыкальной выразительности (а, значит, восприятие музыкального образа) в *импровизации*. Образный настрой перед импровизацией и её реализация на инструменте показывали студенту адекватность его звуковых представлений реальному звучанию. С одной стороны, это формировало эмоциональность, образность, а, с другой стороны, требовало осознания применяемых средств и их соответствия замыслу импровизации.

При *чтении с листа, транспонировании* у студентов развивалось в большей степени обобщённое восприятие средств выразительности, осознание музыкальных явлений. Образность связывалась с восприятием нотного текста и переводом зрительных представлений в слуховые, на основе которых возникал звуковой образ. Развитие способности к познанию музыки у студентов сочеталось с образно-эмоциональным восприятием и мыслительной деятельностью. Если такая способность развивалась в недостаточной степени, то происходило не полностью осознанное ощущение *связи выразительности звучания и фортепианных движений* (например, использовалась несоответствующая аппликатура и артикуляция в воспроизведении мелодии и др.). Поэтому, важным становилось формирование у студентов оценочного отношения к исполняемому музыкальному материалу, развитие осознанности восприятия.

в). Следующей музыкально-психологической особенностью студентов является *исполнительское воплощение музыкального образа*, которое неразрывно связано с особенностями восприятия (восприятие средств музыкальной выразительности, их анализ, эмоциональность и образность), и реализацией музыкальных способностей в соответствии с содержанием музыкального материала.

В практической работе деятельность студентов, стремящихся познать музыку и исполнять её в соответствии с образом (студенты А и большая часть В групп), характеризовалась творческой увлечённостью, при этом постепенно развивалась их способность к анализу и пониманию исполняемого материала, активизировались музыкальные способности. Задачей педагога становилась поддержка инициативы, устремлений студентов в процессе воплощения музыкального образа; разъяснение приёмов работы над его реализацией. Исполнительская деятельность студентов, чьи эмоционально-слуховые и двигательные - технические способности развивались более медленно (студенты С группы), отличалась неуверенностью, их темп и ритм деятельности был замедленным. Умение эмоционально воспринимать, анализировать и воплощать на инструменте музыкальные представления тормозилось низким уровнем развития музыкальных способностей, неразвитостью пианистического аппарата. Нередко студенты не осознавали связь выразительности звучания и необходимых фортепианных движений. Поэтому, мы в работе активно использовали метод анализа выразительных возможностей музыки, т. е. совместно со студентами анализировали содержание музыкального материала и необходимые средства и приёмы для его исполнения.

Таким образом, можно сделать **заключение**:

- 1. В процессе ФФН необходимо учитывать индивидуальные музыкально-психологические особенности студентов (степень понимания музыки, ритм и темп деятельности; особенности восприятия и исполнительского воплощения музыкального образа).*
- 2. Рефлексия и саморегуляция деятельности студентов находится в основе формирования самостоятельности.*
- 3. Успешность фортепианного обучения зависит от направленности обучения на интеллектуальное развитие студентов, формирование внимания и психологической установки, от учёта сформированности определённых черт личности (готовность к учению, способность учиться самостоятельно, способность контролировать и оценивать себя и др.).*

3. 4. Этапы формирующего исследования

Формирование фортепианных навыков в процессе обучения у студентов проходило в два этапа. I этап исследования охватывал период обучения со II-й по III-й курсы (III, IV, V семестры), II этап - с III-го по IV-й курсы (VI, VII, VIII семестры).

Экспериментальная работа проводилась коллективом, состоящим из 28 студентов и 5 педагогов. Формирующий эксперимент осуществлялся в соответствии с содержанием обучения, отражённым в разработанных алгоритмах (82-83 стр. дисс.).

Анализ процесса учебно-музыкальной деятельности студентов на I-ом этапе.

На I-ом этапе выдвинута цель:

- *последовательное формирование ФН во взаимосвязи и корреляция с развитием музыкальных способностей у студентов с учётом их индивидуальных музыкально-психологических особенностей и принадлежности к группе А, В, С.*

Задачи I-го этапа:

- 1) *формирование ФН и развитие музыкальных способностей;*
- 2) *определение уровней сформированности ФН по группам и индивидуально;*
- 3) *актуализация приобретённых ФН в практическом музицировании.*(132-134 стр. дисс.).

На I-ом этапе формирующего исследования использовались следующие *методы и приёмы:*

- *приёмы формирования пианистических движений;*
- *метод «погружения» в музыкальный материал;*
- *метод анализа выразительных возможностей музыки;*
- *метод приобретения новых знаний, способов действий.*

Приёмы формирования пианистических движений, соответствующих музыкальному образу конкретного материала, способствуют освоению студентами пианистических движений на основе слияния трех процессов - зрительного восприятия нотного текста, его внутреннего слышания и двигательного воплощения (в импровизации – двух последних процессов).

Метод «погружения» в музыкальный материал - это использование большого объёма материала при формировании во взаимосвязи навыков чтения с листа, подбора по слуху, транспонирования; «погружение» даёт возможность формировать ФН последовательно и регулярно.

Метод анализа выразительных возможностей музыки (включает словесные методы, методы показа, метод «подсказки», личный пример педагога) способствует осознанию средств музыкальной выразительности во взаимосвязи с музыкальным образом материала, формирует к нему эмоциональное отношение, развивает музыкальное восприятие и мышление.

Метод приобретения новых знаний, способов действий формирует понимание, а значит, правильный выбор необходимых действий, способов действий и приёмов при ФФН, расширяет возможность для самостоятельной деятельности студентов.

1). Для решения выдвинутой на I-ом этапе первой задачи (см. выше) использовался ряд заданий по:

- a) формированию первоначальных пианистических движений (В и С группы);
- b) чтению с листа большого количества песен с буквенными обозначениями, подбор песен с сопровождением и их транспонирование, задания на сочинение (А группа);
- c) формированию навыка спонтанной импровизации на основе первоначальных фортепианных движений;
- d) использованию единого музыкального материала при ФФН во взаимосвязи

a) Задания по формированию первоначальных пианистических движений у студентов В и С групп включали упражнения по постановке руки, на координацию движений, формировались пианистические штрихи, выполнялись задания по технике чтения нот с листа, подбору мелодий по слуху, транспонированию, формированию спонтанных импровизаций. Особое внимание уделялось развитию музыкального слуха, чувства ритма. Метод приобретения новых знаний, способов действий способствовал формированию умения осознанно их применять в игре на фортепиано. В ходе экспериментальной работы студенты могли на основе первоначальных формирующихся умений исполнять сопровождения к различным песням, музыкальным играм, читать нотный текст, подбирать сопровождения по слуху, транспонировать, работать над музыкальным исполнением, импровизировать, исполнять голосом песни под свой аккомпанемент.

Перед студентами ставилась задача освоения навыков во взаимосвязи, что подразумевало использование большого количества песенного материала (*метод «погружения»*), который прочитывался с листа, транспонировался в 1-2 тональности, и, далее к песням подбиралось аккордовое сопровождение. Проводилась работа по формированию спонтанных импровизаций.

В группах В и С студенты на одном занятии подготавливали к исполнению 1-3 песни, причём песни пелись под собственный аккомпанемент. Некоторые задания выполнялись в другом порядке: песни вначале подбирались, а затем читались с листа. Вначале при выполнении заданий студенты допускали ошибки в чтении с листа, подборе, транспонировании, но в результате самостоятельных упражнений их

становилось меньше - действия становились осознанными и самостоятельными, в исполнении появилась выразительность звучания, пианистические движения стали соответствовать музыкальному образу материала. Однако, у некоторых студентов С группы формирование ФН тормозилось неразвитым музыкальным слухом, музыкальной памятью, чувством ритма. Это требовало дальнейшей кропотливой работы и студентов и педагогов.

b). Задания для А группы включали чтение с листа большого количества песен с буквенными обозначениями, подбор песен с сопровождением и их транспонирование, задания на сочинение. Уровень сложности заданий во многом зависел от индивидуальных особенностей каждого студента. Их разнообразие давало возможность эффективно формировать пианистическую технику, применять получаемые знания осознанно и самостоятельно.

Особое внимание обращалось на восприятие и понимание музыкального образа, и в связи с этим, на адекватное применение студентами средств музыкальной выразительности. На основе *метода анализа выразительных возможностей музыки*, который использовался при ФФН у всех групп, эффективно осваивался целый блок необходимых для музицирования знаний, умений. ФФН происходило во взаимосвязи и одновременно с этим развивались основные *музыкальные способности*. Так, например, *последовательное и регулярное чтение с листа* активно развивало у студентов музыкальный слух и чувство ритма; *подбор по слуху* - музыкальное восприятие и память; *транспонирование* - музыкальный слух, особенно гармонический; *импровизации* способствовали проявлению и развитию всех музыкальных способностей. Это давало возможность быстрого продвижения каждого студента в фортепианной игре. Разумеется, темп в работе был индивидуальным. В ходе эксперимента каждодневные результаты убеждали нас в эффективности метода. Важным становилось создание ситуации заинтересованности, способствующей формированию учебной мотивации во всех звеньях деятельности студентов. Применялись *методы обсуждения, показа, личный пример педагога*. В процессе ФФН мы ориентировали студентов на осмысливание каждого действия. Так, например, студенты В группы (Санта С., Илонда К.) анализировали свою игру и добивались лучшего решения технических и исполнительских задач, и это давало хороший результат.

с). Задания по формированию навыка спонтанной импровизации на основе первоначальных пианистических движений имели особое значение в нашей работе. Как считает исследователь С.Мальцев, спонтанная импровизация рождается на основе

звучания инструмента и пианистических движений играющего, при этом звуковой импульс оказывает влияние на все его действия [57]. В нашем исследовании такие импровизации требовали лишь руководства со стороны педагога, но в специальном формировании они не нуждались. Спонтанную импровизацию выполняли как начинающие обучение студенты, так и имеющие предшествующую подготовку. Для начинающих использовался приём формирования пианистических движений, связанный с представлением звучания и его двигательном воплощении. Студенты выполняли задания по чередованию обеими руками отдельных звуков и интонаций; одновременной игре обеими руками звуков и интонаций.

Однако, как показала практика, спонтанные импровизации не всегда получались у студентов. Считаем, что причина заключается в возрастных и психологических особенностях студентов (боязнь ошибок, «зажатость», несоответствие предполагаемых результатов в импровизации своим пианистическим возможностям и т.д.). Поэтому, в работе мы сочетали формирование спонтанной и подготовительной импровизаций, что в конечном итоге давало сформированность обеих форм. В качестве примера в приложении даётся анализ фортепианных занятий, целью которых явилось формирование импровизаций, ФФН во взаимосвязи (прилож. № 14, 164-168 стр. дисс).

d). Задания по использованию единого музыкального материала при ФФН во взаимосвязи. На I-ом этапе студентам давался единый музыкальный материал (по пособию и разработке алгоритмов). Содержание материала, и в частности, музыкальный образ, определялся заданными средствами музыкальной выразительности и это становилось главным компонентом, объединяющим формирование всех ФН. Исходя из музыкально-исполнительских задач (характера материала, его фразировки, выбора темпа и др.), которые выдвигались перед студентами в начале освоения материала и решались на протяжении всей работы над ним, определялись и конкретные задачи, т.е., двигательная реализация каждого навыка, осознанность действий или правильность их выполнения при чтении с листа, подборе по слуху, транспонированию, а также самостоятельность этих действий. В работе решение исполнительских задач в каждом ФН означало следующее:

- понимание студентами музыкального образа материала;
- осознание заданных автором средств музыкальной выразительности, необходимых для выражения образа;
- исполнительское воплощение образа на инструменте.

Решение названных задач осуществлялось методом анализа выразительных возможностей музыки, методом приобретения новых знаний, способов действий.

Единый музыкальный материал использовался таким образом: одна и та же песня читалась с листа, транспонировалась в разные тональности, к ней подбирались сопровождение (аккордовое и фактурное), и, затем, песня исполнялась с сопровождением. В группе А студенты читали с листа и транспонировали также небольшие пьесы. В экспериментальной работе апробировались различные варианты в использовании одного музыкального материала:

- чтение песен с листа и их транспонирование (одной рукой);
- чтение с листа и подбор сопровождения;
- подбор сопровождения и транспонирование;
- чтение с листа, подбор сопровождения и транспонирование;
- подбор сопровождения и импровизация.

Исполнение песен с сопровождением, способствовало развитию музыкального слуха, ритма, памяти, восприятия студентов. При этом средства музыкальной выразительности становились тем связующим звеном, через которое осуществлялось ФФН и развитие музыкальных способностей. Звучание мелодии сопровождения песни требовало от студента пластичности интонирования голосом, что развивало музыкальный слух, в частности звуковысотный. И наоборот, хорошо развитый слух и точное интонирование помогало формировать правильные пианистические движения у студентов и добиваться выразительности исполнения. По мере усложнения репертуара движения автоматизировались, превращаясь в двигательные навыки, улучшалось интонирование голосом песен. Задания объяснялись, анализировались, что делало их доступными для осознания и формировало самостоятельность студентов.

2). Для решения второй задачи в конце I-го этапа было проведено *контрольное занятие по проверке сформированности ФН* у студентов исследуемой группы. Проверка осуществлялась индивидуально. Использовались *методы* наблюдения, экспертные оценки. Экспертами выступали два педагога. Студентам давались задания по чтению с листа, транспонированию, подбору по слуху, импровизации. *Оценка результатов* их выполнения осуществлялась по разработанным в констатирующем исследовании *критериям сформированности ФН и их показателям* (71-73 стр. дисс.), на основании которых выявлялся *уровень сформированности ФН* в группах А, В, С и индивидуально.

Был проведён *анализ выполнения заданий*. Наблюдения показали, что у большинства студентов В и С групп недостаточно сформированы навыки чтения с листа, подбора по слуху, транспонирования, импровизации *по критерию адекватности средств музыкальной выразительности замыслу музыкального*

материала, что выражалось в использовании однообразных средств, отсутствии верной фразировки, нечистой педали и др. По критерию двигательной реализации отмечены такие недостатки: "зажатость" плечевого сустава, кистей рук, отсутствие мелкой пианистической техники. Наиболее низкие результаты по этому критерию показали студенты С группы.

Оценка заданий по критерию самостоятельности действий показала, что большинство студентов А и В групп могли выполнить задания самостоятельно, что нельзя сказать о С группе, ибо этим студентам требовалась помощь педагога (подсказка, пояснения и пр.). Приведём пример того, как выполнялись задания студенткой Индрой К. (группа А): она грамотно читала с листа, но с трудностью подбирала даже простые песни; транспонирование выполняла лучше по нотам, хуже по слуху (делала многочисленные ошибки); двигательные навыки сформированы хорошо. Для Даче Ш. (группа А) сложность задания оказалась в выполнении чтения с листа, но подбор по слуху осуществлялся легко. Даче с трудом разбирала нотный текст, поскольку, по её словам, читает с листа редко, но подбирает музыку по слуху с удовольствием и регулярно. Среди студентов А группы мы не обнаружили ни одного человека, у которого все ФН были развиты равномерно на высоком уровне.

Показатели сформированности ФН у студентов исследуемой группы в конце 1-го этапа представлены в приложении № 3 (таблица № 3, 152 стр. дисс.). На основе полученных результатов проверки был создан график уровней сформированности ФН, в котором отражены индивидуальные показатели в конце и I-го этапа (приложение № 5, график № 1, 154 стр. дисс.).

Математические расчёты по полученным данным показали, что в А группе высокий уровень сформированности ФН не выявился, средний уровень составляет 42,86%, низкий – у 57,14 % студентов. Соответственно, в В группе названные уровни составляют 0 %, 46,67%, и 53,33%, и в С группе - 0%, 33,33 %, 66,67 %. На основе полученных данных создана следующая диаграмма (диаграмме № 3):

Уровни сформированности ФН в конце I-го этапа

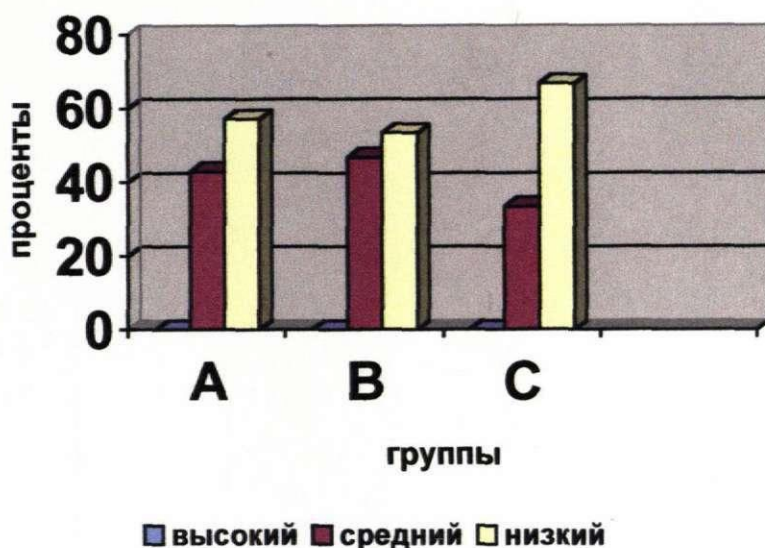


Диаграмма № 3.

Результаты проверки привели нас к **выводу** о том, что большинство студентов *недостаточно самостоятельны в применении ФН, их самореализация в творческом плане происходит не всегда успешно*. Проверка показала необходимость дальнейшей целенаправленной и последовательной работы по ФФН.

3). Решение **третьей задачи** в конце I-го этапа предполагало актуализацию знаний, умений ФН, музыкальных способностей в педагогической практике на основе прогнозирования студентами своей учебно-музыкальной деятельности совместно с педагогом. Разумеется, для каждой группы студентов (и индивидуально), это были свои способы решения задачи, поскольку каждый студент имел свой темп деятельности, и уровень сформированности ФН и музыкальных способностей. Положительную роль в прогнозировании играло аналитическое оценивание студентом своей деятельности в семестре.

В прогнозировании были включены мероприятия, связанные с потребностями педагогической практики и личностного интереса, а именно:

- *составление детского репертуара, соответствующего возрастными музыкальным особенностям детей (осуществляли студенты всех групп);*
- *подготовка и использование песен, и музыкальных игр в педагогической практике (студенты А,В групп);*

- *планирование своего участия в музыкальных мероприятиях (студенты А группы А и некоторые В).*

Студенты подбирали самостоятельно детский репертуар, который объединялся по темам. Так, например, Лига Я, использовала для музыкальной сказки 6 несложных пьес, музыкальное содержание которых соответствовало образам сказочных персонажей, и в этом проявился творческий характер деятельности студентки. Однако, в группе В студенты изучали и использовали в педагогической практике тот музыкальный материал, который подбирал педагог, не проявляя необходимой самостоятельности.

Таким образом, анализ процесса обучения студентов на I-ом этапе и проведение проверки уровней сформированности ФН показали, что:

- *освоение ФН необходимо развивать и совершенствовать в творческом направлении (у студентов всех групп);*
- *формирование ФН требует усиления значения самостоятельности в учебном процессе.*

Анализ процесса учебно-музыкальной деятельности студентов на II-ом этапе.

II-й этап формирующего исследования предполагал дальнейшее совершенствование ФН, формирование творческой деятельности студентов, формирование широкого поля самостоятельности студентов.

На II-ом этапе выдвинута цель:

- *формирование творческой деятельности и самостоятельности применения ФН у студентов.*

Задачи II-го этапа:

- 1) *дальнейшее совершенствование ФН во взаимосвязи и их корреляция с развитием музыкальных способностей;*
- 2) *формирование творческих навыков и умений (навыков импровизации, сочинения музыки);*
- 3) *формирование самостоятельности в применении ФН;*
- 4) *определение уровня сформированности ФН и уровня развития музыкальных способностей;*
- 5) *определение и апробирование структуры сформированности ФН у студентов в процессе учебно-музыкальной деятельности.*

Использовались следующие методы и приёмы:

- комплекс приёмов формирования навыков импровизаций;
- метод анализа выразительных возможностей музыки (109 стр. дисс.);
- метод анализа, взаимного оценивания и самооценки.

Комплекс приёмов формирования навыков импровизаций даёт возможность приобретения навыков спонтанной и подготовительной импровизаций у студентов с различной фортепианной подготовкой.

Метод анализа, взаимного оценивания и самооценки формирует у студентов заинтересованное отношение к результатам своего труда, способствует коррекции недостатков и совершенствованию фортепианной игры.

1). Решение **первой задачи** включало выполнение студентами заданий по чтению с листа, подбору по слуху, транспонированию во взаимосвязи и отличались от аналогичных заданий I-го этапа более сложным содержанием, что отражено в разработке алгоритмов. ФФН осуществлялось с учётом выявленных критериев сформированности ФН, которые становились условием способствующим наиболее эффективному их формированию. Особое внимание в работе обращалось на соответствие исполнения музыкального материала его образу, что требовало решения как двигательных-технических, так и исполнительских задач. Мы подчёркивали необходимость регулярной и самостоятельной работы. Выполнение заданий контролировалось, корректировалось и усложнялось с учётом индивидуальных музыкальных особенностей каждого студента, формировалось заинтересованное отношение к освоению ФН и их использованию в работе с детьми.

Эксперимент показал, что большинство студентов на II-ом этапе стало более осознанно относиться к рекомендациям педагогов и регулярно готовились к занятиям, что положительно сказалось и на результатах учения.

2). Для решения **второй задачи** использовались *творческие задания* по формированию подготовленной импровизации, творческих умений и их самостоятельному использованию в учебно-музыкальной деятельности студентов. Эти задания были направлены на освоение средств музыкальной выразительности, осознанное применение ФН в учебно-музыкальной деятельности, приближение к целям педагогической практики и предполагали:

- *игру по буквенным обозначениям (игра с листа мелодии песни с соответствующей гармонической функцией);*
- *усложнение гармонизации песен и подбор фактуры сопровождений, соответствующих характеру песен;*

- *сочинение песен, вступлений, заключений и проигрышей к песням, подголосков к мелодии;*
- *исполнение песен под собственное сопровождение;*
- *применение ФН в учебном процессе, в педагогической практике, в домашнем музицировании.*

Анализ выполнения творческих заданий.

Исполнение песен по буквенным обозначениям в нашем исследовании мы определили как *подготовленную импровизацию*, т.е. импровизацию на основе видоизменения, варьирования обогащения уже существующих композиций (песен, мелодий из кинофильмов и др.), сочинительство музыки. Уметь играть песни с подходящим сопровождением, варьировать его, облегчать или обогащать, импровизировать сопровождение по буквенным обозначениям – необходимое условие для проявления себя в творчестве и приобщения детей к аналитическому процессу познания музыкальных явлений. Эти задания выполняли студенты всех групп на втором году обучения. Отличие в их выполнении заключалось в разнообразии применяемых средств музыкальной выразительности и сложности музыкального материала. Успешность импровизаций во многом зависела от индивидуальных музыкальных особенностей каждого студента.

Формирование подготовительной импровизации осуществлялось параллельно с продвижением студента в фортепианной игре, но не всегда эта зависимость была прямой. Важным становилось пробуждение воображения студентов, при формировании навыков импровизации, создание на занятиях творческой атмосферы, побуждающей студентов раскрывать себя в импровизационном творчестве. В этом смысле нам близки слова Л.С. Выготского, писавшего, что "обучить творческому акту нельзя; но это не значит, что нельзя воспитателю содействовать его образованию и появлению" [33, 337].

Один из путей формирования импровизации в подготовке учителей-музыкантов, разработанный Л.В. Осиповой, Т.Н. Самойловой, является освоение первичных жанров (песни, танца, марша), которые подготавливают к созданию программной музыки (пьесы–портреты, картины природы, эскизы музыкальных настроений).[76, 13-35]. В своей экспериментальной работе при формировании импровизации эти жанры также использовались. Нами был разработан комплекс приёмов формирования импровизаций для учителей – немусыкантов, который был успешно апробирован в работе со студентами. В комплекс входит шесть приёмов.

1. Приём формирования импровизации на основе использования аккордов.

Такой вид импровизации осуществлялся теми студентами, кто имел 3 – 4-х летнюю подготовку, а также начинающими. В данной импровизации неизменной остаётся мелодия, а сопровождение исполняется различными аккордами, в произвольном ритме, оно атонально. Мелодия играется не только правой, но и левой рукой. В работе использование этого приёма формировало у студентов осознанное отношение к применению средств музыкальной выразительности, в результате чего и импровизации становились богаче и выразительнее в звуковом плане. Так, например, студентка Сандра С., выполняя задание по сочинению импровизации на лат.нар. песню «Tumša, tumša tā eglīte», использовала только трезвучия, и этим создала своеобразный колорит на основе гармонии и темпо-ритма.

2. Приём подражания. "Подражание, как отмечает Г.М.Цыпин,- если объектом его становятся достойные образцы – одна из «составляющих» обучения." [105, 21]. Поэтому, в нашем исследовании этот приём включил *прослушивание студентами различных произведений, которые исполняет педагог и по аналогии создаются собственные импровизации.* Используются произведения современных композиторов (П.Дамбиса, Дануты Лады, С.Галынина, Б.Бартока и др.), разных по характеру и применяемым средствам музыкальной выразительности (приложение № 12, 163 стр. дисс).

Названный приём связан с теоретическим положением, выдвинутом английским автором К.Сванвиком (Swanwich K.), суть которого заключена во *взаимосвязи 3-х музыкальных процессов: сочинительства, слушания и исполнения.* Автор доказал, что сочинительство влияет на понимание музыки, если оно связано со слушанием. В слушании акцентируются музыкальные признаки, которые осваиваются на интуитивном уровне, и лишь затем дополняются анализом [120, 31]. Таким образом, эмоциональное и интеллектуальное познание этих признаков способствует успешному сочинительству и исполнению. Основываясь на исследовании К. Сванвика, мы разработали приём аналогии. Студенты, знакомясь с современным музыкальным языком, расширяют свои знания, обогащают музыкальные представления, которые способствуют сочинению собственных импровизаций. Мы исходили из того, что восприятие произведений искусства, необходимо организовать, по словам А. Мелика-Пашаева, "как процесс осознания содержательности созданной художником формы, как проникновение в духовное содержание произведения через систему выразительных средств..." [65, 81-82].

В ходе нашей работы студентка Айга С., прослушав и проанализировав пьесу Лонгштамп-Друшкевичова «Клоун», использовала в своей импровизации средства

музыкальной выразительности, схожие с авторскими – тот же ритм, тембровые краски, динамику, но она играла отрывисто, с форшлагами. Её импровизация называлась иначе «Весельчак». На основе прослушанной пьесы Айга придумала ещё одну импровизацию с названием «Слоны», совершенно противоположную по музыкальному образу. Были использованы тот же ритм и форшлагги, но поменялась тембровая окраска звучания, темп, игра на стаккато заменилась на «глубокое» нон-легато.

Наши студенты – не музыканты, тем не менее для их обучения, творческого развития будут справедливы слова Г.М. Цыпина о том, что "начав с подражания, с копии, музыкант постепенно и малозаметно ... начинает творить по-своему и без оглядки на других." [105, 22]. Таким образом, в процессе своего развития учащийся переходит с уровня репродуктивных способностей на уровень творческих, что имеет важное значение для последующей педагогической работы будущих учителей.

3. Приём формирования образных импровизаций. Необходимость формирования таких импровизаций у студентов очевидна, поскольку это необходимо для педагогической работы с детьми. Последователи вальдорфской педагогики считают, что "существует большая потребность в образах и чтобы максимально полно удовлетворить её, существует единственный путь – образы должны доминировать на протяжении первых лет школьной жизни". [44, 122]. Используя в работе импровизации, будущий педагог сможет выполнить эту важную задачу.

Приём формирования образных импровизаций состоял из следующих заданий:

- a) импровизация на стихотворный текст;*
- b) импровизация на определённый образ (персонажи сказок и т.п.)*

a) Для импровизации на стихотворный текст студенты выразительно читали стихотворение, прохлопывали ритм стиха, сочиняли к нему мелодию, используя подходящие средства музыкальной выразительности, а затем сравнивали своё сочинение с песней композитора на этот же текст. Это помогало активизировать мышление, формировало эмоциональную отзывчивость на музыку. Так, студентки Байба П. и Инесса В. сочиняли мелодии на стихи из сборника А.Алтманиса [122] и затем сравнили их с мелодиями песен этого композитора. В начале сравнение было в пользу композитора, но после нескольких проб были положительно оценены и собственные сочинения. Однако, не всегда импровизации по этому заданию получались. Часто студенты использовали одни и те же средства музыкальной выразительности. Так, например, Олита С. применяла однообразный ритм, что, снижало выразительность её импровизаций. Андра Д, наоборот, слишком увлекалась

разнообразным ритмом (синкопами и пунктирным ритмом), и это не всегда соответствовало ритму стиха. Задачей становилось совместное со студентом нахождение наиболее подходящих решений в каждом случае. Работа по сочинению увлекала студентов. Так, Олита С. самостоятельно сочинила пять мелодий на детские стихи.

б) Практическое значение *образной* импровизаций заключается в возможности создания музыкального оформления спектаклей, звукового образа персонажей в работе с детьми. Импровизация строится на основе анализа этих образов (персонажа из сказки, образа природы). Студенты создавали образные импровизации атональные и тональные. Тональные – с использованием I, IV, V, II, VI ступеней (мелодия и сопровождение импровизируются по звукам этих аккордов). Сочинение этих импровизаций формировало у студентов музыкально-слуховые представления. В большинстве случаев удачно получались импровизации на тему: «Восходит солнце», «Гром», «Дождь» и др. Они использовались в педагогической практике.

Спонтанные импровизации вызывали у некоторых студентов (С группа и часть В) определенные *трудности*. В этом случае использовался приём подражания: копировались услышанные звуковые эффекты, средства музыкальной выразительности, что активизировало собственное воображение студентов.

Импровизации осуществлялись также и в ансамбле с детскими музыкальными инструментами (треугольник, ксилофон, маракас). Так, Ивета Ф. сочинила ансамблевую импровизацию: «Скоро к нам придет дедушка Мороз» и использовала её в педагогической практике.

4. Приём сочинительства музыки.

Названный приём включал в себя ряд заданий:

а) импровизация "вопрос – ответ".

Задание включало сочинение ритмической и мелодической импровизации. Ритмическая импровизация связывалась с четверостишием и четырёхтактом. Вначале студенты придумывали, а затем прохлопывали ритм на заданный стих, т.е. воспринимали четырёхтакт «на слух». Следующее действие: педагог сочинял ритм своего четырёхтакта (это вопрос), а студент отвечал тоже четырёхтактом. Далее студенты сочиняли ритм на восемь тактов и т.д. При этом происходило освоение простой песенной формы на восемь тактов. Формирование мелодической импровизации с начинающими включало *игру «эххо»*: педагог проигрывал простые мелодии на четыре такта, а студент повторял её по слуху на инструменте, что активно

формировало музыкальный слух, память и пианистические движения. Следующие действия были таковы:

- *сочинение ответа на «вопрос» педагога ("Вопрос" не заканчивался на тонике, а «ответ» - на тонике);*

- *сочинение студентами собственной мелодии на 4 такта. Мелодии предлагалось сочинять тональные и атональные (когда уже ряд тональностей был уже освоен).*

б) 2-ое задание - сочинение мелодии на восемь тактов. Выполнение задания студентами в начале II-го этапа сопровождалось отсутствием чёткой организации ритма, мелодии, ясностью формы. Однако, важны сами попытки сочинения «своей мелодии», её творческого поиска, о чём писал ещё Б.Асафьев. В конце этапа большинство студентов сочиняли мелодии песен, подбирали к ним подходящие стихи. Мы убедились, что сочинительство музыки положительно влияло и на развитие всех музыкальных способностей.

в) 3-е задание - сочинение подголосков и двухголосия к мелодиям песен, вступлений, заключений, проигрышей. Такое сочинение обогащало сопровождение. Студенты сочиняли, искали ту фактуру сопровождения, которая наиболее соответствовала музыкальному содержанию материала. Некоторые использовали звучание и других инструментов, создавая небольшие вокально-инструментальные ансамбли. К примеру, Илута Т., использовала при игре аккомпанемента к песне А.Алтманиса «Сказочка» следующее: аккордовую фактуру по буквенным обозначениям она сыграла в виде арпеджио, причём мелодия звучала только в пении; вступление и заключение песни исполнялись с использованием мелодии припева песни в верхнем регистре: а дополнительный «сказочный» эффект в сопровождении получился с помощью игры на детских музыкальных инструментах - треугольника и металлофона. В песне Э.Лиепиня «Кукушка кукует» Эвия С. интересно исполнила припев песни: воспроизведение звуками пения кукушки в верхнем регистре в трёх октавах поочередно.

В конце II-го этапа экспериментальной работы все студенты А и В групп (но не все в С группе) могли выполнить это задание.

5. Приём мелодического и ритмического варьирования.

Мелодическое и ритмическое варьирование включало задание исполнить пьесу или песню:

- *в форме польки, вальса, марша;*
- *поменяв партии правой и левой рук;*
- *изменив мелодию (скачки в мелодии заменить на поступенное движение, мелодию украсить орнаментикой);*

- *в другом ладу;*
- *партии правой и левой рук обогатить аккордами;*
- *в разных характерах или настроениях (в лирическом, в серьёзном, в трагическом, в юмористическом и т.п.).*

Такие задания практиковались регулярно. В них использовались детские пьесы, например, Д.Кабалевского «Маленькая полька». Благодаря выполнению заданий, у студентов появились возможности для изучения музыкального материала с разных сторон – тембра, метра (изменив двухдольный метр на трёхдольный и т.д.), ритма, мелодии, характера исполнения и др. Этот приём способствовал развитию музыкального мышления, музыкального восприятия, и других музыкальных способностей. В большинстве случаев студенты А и В групп могли выполнить и использовать в практике различные задания по варьированию. Так, например, Айга С. исполнила импровизацию на основе ритмического варьирования, преобразовав характер произведения из лирического в шуточный (Е.Гнесина Этюд. С dur).

6. Приём, основанный на освоении большого количества форм сопровождений (различная фактура).

Приём давал возможность подбора подходящей формы для импровизации песен по буквенным обозначениям. Было важно, чтобы самые разнообразные фактуры сопровождений не только были освоены количественно (что немаловажно для импровизации), но и восприняты студентами в соответствии с определённым характером или настроением звучания. Этот приём способствовал развитию музыкального восприятия и мышления, музыкального слуха.

В процессе экспериментальной работы по формированию навыков импровизации большинство студентов научились создавать свои импровизации, сочинять песни, что оказывало положительное влияние на их музыкальное развитие. Наблюдения показали, что качество импровизаций заметно улучшилось у студентов А, В групп и некоторых из С; успешность формирования навыков импровизации зависела также от заинтересованности педагога и студента в результатах совместной деятельности, от использования приёмов, соответствующих возможностям каждого студента.

Мы отмечали, что в ходе эксперимента возростала самостоятельность студентов, ФН применялись творчески. Исполнение большого количества песен стимулировало инициативу студентов, улучшало чтение с листа, подбор, транспонирование. Гармонизация мелодий, представляющая большую трудность в начале обучения, осуществлялась значительно легче к концу II-го этапа. Эти задания выполнялись

студентами с интересом, поскольку они могли применять свои знания для самостоятельного подбора музыки. **Разнообразие заданий формировало эмоциональную отзывчивость на музыку, осознанность в познании музыкальных явлений, самостоятельность в использовании разнообразных средств музыкальной выразительности.** Двигательная реализация ФН всё больше соответствовала музыкальному образу.

Лишь немногие студенты (С группа) освоили навыки фортепианной игры на необходимом уровне, соответствующим алгоритмам. *Причиной недостаточной сформированности ФН*, на наш взгляд, являлось отсутствие необходимой мотивации деятельности, неосознанность выполнения студентами действий, недостаточная самостоятельность, низкий уровень развития основных музыкальных способностей.

Следует отметить, что в процессе экспериментальной работы **музыкальные способности** студентов - слух, чувство ритма, память, музыкальное восприятие и мышление активно развивались. Они научились правильно определять характер произведений, в исполнении появлялось меньше ритмических ошибок, интонирование песен под собственный аккомпанемент становилось пластичным, использовались разнообразные средства музыкальной выразительности, появилось мелодическое и ритмическое разнообразие, богатство динамики, что свидетельствует о развитии всех музыкальных способностей. (звуковысотного, тембрового, динамического слуха, чувства муз. ритма, муз памяти, муз восприятия).

3). Решение **третьей задачи** основывалось на определении возможностей для самостоятельного творческого самовыражения студентов в учебно-музыкальной деятельности. В связи с этим, важно было *определить как студенты сами оценивают сформированность приобретаемых ФН.*

В конце I-го и II-го этапов было проведено *анкетирование* исследуемой группы (28чел.). Студенты отвечали на вопросы, касающиеся всех ФН. (таблица № 9).

ФН	чтение с листа		транспонирование		подбор по слуху		импровизация	
	I этап	II этап	I этап	II этап	I этап	II этап	I этап	II этап
сформированность ФН	35,71	50	42,85	57,1	50	64,29	35,71	35,71
частичная сформированность ФН	42,85	39,29	39,29	35,71	28,57	28,57	42,85	46,43
несформированность ФН	21,43	10,71	17,86	7,14	21,43	7,14	21,43	17,86
проценты								

Таблица № 9.

По данным таблицы наблюдается *значительный прогресс от I-го этапа ко II-му по всем ФН*. Так, например, неразвитость навыка чтения с листа на I-ом этапе отмечают у себя 21,43% студентов, а в конце же II-го этапа - лишь 10,71 %. Наблюдается динамика развития навыков у студентов А и В групп: если на I-ом этапе студенты отмечают *умение читать* только мелодию или несложные произведения, то на II-ом – умение читать с листа песни с буквенным сопровождением. В *транспонировании* прогресс означал следующую динамику: от транспонирования одной мелодии до более сложных фактур (песни с сопровождением; пьес). В *подборе по слуху* на I-ом этапе также была отмечена тенденция освоения подбора от менее сложных сопровождений (с использованием T S D), к сопровождениям с более сложной фактурой и гармонией. Большинство студентов А и В групп указывают на улучшение у себя сформированности навыка *импровизации*. У студентов С группы лишь в чтении с листа и транспонировании можно отметить небольшую динамику развития. Это является неплохим показателем, ибо исходные музыкальные данные у этих студентов слабые. Видимо, формирование навыков подбора по слуху и импровизации представляют некоторые трудности в их освоении в связи с замедленным развитием основных музыкальных способностей у этих студентов. К сожалению, в процессе работы мы сталкивались с трудностями при формировании импровизаций, и это отразилось на ответах студентов.

Формирующее исследование выявило, что ФФН во взаимосвязи дало возможность студентам самостоятельно и творчески использовать освоенные ФН как в учебном процессе (обучение сокурсников пению, музыкальным играм и аккомпанирование им, участие в музыкальных мероприятиях), так и на практике (на занятиях с использованием музыки, уроках музыки в школе, музыкальных развлечениях в детских садах).

В конце исследования был проведён опрос *мнений студентов исследуемой группы о применении ими на практике освоенных ФН*, в ходе которого выяснилось, что большинство студентов – 92,86% на занятиях с детьми самостоятельно использовали ФН. Так, например, все студенты А группы и 2 человека из В в раздел урока "слушание музыки" включали различные фортепианные произведения, песни, музыкальные игры. Два человека использовали спонтанные импровизации. Остальные студенты В группы исполняли только песни и игры. А в С группе лишь один человек смог применить ФН – это была мелодия песни без сопровождения. Таким образом,

можно сделать вывод, что большинство студентов смогли реализовать на практике освоенные ФН.

4). Четвёртая задача формирующего эксперимента - определение уровня сформированности ФН и уровня развития музыкальных способностей.

Для проверки сформированности ФН в конце II-го этапа была проведена **контрольная проверка** результатов учебно-музыкальной деятельности студентов. Использовались задания по чтению с листа, подбору по слуху, транспонированию, импровизации. Задания оценивались по критериям сформированности ФН. (71-73 стр. дисс.). Проверка выполнения заданий и их оценивание проводилась в условиях учебного процесса на контрольном уроке и осуществлялась двумя экспертами. Анализ результатов проверки показал следующее.

Выполнение заданий по чтению с листа. Задание включало чтение с листа: - *песни с буквенным сопровождением и фортепианного произведения.* Данные показали, что, в целом, у студентов улучшились результаты проверки сформированности навыка чтения с листа по сравнению с I-ым этапом. В группе А улучшилось чтение с листа песен по буквенным обозначениям *по всем критериям.*

Значительный прогресс наблюдался у студентов В группы. Они стали выразительнее исполнять материал, более *осознанно* читать с листа, что выжалось в предварительном просмотре нотного текста, определении его мелодического и ритмического рисунка, тональности. Это положительно сказывалось на внутренне-слуховых представлениях и, соответственно, на *адекватности использования средств муз. выразительности и двигательной реализации.* Студенты могли *самостоятельно* прочесть несложный нотный текст. Однако, при неосознанных действиях и отсутствии слуховых представлений текста, в исполнении появлялись ошибки. (несоответствие движений руки мелодическому рисунку, останавки в игре, ритмические ошибки).

При выполнении чтения с листа оценивался и уровень развития музыкальных способностей. Результаты проверки свидетельствовали об улучшении показателей уровней, что подтверждает эффективность ФФН в корреляции с развитием музыкальных способностей.

Выполнение подбора по слуху. В задание были включены:

- *гармонизация мелодии (для всех групп);*

- *выбор соответствующей фактуры сопровождения и исполнение песни (для А и В групп).*

Для студентов С групп использовались латышская народная песня «Три сосёнки», а для А и В групп – песня А.Алтманиса «Умное яичко», «Сказочка». Все песни имеют ясную ладовую основу, дающую возможность *гармонизовать мелодии* песни аккордами простой каденции (T S D). Студенты А и В групп гармонизовали мелодию песни *самостоятельно*, опираясь на теоретические знания и предвосхищая смену гармонических функций. Повторное исполнение подобранной песни освобождало студентов от предшествующих действий и переключало внимание на *двигательную реализацию навыка, а также на адекватность использования средств муз. выразительности*. Допущенные ошибки, в подборе гармонизации, исправлялись студентами, что говорит об *осознанности действий*. Проверка задания по подбору показывало уровень развития музыкальных способностей. Проявления способностей у большинства студентов соответствовали образу, что говорит о росте уровня развития способностей.

Выполнение заданий по транспонированию. В задания входили:

- *транспонирование песни с буквенным сопровождением и несложного произведения (для А группы);*
- *транспонирование песни с буквенным сопровождением (для В группы), песни с подобранным сопровождением (на основе T S D – для С группы).*

Для транспонирования использовались те же песни и произведения, которые читались с листа и подбирались. Выполняя задания, большинство студентов показали *осознанность и самостоятельность транспонирования* песни: в А группе – в тональностях с 3–4 знаками; в В группе - с 2–3 знаками; в С группе - с 1-м знаком.

На точность воспроизведения мелодии песни в новую тональность влияло умение использовать одинаковую аппликатуру, показывающее сформированность навыка по *критерию двигательной реализации*. Правильно подобранная мелодия в основной тональности с соответствующим гармоническим сопровождением свидетельствовала об *адекватности использования гармонического сопровождения заданному материалу*. Результаты проверки транспонирования показали сформированность навыка у большинства студентов А и В групп, в С группе студенты показали недостаточную сформированность навыка (они могли транспонировать только с помощью педагога, но в некоторых случаях транспонировали самостоятельно в тональности с 1–2мя знаками). В сравнении с показателями I-го этапа уровни сформированности навыка транспонирования во всех группах возросли.

Выполнение заданий по импровизации. Проверка умения сочинять и импровизировать включала:

- *исполнение подготовленных импровизаций (исполнение песен по буквенным обозначениям с сочинённым вступлением и заключением);*
- *исполнение образных импровизаций(на заданный сюжет) или сочинение песни.*

Проверка проходила на занятиях, на которых присутствовала группа студентов (3–4 чел.). Для самостоятельной подготовки давалось 5-10 минут. Использовался *метод взаимного оценивания, самооценка, совместный анализ импровизаций*. Конечная оценка определялась в конце обсуждения.

Задания включили песни с буквенным обозначением: для А группы- песни А.Алтманиса " Концерт", и Э.Силиня " Вся моя одежда"; для В и С групп – лат. нар. песни "Mini, mini mīklīpu", "Eglīte". Студенты сочиняли вступления, заключения, проигрыши, подголоски в песнях (задания выполнили только студенты А группы и некоторые из В), а затем исполнили песни под собственное сопровождение (А, В). В С группе сопровождения исполнялось аккордами основных гармонических функций (Т S D). Некоторые студенты из В и С групп сочиняли подголоски к мелодиям.

Образную импровизацию на заданный сюжет студенты предварительно обдумывали (сюжет для А и В групп- сказка « Красная шапочка и волк», для С группы- образы природы – солнце, дождь и гроза). Большинство студентов А группы в сочинении импровизации использовали разнообразные средства муз. выразительности, в В группе использовали меньше средств выразительности, а в С группе образные импровизации практически не получились. Причина заключается в неразвитом музыкальном воображении, невладении пианистическим аппаратом.

В целом, результаты проверки сформированности навыка импровизации показали, что большинство студентов всех групп имеют *сформированность навыка по всем критериям*, развили своё музыкальное воображение, смогли творчески и самостоятельно себя проявить. В импровизации наиболее рельефно проявлялись развитые в процессе обучения *музыкальные способности*. Так, использование в импровизациях различных мелодических и ритмических рисунков и темпов показывало *уровень развития муз слуха и чувства муз. ритма*; умение повторить сочинённые в импровизации мелодические обороты показывало *уровень развития музыкальной памяти*; применение соответствующих образу средств музыкальной выразительности - *уровень развития музыкального восприятия*.

Таким образом, выполнение заданий и их оценивание позволило выявить как уровень сформированности ФН, так и уровень развития музыкальных способностей у студентов всех групп. Описание начнём со второго.

В конце II-го этапа. выявлялся уровень развития музыкальных способностей, исходя из общего критерия развития музыкальных способностей, а именно: соотношение реализации определённого фортепианного навыка заданным средствам музыкальной выразительности. Однако, были разработаны показатели, отличающиеся от показателей до начала обучения, которые позволили определить уровни развития музыкальных способностей в результате фортепианного обучения, т.е. в конце II-го этапа.(табл. № 10).

Критерии и показатели развития музыкальных способностей у студентов в конце обучения

Муз. способности	Критерии	Показатели развития муз способностей	Уровни развития муз. способностей
муз.-й слух	соотнесение реализации средств муз.-ой выразительности заданному муз.-му материалу	соответствие интонирования голосом мелодии песни с сопров-ем её звуковысотности	полное соответствие- <i>высокий уровень развития муз. слуха</i> , частичное – <i>средний уровень</i> несоответствие - <i>низкий уровень</i>
чувство муз.-го ритма		правильность исполнения ритмического рисунка муз-го фрагмента на ф-но	исполнение без ошибок- <i>высокий уровень разв-я чувства муз. ритма</i> , исполнение с 1-2 ош.- <i>средний уровень</i> ; исполнение с 3мя и более ош.- <i>низкий уровень</i>
муз.-я память		непрерывность исполнения муз-го фрагмента и умение продолжить исполнение при забывании	непрерывное исполнение - <i>высокий уровень развития муз. памяти</i> , исполнение с 1-2 остановками- <i>средний уровень</i> исполнение с 3мя и более ост.- <i>низкий уровень</i> .
муз.-ое восприятие		применение средств муз-ой выразительности, соответствующих замыслу муз-му образу материала	полное соответствие- <i>высокий уровень развития муз. восприятия</i> , частичное- <i>средний уровень</i> несоответствие- <i>низкий уровень</i> .

Таблица № 10.

Результаты проверки выполнения заданий отражены в приложении № 1 (таблица № 1, 150 стр. дисс.).

На основании полученных данных создана диаграмма, в которой показана динамика уровня развития музыкальных способностей от начала фортепианного обучения до конца II-го этапа. (приложение № 9, диаграмма № 1, 158 стр. дисс.). Из диаграммы видно, что в той или иной мере произошёл рост уровня у каждого студента.

Сделав математические расчёты, определяем уровни развития музыкальных способностей по группам (А,В,С). В группе А высокий уровень развития выявился у 85,71% студентов, средний- 14,29%, низкий- 0 %; в группе В результаты по уровням

составляют соответственно 53,33%, 46,67 %, 0%. В группе С - 0 %, 66,67%, 33,33%. Это отражено в диаграмме № 4:

Уровни развития музыкальных способностей в конце II-го этапа



Диаграмма № 4.

Диаграмма отражает положительное изменение уровней во всех группах по сравнению с I-м этапом. Наибольшая динамика наблюдается в А, наименьшая в С группах. Так, например, в А группе высокий и средний уровни повысились соответственно на 37,15% и 42,85%, в В группе высокий уровень повысился на 20%, а средний уровень соответственно понизился на 20%.

Результаты контрольной проверки сформированности ФН в конце II-го этапа представлены в приложении № 6 (155 стр. дисс.).

На основании полученных данных проверки сформированности ФН создан график уровней сформированности ФН в конце I и II-го этапов и график сформированности ФН в процессе обучения (приложение № 7, 156 стр.; приложение № 8, 157 стр. дисс.).

Сделав математические расчёты, выявляем, что в группе А высокий уровень сформированности ФН составил у 14,29%; средний – у 41,42 %, низкий уровень – у 14,29% соответственно в В группе – 6,67 %, 80%, 13,33 %, и в С группе высокий уровень не выявлен, средний и низкий уровень составляют 83,33%, 16,67%. Эти данные нашли отражение в диаграмме № 5:

Уровни сформированности ФН в конце II-го этапа



Диаграмма № 5.

Представим *динамику развития уровней сформированности ФН* у студентов каждой группы в процессе обучения. В группе А прослеживается изменение высокого уровня на 14,29%, среднего уровня на 42,85%, низкого - на 57,14%. В группе В изменения по уровням составляют соответственно 6,67%, 33,33%, 40%, в группе С средний уровень поднялся на 50%, а низкий уменьшился на 50%.

Для того, чтобы определить *корреляцию между I-м и II этапами по всем критериям сформированности ФН* использовалась формула *коэффициента корреляции Пирсона*:

$$r_{xy} = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x}) \cdot (y_i - \bar{y})}{n \cdot \sigma_x \cdot \sigma_y}$$

где:

i - сумма баллов одного человека

\bar{x} → \bar{x} среднее для I-го этапа

\bar{y} → \bar{y} среднее для II-го этапа

$\sigma_{x,y}$ → среднее квадратическое отклонение I-го и II-го этапов.

$$\sigma_x = \sqrt{D_x} ; D_x = \frac{\sum (x_i - \bar{x})^2}{n-1}$$

Средние коэффициенты корреляции были определены для всех групп. Они достаточно высоки во всех группах. Коэффициенты представлены в таблице № 11.

Коэффициенты корреляции по критериям в группах А, В, С.

<i>критерии</i>	<i>А</i>	<i>В</i>	<i>С</i>
адекватность использования средств муз. выразительности	<i>0,40</i>	<i>0,43</i>	<i>0,59</i>
осознанность действий	<i>0,73</i>	<i>0,55</i>	<i>0,44</i>
двигательная реализация навыка	<i>0,73</i>	<i>0,58</i>	<i>0,47</i>
самостоятельность использования навыка	<i>0,61</i>	<i>0,54</i>	<i>0,58</i>

Таблица № 11.

Была определена также *индивидуальная корреляция показателей* по обеим этапам трёх студенток IV курса из А, В, С групп: Индры К., Олиты С., Андры Д. Индивидуальная оценка сформированности ФН (по совокупности всех критериев) проверялась по формуле *коэффициента корреляции Мана-Уитни*:

$$U = n_1 n_2 + \frac{n_x(n_x+1)}{2} - T_x$$

где:

n_1, n_2 - выборки (≥ 3);

T_x - большая из ранговых сумм.

Во всех трёх случаях U эмпирическое $= 0$ и меньше U критического $= 1$ (оно определяется по таблице). Это говорит о том, что показатели II-го этапа выше, чем I-го.

Следовательно, математические расчёты свидетельствуют о том, что коэффициенты корреляции Пирсона по всем критериям достаточно высоки во всех группах; индивидуальная корреляция по показателям коэффициента Мана-Уитни возросла ко II-му этапу.

Таким образом, *качественный и количественный анализ результатов учебно-музыкальной деятельности и наблюдений за студентами во время обучения* подтверждают эффективность разработанной в исследовании методики, основанной на формировании во взаимосвязи навыков чтения с листа, подбора по слуху, транспонирования и импровизации и их корреляции с развитием музыкальных способностей.

5) Выполнение пятой задачи по *апробированию структуры сформированности ФН* у студентов требовало её определения и проверки в практическом музицировании.

В ходе экспериментального исследования были выявлены *общие черты формирования ФН* у студентов. Мы обобщили их, соотнесли с результатами экспериментального исследования и на этом основании выделили *следующие компоненты структуры сформированности ФН*:

- *сформированность ФН во взаимосвязи и их корреляции с развитием музыкальных способностей;*
- *самостоятельность в освоении и применении ФН;*
- *творческое самовыражение в учебно-музыкальной деятельности.*

В процессе учебно-музыкальной деятельности структура сформированности ФН менялась в зависимости от *мотивации деятельности, уровня сформированности ФН, уровня развития музыкальных способностей*. Успешность её практической реализации зависило от условий организации обучения, т.е. индивидуализации, педагогического сотрудничества, самостоятельного творческого самовыражения студентов. Были выявлены *качественные и количественные показатели* структуры сформированности ФН. *Качественные показатели* связаны с изменением уровня сформированности ФН и музыкальных способностей, *а количественные* - с индивидуальным темпом и ритмом учебно-музыкальной деятельности студентов.

В процессе обучения апробирование структуры означало актуализацию приобретённых знаний, умений, ФН в разных условиях. Так, студенты последовательно и регулярно упражнялись в освоении ФН, участвовали в различных музыкальных мероприятиях, проводили занятия с детьми в педагогической практике с использованием ФН. Благодаря организации обучения, основанной на *ФФН во взаимосвязи и их корреляции с музыкальными способностями*, исполнение не только песен, но и всего фортепианного репертуара у студентов качественно улучшилось, что проявилось в более осознанной ориентировке в нотном тексте и тональном плане произведений, освоении фактурных сопровождений, в применении теоретических знаний, выработке двигательных навыков игры. Это, в свою очередь, положительно сказалось на развитии способностей, общем музыкальном развитии студентов. Поэтому, подтверждается высказанное в гипотезе предположение о необходимости *ФФН во взаимосвязи и их корреляции с музыкальными способностями*.

В своей деятельности студенты стремились к *самостоятельности и творческому самовыражению* средствами музыки. Мы наблюдали, что они стали более осознанно отбирать музыкальный материал для практики, обменивались наиболее интересным

репертуаром со студентами, учителями, что сказывалось на его освоении и творческом применении на практике.

Приведём *пример апробации структуры сформированности ФН* у студентки Олиты С.. Так, в ходе работы, Олита подобрала серию детских песен с аккомпанементом на тему: «Сказка», которые она разучивала с детьми и аккомпанировала им на фортепиано - исполняла сама и вместе с детьми, используя также движения под музыку. Всё это связывалось с литературными образами и импровизацией студентки, в которой она с помощью звуков помогала детям воспринимать образ из сказки (медведь, гномик, птичка и др.). Работа с детьми создавала основу для дальнейшего развития воображения, фантазии. Так появлялись новые творческие идеи, которые обсуждались с педагогом, с сокурсниками.

Стремление к *самостоятельности* в работе Олиты проявлялось не только в учебном процессе, но и в музицировании в инструментальном ансамбле, при исполнении партии на синтезаторе. При этом она успешно использовала навыки чтения с листа, транспонирования, подбора по слуху, импровизации. Олита не только участник концертов, но и активный слушатель музыки, стремящейся её познать. Она посещает концерты, общается с музыкантами, с удовольствием учится всему новому, использует интересные идеи в своей работе. В занятиях со студенткой успешно решались технические задачи фортепианной игры; изучался разнообразный репертуар – ансамбли, джазовые пьесы, религиозные песни, народные танцы и музыкальные игры. Приведём пример творческого подхода студентки к изучаемому материалу - по её желанию была сделана аудиозапись фортепианного ансамбля Г.Пёрселла, которую она использовала на концерте (ансамбль она инструментовала так: сама исполняла I-ю партию на синтезаторе, педагог II-ю партию на фортепиано, и сокурсница на треугольнике). В процессе обучения студентка регулярно сочиняла и исполняла песни, используя их в работе с детьми.

При поступлении в ВУЗ (до фортепианного обучения) Олита показала средние музыкальные данные; до этого на инструменте не играла, стеснялась петь. Но мотивация заниматься музыкой была высока, что помогало ей регулировать свою учебную деятельность, создавать необходимые психологические установки, имеющие важное значение в освоении музыки. К тому же, рефлексивная деятельность студентки была на высоком уровне; - учитывая замечания педагога, она целенаправленно и систематично готовилась к занятиям, достигая необходимого результата.

Апробирование структуры сформированности ФН осуществлялась на протяжении всего периода фортепианного обучения всеми студентами, но мы даём в качестве

примера самоанализ учебно-музыкальной деятельности студентки Олиты С. (приложение № 13, 163-164 стр. дисс.).)

Актуализация приобретённых знаний умений, ФН и муз.способностей студентов имела важное значение для достижения эффективных результатов в учёбе, формирования самостоятельности и творческого подхода в музицировании. В конце обучения, которое включало три педагогические практики, выявились такие качества студентов, необходимых для их последующей педагогической деятельности, как: *самостоятельность, активность, инициатива, организаторские способности, умение сотрудничать.*



Результаты проверок уровней сформированности ФН и развития музыкальных способностей, анкетирование, опросы и наблюдения, проведённые в ходе формирующего исследования позволили сделать **следующие выводы:**

- 1. Результаты проверки сформированности ФН в конце I-го этапа у студентов** показали, что в **группе А** высокий уровень сформированности ФН не определён, средний уровень определён - у 42,86 %, низкий уровень –у 57,24% студентов. Соответственно, в **В** группе названные уровни составляют 0 %, 46,67%, и 53,33%, и в **С** группе--0 %; 33,33%; 66,67 %. **Результаты в конце II-го этапа** показали, что в **группе А** высокий уровень сформированности ФН определён у 14,29 %; средний, *низк.* у 71,42 % и 14,29%; соответственно в **В** группе – 6,67%; 80%; 13,33 %, и в **С** группе высокий уровень не определён , средний уровень - у 83,33%; низкий уровень- 16,67 %
- 2. Выявлена динамика развития уровней сформированности ФН** у студентов исследуемой группы в процессе обучения (от I-го ко II-му этапу). В **группе А** прослеживается повышение высокого уровня на 14,29%, среднего уровня на 42,85%, снижение низкого уровня - на 57,14 %. В **группе В** высокий уровень повысился на 6,67%, средний уровень – на 33,33%, низкий уровень снизился на 40%; в **группе С** высокий уровень сформированности не достигнут, средний уровень повысился на 50%, низкий уровень соответственно снизился на 50%.
- 3. Учёт индивидуальных музыкально-психологических особенностей студентов, в процессе ФФН** способствовал стремлению студентов к познанию и исполнению музыки в соответствии с музыкальным образом, что выразалось в применении разнообразных средств музыкальной выразительности. **По критерию адекватности использования средств музыкальной выразительности замыслу музыкального материала** получены достаточно высокие коэффициенты корреляции (формула

Пирсона) между результатами I-го и II-го этапов в группах: в *A* – 0,40; в *B* – 0,43; в *C* – 0, 59.

2. **Двигательная реализация ФН** у студентов в процессе обучения улучшилась, о чём свидетельствуют следующие коэффициенты корреляции в группах по этому критерию: в *A* - 0,73; в *B* -0,58; в *C*-0,47. В *C* группе он несколько ниже, поскольку ФФН у студентов вызывало сложности, ибо начальный уровень их музыкальных данных был низким.

3. Мы удостоверились, что эмоциональное и аналитическое звенья в деятельности студентов тесно взаимосвязаны. Способность к анализу и пониманию музыки проявлялась в *осознанности действий* в фортепианной игре, которая в конце формирующего исследования при выполнении заданий по чтению с листа, подбору по слуху, транспонированию, импровизации улучшилась по этому критерию в большей степени в группах *A* и *B* – коэффициенты корреляции –0,74 и 0,55; в несколько меньшей степени в группе *C* – 0,44.

4. В процессе экспериментальной работы **самостоятельность** студентов исследуемой группы в освоении ФН повысилась. Так, коэффициент корреляции по этому критерию в группе *A* составил 0,61, в *B*–0,54, в *C*–0,58. Анкетирование показало, что на 2-ом курсе самостоятельно могли подготовить репертуар 63,54%, на 3-м курсе - 82,29%, на 4-м курсе - 83,33% студентов. В исследуемой группе к концу II-го этапа могли самостоятельно подготовить репертуар 92,86% студентов.

Опрос 44х студентов о **самостоятельности применения ФН на практике** в начале исследования показал, что 29,54% положительно ответили на этот вопрос. Но для большинства применение ФН на практике вызывало сложности. Опрос в исследуемой группе в конце исследования показал, что 82,14% использовали ФН на практике. Таким образом, самостоятельность студентов повысилась.

5. В процессе экспериментальной работы **музыкальные способности** студентов –муз. слух, чувство муз.ритма, муз.память и муз. восприятие активно развивались. К концу II-го этапа студенты научились правильно определять характер произведений, в исполнении становилось меньше ритмических ошибок, интонирование песен под собственный аккомпанемент становилось всё более пластичным, исполнение обогащалось умением применять средства музыкальной выразительности.

Проверка уровня развития музыкальных способностей студентов в конце I-го этапа показала, что в *A* группе высокий уровень имеют 42,86 %, средний- 57,14 %; в *B* группе – высокий, средний и низкий уровни составляют 33,33%, 6,67% и 0%; в *C* группе - 0%, 50%, 50 % студентов. **В конце II-го этапа** высокий, средний и низкий

уровни составили следующие цифры - в *А* группе –85,71%, 14,29%, 0% ; в *В* группе - 53,33%, 46,67%, 0%; в *С* группе - 0%, 66,67%, 33,33%. Таким образом, наблюдается положительное изменение по всем уровням.

Коэффициент корреляции между сформированностью ФН и развитием музыкальных способностей (формула Пирсона) по группам составил: в *А* - 0,71, в *В* - 0,59, в *С* - 0,64, что говорит о достаточно высокой корреляции между двумя величинами.

6. Успешности ФФН содействовало использование таких **методов и форм работы:**

- **по формированию мотивации** - индивидуальные беседы, дискуссия «Круглый стол»; свобода выбора репертуара; взаимообучение студентов;
- **по освоению ФН** - метод «погружения»; метод анализа выразительных возможностей музыки; приобретение новых знаний, способов деятельности; комплекс приёмов формирования навыков импровизаций;
- **по контролю и оцениванию** - аналитическое оценивание деятельности; анализ, оценка, самооценка выступлений студентов; проведение зачётов в форме концертов, тематических вечеров, контрольного урока, экзамена.

При формировании мотивации учебной деятельности акцент ставился на понимание цели фортепианного обучения и необходимости владения инструментом в будущей работе. Результаты анкетирования показали, что в начале обучения большинство студентов не осознавали этот вопрос, но в ходе экспериментальной работы мнения студентов изменились в лучшую сторону- на 3-м курсе - 66,67%, а на 4-м курсе - 86,96% показали понимание этого вопроса.

Формирование мотивации связывалась нами с **отношением студентов к фортепианной игре**. Анкетирование показало, что позитивное отношение подчёркивают 77,3% студентов, нейтральное отношение 20,6 %, негативное отношение в 2,1 % ответов. В исследуемой группе в конце I-го этапа большинство студентов - 85,7 % отмечали позитивное отношение к фортепианной игре, которое выражалось в стремлении к совершенствованию музыкальных способностей, в потребности самореализации, 14,29% отметила нейтральное отношение, мотивируя свою деятельность необходимостью учения. В конце II-го этапа все студенты высказались о положительном отношении к освоению игры на фортепиано.

7. В исследовании выявлена возможность активизации самостоятельности, творческой инициативы, самовыражения студентов в учебном процессе на основе групповой формы работы - **взаимообучения**. В ходе экспериментальной работы студенты, обучая

друг друга, приобрели навыки в организации совместной деятельности, в подготовке занятий с использованием ФН.

8. Индивидуализацию в учебном процессе мы связывали со **свободой выбора репертуара**. 43,03% опрошенных студентов отметили, что репертуар подбирал педагог, 44,18% - подбор репертуара осуществлялся совместно с педагогом, и 12,79% самостоятельно выбирали те произведения, которые впоследствии осваивали. В конце II-го этапа в исследуемой группе выявлено, что уже 78,57% студентов стали подбирать репертуар вместе с педагогом, в 17,86 % случаев (в основном С группа) выбор осуществлял педагог, и в 3,57% случаев осуществляется самостоятельный выбор репертуара (А группа).

9. Формирование самостоятельности и саморегуляции включало в себя **анализ и оценку студентами своей деятельности**. Анкетирование показало, что 77,08 % анализируют свою деятельность как регулярное, а 22,92 % - как нерегулярное учение. В ходе дискуссий были определены следующие формы отчёта: проведение урока в школе или занятия в детском саду с использованием освоенных ФН; аналитическое оценивание учебно-музыкальной деятельности студентов.

10. Для успешного сотрудничества важным являются **отношения с педагогом по освоению игры на фортепиано**. Анкетирование студентов показало, что 89,2% оценивали отношения как очень хорошие, 8,4% как удовлетворительные и 2,4% как нейтральные. Педагоги ответили, что в 96% случаях отношения со студентами они оценивают как очень хорошие и в 4% случаях - как удовлетворительные. Таким образом, в исследовании основа для действенного **сотрудничества** была создана, но это требует постоянного его совершенствования.

Исследуя сотрудничество студентов и педагогов, мы провели **анкетирование и опрос студентов и педагогов**, определившие **психолого-педагогические качества личности педагога, студента, средства их совершенствования**. Ответы студентов показали, что из профессиональных качеств педагогов высоко оцениваются: умение сотрудничать 82,6%; умение организовать учебный процесс 80,2%, умение объяснить 73,9%, в личностных качествах высоко оцениваются общительность 80,1% и требовательность педагога 69,5%, но неверие в силы мешают 4,3%. студентов.

В учебном процессе происходило **апробирование структуры сформированности ФН** студентов; выдвижение и реализация **требований по совершенствованию мастерства и развитию коммуникативной культуры** в педагогической деятельности.

11. Благодаря содержанию обучения, включающего ФФН во взаимосвязи и их корреляцию с развитием музыкальных способностей *исполнение* не только песен, но и *всего фортепианного репертуара у студентов качественно улучшилось*. Студенты научились ориентироваться в нотном тексте, в тональном плане произведений разного характера, быстрее осваивали различные сопровождения, осознанно применяли теоретические знания, что положительно сказалось на их музыкальном развитии.

12. В процессе работы мы сталкивались с *трудностями при формировании импровизации*, связанные с неразвитостью воображения, неумением студентов использовать средства музыкальной выразительности. *Вторая трудность*- ФФН у студентов, имеющих слабые музыкальные данные (студенты С группы), причиной чего является замедленное развитие музыкальных способностей, недостаточная координация движений, нерегулярная учебная деятельность студентов и др.

13. *Творческие проявления* студентов связывались нами с направленностью обучения на педагогическую деятельность. К концу обучения многие студенты творчески и успешно использовали ФН на *занятиях в педагогической практике; проведении музыкальных развлечений в детских садах; обучении сокурсников пению, музыкальным играм и аккомпанирование им*.

14. *Индивидуальные показатели уровня сформированности ФН* у студентов всех групп от I-го этапа к концу II-го улучшились. Исходя из критерия Мана - Уитни, были сделаны расчёты по индивидуальным показателям 3-х студенток. Во всех 3-х случаях корреляция составила – 0, что позволяет констатировать у каждой повышение уровня сформированности ФН.

Таким образом, результаты исследования позволяют оценить *экспериментальную работу как успешную, что подтверждает правильность выдвинутой гипотезы*.

Заключение

1. На основе анализа психологической, педагогической и музыкально-педагогической литературы определены **педагогические предпосылки формирования фортепианных навыков**, которые выражаются в определении *содержания обучения и условий его организации в учебном процессе ВУЗа*.

Разработанное *содержание обучения показывает* необходимость включения в него формирования следующих фортепианных навыков, имеющих важное значение для последующей педагогической деятельности будущих учителей, а именно: чтения с листа, подбора по слуху, транспонирования, импровизации.

ФФН осуществляется на основе взаимосвязи структурных компонентов этих навыков и корреляции их с развитием музыкальных способностей. Структурные компоненты этой взаимосвязи включают общий аксиологический компонент и частные компоненты - осознанности действий, двигательной реализации, самостоятельности использования навыка. Названные компоненты определяют выбор критериев сформированности ФН, т.е.: 1) адекватность использования средств музыкальной выразительности замыслу музыкального материала; 2) осознанность действий; 3) двигательная реализация; 4) самостоятельность использования навыка.

ФФН коррелируется с развитием музыкальных способностей, таких, как муз.слух, чувство муз.ритма, муз.память и восприятие. Эта корреляция определяется через средства музыкальной выразительности, которые являются носителями аксиологической значимости конкретного музыкального материала. Присвоение студентами и последующая передача детям содержания музыки в процессе исполнения – это важная задача фортепианного обучения будущих учителей.

Организация учебного процесса требует учёта условий: индивидуализации; педагогического сотрудничества; самостоятельного творческого самовыражения студентов в учебно-музыкальной деятельности.

2. ФФН в их взаимосвязи и корреляции с развитием музыкальных способностей у студентов в условиях учебного процесса ВУЗа раскрывает целесообразность разработанной системы методов фортепианного обучения, затрагивающей все звенья учебного процесса (при формировании мотивации, при освоении ФН, при контроле и оценивании). Важнейший метод ФФН - «погружение», предполагающий освоение большого объёма музыкального материала и формирование на этой основе всех ФН.

3. Анализ полученных в ходе исследования результатов подтверждает правильность выдвинутой гипотезы о том, что успешное ФФН (чтения с листа, подбора по слуху, транспонирования, импровизации), направленных на последующую педагогическую деятельность, осуществляется на основе взаимосвязи структурных компонентов этих навыков и их корреляции с развитием музыкальных способностей студентов; и реализуется в условиях организации учебного процесса, ориентированного на самостоятельное творческое самовыражение студентов в учебно-музыкальной деятельности.

4. Проведенный эксперимент и апробация основных положений диссертации свидетельствуют о том, что разработанная в исследовании методика ФФН оказывает положительное влияние на формирование навыков чтения с листа, подбора по слуху, транспонирования, импровизации и развитие музыкальных способностей (муз.слух,

чувство муз. ритма, муз. память и восприятие); активизирует творческую деятельность и самостоятельность студентов; способствует их общему музыкальному развитию.

5. Самостоятельное творческое самовыражение студентов показало сформированность *педагогических умений*:

- умения использовать приобретённые знания, умения и навыки в педагогической практике;
- готовности творчески проявлять себя в музицировании;
- способности изучать, анализировать музыкальный материал;
- умения сотрудничать с детьми и организовывать их музыкальную деятельность.

В процессе теоретического и экспериментального исследования выявилась *необходимость дальнейшего изучения* развития творческих способностей студентов в процессе освоения игры на фортепиано.

На основе исследования можно сформулировать следующие *методические рекомендации*:

1. Формирование навыков *чтения с листа, подбора по слуху, транспонирования, импровизации* во взаимосвязи способствует быстрому продвижению учащихся в музыке, создаёт основу для осознанного и самостоятельного применения ФН в музицировании.

2. Учебный процесс по ФН осуществляется на основе развития таких музыкальных способностей, как музыкальный слух, чувство музыкального ритма, музыкальная память, музыкальное восприятие. Однако, педагогу по фортепиано важно обращать внимание и на обратную связь, суть которой заключена в том, что развивающиеся музыкальные способности оказывают воздействие на формирование всех ФН. Поэтому подбор по слуху и чтение с листа важно связывать с пением; импровизации - с различного рода ритмическими играми и упражнениями, транспонирование - с процессами анализа, сравнения и т. д. Важно корректировать пение и ритмические неточности, добиваться соответственного исполнения студентами мелодического или ритмического рисунка на фортепиано, обращать их внимание на применение теоретических знаний в практическом музицировании. Формирование ФН и развитие музыкальных способностей необходимо осуществлять в соответствии со средствами музыкальной выразительности, успешное использование которых выражает содержание музыкального материала.

3 В обучении целесообразно использовать систему *методов* - формирование мотивации учебно-музыкальной деятельности; освоение деятельности (метод анализа выразительных возможностей музыки, метод "погружения в большой объём музыкального материала и др.), контроль и оценивание (метод аналитического оценивания деятельности, самооценка, самоанализ). Это оказывает положительное воздействие на реализацию у студентов творческих возможностей в музицировании.

4. Перспективными *формами обучения* являются взаимообучение студентов, концерты- зачёты, встречи-дискуссии студентов и педагогов. Эти формы обучения способствуют совершенствованию мотивации учебно-музыкальной деятельности студентов.

5. На эффективность методики ФФН во взаимосвязи и корреляции с развитием музыкальных способностей ФФН оказывают влияние следующие *условия организации учебного процесса*: индивидуализация обучения; педагогическое сотрудничество и самостоятельное творческое самовыражение студентов.



Библиография

1. Birzkops J. Attīstošā klavierspēle. – Rīga., Musika Baltika, 2000. - 48 lpp.
2. Dauge A. Par jaunātnes idejisku audzināšanu // Izgl.zin. mēnešraksts. - 1920. - № 9. - 193.-287. lpp.
3. Maļinovska L. Studentu patstāvības veidošanās studiju procesā augstskolā. - Rīga., LU, 1997. - 125 lpp.
4. Maslo I. Skolas pedagoģiskā procesa diferenciacija un individualizācija. RAKA, 1995. - 172 lpp.
5. Mackēviča L.. Mērķtiecīga mūzikas uztvere kā pirmsskolas vecuma bērnu audzināšanas līdzeklis. Promocijas darba kopsavilkums.- Liepāja., 1999. - 64 lpp.
6. Programma vispārējās klavierēs mūzikas skolām. Kultūras ministrijas centrs. - Rīga., 1996. - 30 lpp.
7. Rozenberga S. Klavieru spēles mācīšanas metodika. - Rīga., 1964.
8. Stāde G. Transponēšanu iemaņu apguve. – Rīga., Latvijas Valsts konservatorija, 1968. – 84 lpp.
9. A. Špona. Audzināšanas teorija un prakse. – Rīga., Raka, 2001. - 163 lpp.
10. V. Zelmenis. Īss pedagoģijas kurss. - R., Zvaigzne, 1991. – 214 lpp.
11. M. Zilgalve. Mūzikas estētiskās saprātnes veidošanas izziņas kontekstā. Disertācija. - R., 1996. - 147 lpp.
12. Žogla I. Vispārīgā didaktika.- Rīga., 1997. - 15 lpp.
13. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано. - М., Музыка, 1978. – 278 с.
14. Абрамова Г.С. Возрастная психология. - М., Изд. центр "Академия", 1977. – 700 с.
15. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания: избр. психол. труды. // Под ред. Бодалева А.А. - М.: изд-во "Ин-т практич. психологии". Воронеж: - НПО "МОДЭК", 1996. – 382 с.
16. Артемьева Т.И. Методологические аспекты проблемы способностей. - М., 1977.
17. Асафьев Б. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Изд.2-е. - Л., Музыка, 1973. - 142 с.
18. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство. - Л., Музыка, 1974. - 335 с.
19. Баренбойм Л.А. Путь к музицированию. - Л., Советский композитор, 1979. - 351 с.
20. Башич Элли. Импровизация как способность творческого выражения. // В кн. Музыкальное воспитание в странах социализма. - Л., Музыка, 1975. - 232-246 с.

21. Белобородова В.К. Музыкальное восприятие (к теории вопроса). // В кн. Музыкальное восприятие школьников. – Москва., М.А.Румер «Педагогика», 1975. - 6 -35 с.
22. Берлянчик М. О развитии интонационного слуха исполнителя. // В сб. Вопросы воспитания музыкального слуха. - Л., 1977.
23. Беркман Т.Л. Индивидуальное обучение музыке. - М., Просвещение, 1964. - 216 с.
24. Бирзкопс Я.Я. Творческая деятельность как средство формирования фортепианно-исполнительских качеств (на материале экспериментальной работы со студентами факультета педагогики). Автореф. дисс., канд.пед. наук. - М., 1979. - 15 с.
25. Богданова Т.К. Развитие чувства ритма у младших школьников в процессе музыкально-дидактических игр (на материале обучения игре на фортепиано в общеобразовательной школе с расширенным музыкальным воспитанием). Дисс. на канд. пед.наук. - М., 1984. - 144 с.
26. Бочкарёв Л.С. Психология музыкальной деятельности. - М., Изд-во Институт психологии РАН, 1997.
27. Веспреми Лили. Чтение нот. // В кн. Ребёнок за роялем. - М., 1981. - 82-87 с.
28. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребёнка. - М., Просвещение, 1968. - 415 с.
29. Виноградов С. Методическое пособие для учителя. - М., Ассоциация педагогов-музыкантов «Элементарное музицирование». Учебно-методич. центр. Рукопись, 1990.
30. Вопросы методики начального музыкального образования (под ред. В. Натансона, В.Руденко).- М., Музыка, 1981. - 230 с.
31. Вопросы фортепианного исполнительства. - М., Музыка, 1973. - 231 с.
32. Вопросы музыкальной педагогики (под ред.В.Натансона). Вып.1.- М., Музыка, 1979. - 333 с.
33. Выготский Л.С. Психология искусства. - М., Изд-во "Искусство", 1965. – 586 с.
34. Гат И. Техника фортепианной игры. Пер. с венгер. - М., Музыка, 1973. - 243 с.
35. Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. - М., 1961.
36. Давыдов В.В. Содержание и структура учебной деятельности школьников. // В кн. Формирование учебной деятельности школьников. - М., Педагогика, 1981.
37. Давыдов В.В. Психология обучения.[В.В. Давыдов, Б.С.Волков, М.И Володарская и др.]. Учебное пособие. - М.: Б.и., 1978. – 69 с.
38. Дмитриев Г. Об обучении детей композиции. В кн. Ребёнок за роялем.- М., Музыка, 1981. - 248-253 с.

39. Достал Ян. Обучение первоначальным аккомпанементом. // В кн. Ребёнок за роялем. - М., 1981. - 221-225 с.
40. Зариньш Д.В. Использование импровизации в процессе освоения игры на фортепиано. Педагогический эксперимент в начальных классах общеобразовательной школы. Методические рекомендации для студентов музыкально-педагогического отделения. - Даугавпилский пед.институт, 1982. - 90 с.
41. Зариньш Д.В. Формирование музыкально-творческой активности младших школьников в процессе обучения игре на фортепиано (на материале школ с расширенным музыкальным воспитанием Латвийской ССР). Автореф. дисс.канд. пед наук. - М., 1986. - 20 с.
42. Каган М.С. Некоторые вопросы взаимосвязи философии и педагогики. // Сов. Педагогика. 1981. № 10. - 59 с.
43. Кауфман К. О роли деятельности личности в формировании и развитии слухового образа. // В кн. Музыкальная психология. Хрестоматия. - М., 1992. - 209 с.
44. Карлгрен Франс. Воспитание к Свободе // Пер. с нем. - М.: Московский Центр вальдорфской педагогики, 1992. - 272 с.: ил.
45. Кветной М.С. Человеческая деятельность: сущность, структура, типы; социологический аспект. - Саратов., Издательство Саратовского университета, 1974. - 223 с.
46. Ковалев А.Г., Мясищев В.Н. Психические особенности человека. Т.2. Способности.- Л., 1960.
47. Кон И.С. Психология юношеского возраста. - Просвещение, 1979. - 166 с.
48. Крючков Н.А. Искусство аккомпанеента как предмет обучения. - Л., Музгиз, 1961. - 72 с.
49. Латыш Н.И. Образование на рубеже веков. - Минск., 1994.
50. Леонтьев А.Н. Природа и формирование психических свойств и процессов человека. // Вопросы психологии. - 1955. № 1.
51. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М., Политиздат, 1977.-304 с.
52. Лисовский В.Т., Дмитриев А.В. Личность студента. - Л.; Изд-во Ленинградского университета, 1974. - 184 с.
53. Логинова Л.Н. Целостность восприятия тональности и проблемы воспитания слуха. // В кн. Комплексный подход к проблемам современного музыкального образования. - М., 1986. - 63-76 с.
54. Ломов Б.Ф., Сурков Е.Н. Антиципация в структуре деятельности. - М., 1980.

55. Любомудрова Н. Начальное обучение игре на фортепиано. // В кн. Очерки по методике обучения игре на фортепиано. - М., Музгиз, 1955. - 219 с.
56. Лысек.Ф. Практические проблемы музыкального воспитания. // В кн. Музыкальное воспитание в странах социализма. - Изд.-во Музыка, Ленинградское отделение, 1975.
57. Мальцев С.М, Розанов И.В. Учить искусству импровизации. // Сов.музыка, 1973. № 10. - 62-66 с.
58. Мальцев С.М. О психологии музыкальной импровизации. - М., Музыка, 1991.-.85 с.
59. Мальцев С.М. О субсенсорном и сенсомоторном уровнях антиципации в музыкальной импровизации. // «Вопросы психологии», 1988. № 3.
60. Маккиннон Л. Игра наизусть. - Л., 1967.
61. Мартинсен К.А. Индивидуальная фортепианная техника.- М., 1966.
62. Мартинсен А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано. - М., Музыка, 1977. - 127 с.
63. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. - М., Музыка, 1976. - 253 с.
64. Мейлих Е. Некоторые вопросы методики и организации занятий по чтению с листа. – Рига., 1981. - 34 с.
65. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности.- М., Знание, 1981.
66. Милич Б. Воспитание ученика-пианиста. – Киев., Музычна Украина, 1977. - 77 с.
67. Мильштейн Я.Н. Константин Николаевич Игумнов. – М., Музыка, 1975.- 469 с.
68. Миронова Н.А. Новые тенденции в комплексном подходе к воспитанию и обучению музыкантов. // В кн. Комплексный подход к проблемам современного музыкального образования. - М., 1986. - 33-46 с.
69. Музыкальная энциклопедия. / Гл. ред. Ю.В.Келдыш. V том. - М., 1981. - 590 с.
70. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. - М., 1972.
71. Наumenко С.И. Индивидуально-психологические особенности музыкальности. // «Вопросы психологии». 1981. № 5.
72. Натадзе Р.Г. К вопросу о возрастном развитии способности вырабатывать установку на основе воображения. // В кн. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии../Под ред. И.И.Ильсова, В.Я.Ляудис. – М.: Изд.- во Московского университета, 1981. - 194-198 с.
73. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. - М., Музгиз, 1961. - 318 с.

74. Никитин А.А. Импровизация как метод обучения начинающих пианистов. Автореф. дисс. канд. искусствоведения. – Вильнюс., 1981. – 23 с.
75. Николаев А.А. Основы сов. пианистической школы. // В кн. Мастера советской пианист.школы. - М., Музгиз, 1961. - 5-39 с.
76. Основы жанровой импровизации. Рабочая программа и методические материалы. /Урал. пед. ин-т; Сост. Л.В. Осипова, Т.Н.Самойлова. – Екатеринбург, 1993. - 38 с.
77. Попдимиров Камен, Йонова Звезда. Мысленное (внутреннее)интонирование при чтении нот. // В кн. Музыкальное воспитание в странах социализма. - Л., Музыка, 1975. - с. 51-61.
78. Павлов И.П. Мозг и психика: избр. психол. тр. / под ред. М.Г. Ярошевского. – Москва: изд-во " Ин-т практ. психологии", Воронеж: НПО "МОДЭК", - 1996.- 317с.
79. Педагогика и психология в высшей школе. / Под ред. С.И.Самыгина. - Ростов., Феникс, 1998.
80. Петрушин В.И. Музыкальная психология. Учебное пособие для студентов и преподавателей. – М., Гуманит. центр ВЛАДОС, 1997.- 384 с.
81. Пидкасистый П.И. Самостоятельная деятельность учащихся: Дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения и творчества. - М., Педагогика, 1972. - 184 с.
82. Психологический словарь. - М., Педагогика, 1983.
83. Плинер Я.Г. Эврика. Демократические начала и сотрудничество в школе. – Рига, 1996. - 314 с.
84. Ражников В. Диалоги о музыкальной педагогике. - М., Папи, 1994. - 41 с.
85. Рафалович О.В. Транспонирование в классе фортепиано. - Л., Музгиз, 1963 - 37 с.
86. Раге Ю. Проблемы воспитания музыкального слуха. // В кн. Вопросы воспитания музыкального слуха. - Л., 1987/ - 198 с.
87. Ригина Г.С. Творческая деятельность младших школьников в системе музыкального воспитания. Автореф. дисс. док. пед. наук. - М., 1992 - .36 с.
88. Российская педагогическая энциклопедия. / Под ред. Давыдова Д.Д.- Т.1. - М., 1993.
89. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Том II. - М., Педагогика, 1989 - 485 с.
90. Рябов И.И., Мурзина Е.И. Общие положения комплексного метода воспитания и обучения музыканта. «Воспитание и обучение в ДМШ». – Киев., «Музична Украина», 1988.
91. Савшинский С. Пианист и его работа. - Л., Сов. композитор, 1961. - 271 с.
92. Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга. - М., 1952.

93. Смирнова Т.И. Фортелиано. Интенсивный курс. - М., ЦСДК, 1994. - 56 с.
94. Стефановская Т.А. Педагогика: наука и искусство. - Изд-во «Совершенство», 1998. - 368 с.
95. Стоун Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. - М., Педагогика, 1984.
96. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. - М., Л., Акад. Пед. наук, 1947. - 335 с.
97. Теплов Б.М. Способность и одарённость. // В кн. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Под ред. Ильёсова И.И., Ляудис В.Я. - М., Изд-во Моск. Университета, 1961. - 303 с.
98. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей. - М., Педагогика, 1986. - 173 с.
99. Фомин В.П. Комплексный подход к проблемам современного музыкального образования (по материалам научных работ проблемной научно-исследовательской лаборатории Моск. консерватории). // В кн. Комплексный подход к проблемам современного образования. - М., 1986. - 3-19 с.
100. Формирование учебной деятельности школьников. / Под ред. В.В.Давыдова и др. - М., Педагогика, Berlin Volk und Wissen volkseigener Verl., 1982. - 216 с.
101. Философский энциклопедический словарь. - М., ИНФРА, 1997.
102. Фридман Ф.П., Кулагина. Психологический справочник для учителя. - М., 1998.
103. Чехлова З.Ф. Развитие личности школьника в процессе обучения. - Рига., ЛУ, 1995.
104. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано. - М., Просвещение, 1984. - 174 с.
105. Цыпин Г.М. Музыкально-исполнительское искусство: Теория и практика.- СПб: Алетейя, 2001. - 320 с.
106. Шпона А.И., Масло И.И. Педагогический процесс школы. - Рига., 1991.
107. Ярошевский М.Т. Психология творчества в психологии. // В сб. Искусство - знание и психология художественного творчества. Ред. Зиев А.Я. - М., Наука, 1988.
108. Coker I. Improvizing Jazz. - N.Y., 1964.
109. Cooke Ch. Playing the Piano for Pleasure. Simon and Schuster. - New York., 1960. - 861.p.
110. Cornwall M. Putting into Practice: Promoting Independent Learning in a Traditional Institution // Developing Student Autonomy in Learning // Ed.D.Boud. - London: Kogan Page.,1981. - 189- 203 p.

111. Dimension of Thinking: A framework for curriculum and instruction / Ed. By R.I.Marzano, R.S.Brandt, Carolun Sue. Hygnes a.o. – Alexandria., 1989.
112. Emonts Fritz. Europäische Klavierschule. The European Piano Method.Band / Volume 1,Band / Volume, Band /Volume3. - Schott, Main, London, Madrid, NewYork, Paris, Tokyo, Toronto. - 1996.
113. Ferand E. Die Improvisation in der Musik.Eine entwicklungsgeschichtliche undpsychologische untersuchung. - Zurich., 1938.
114. Heron I. Assesment Revisited // Developing Student Autonomy in Learning / Ed. D. Boud. - London: Koogan Page, 1981. - 56-68 p.
115. Lada Danuta. Zabawy z fortepianen. – Krakov., 1995.
116. Nestmann A. Improvisation/Zeitchrift fur Musik. - 1931.
117. Orff Carl. Das Schulwerk-Ruckblick und Ausblick. – Mainz., 1963, 1964.
118. Seashore C. Psihology of Muzik. - N.Y., 1938.
119. Wing H. Standardised Tests of Musical Intelligence.Buckinghamshire. – England., 1969.
120. Swanwich K. Musical Knowledge; Intuition, analysis and Musical Education. - N.Y; Routledge, 1994. - 168 p.
121. Von Carole L. Bigler und Valery Lloyd Watts. Die Suzuki klavier – methode. – Regensburg., 1979.

Нотный материал и методические пособия

122. Altmanis A. Mazo pārļu gliemežit. Dziesmas bērniem. – Rīga., Ulma, 1994. – 21 lpp.
123. Siliņš E. English songs. - Rīga., 1992.
124. Siliņš E. Deutsche Kinderspiele und volklieder.- Rīga., 1992. – 80 lpp.
125. Vītolis A.Dziedasim, rotasim. – Rīga., Zvaigzne, 1991.
126. Артоболевская А. Первая встреча с музыкой. Учебное пособие. Изд.6. - М., 1992. - 101 с.
127. Арцышевский Т., Арцышевская Ж. Юному аккомпаниатору. - М., 1990. - 156 с.
- 128..Николаев. А.А. Фортепианная игра. I- й класс ДМШ. – М., Музыка, 1983. – 189 с.
129. Первые шаги маленького пианиста. Под ред. Баранова, Четверухина.- М., 1991.
130. Ромм Р. Изучение тональностей в детской музыкальной школе. - М., Музыка, 1994. – 108 с.
131. Тургенева Э., Малюков А. Пианист- фантазёр. Учебное пособие по развитию творческих навыков на уроках сольфеджио. - М., 1989. – 181 с.
132. Leimer K. Modernes Klavierspiel nach Leimer-Giseking.Mainz, 1931.

Приложения

Приложение №1

Таблица №1

*Показатели уровня развития музыкальных способностей у студентов
исследуемой группы до начала и в конце фортепианного обучения*

сту- ден- ты-	груп- пы	муз. слух		чувство муз. ритма		муз. память		муз. вос- приятие		средний коэффициент	
		до нач.	II этап	до нач.	II этап	до нач.	II этап	до нач.	II этап	до нач.	II этап
1.	A	8	10	9	9	8	9	9	9	8,5-34	9,3-37
2.	A	8	9	8	9	8	8	8	9	8,0-32	8,8-35
3.	A	5	7	6	8	5	6	6	7	5,5-22	7,0-28
4.	A	8	9	8	10	9	9	9	9	8,5-34	9,3-37
5.	A	8	8	6	7	5	5	5	5	6,0-24	6,3-25
6.	A	6	6	7	8	6	7	8	8	6,8-27	7,8-31
7.	A	7	8	6	7	6	7	5	7	6,0-24	7,3-29
8.	B	8	9	9	9	8	9	5	7	7,5-30	8,5-34
9.	B	6	6	4	5	4	5	5	5	4,8-19	5,3-21
10.	B	9	9	7	8	7	8	7	8	7,5-30	8,3-33
11.	B	6	7	7	8	4	4	8	8	6,3-25	6,8-27
12.	B	8	9	9	9	8	9	8	9	8,3-33	9,0-36
13.	B	8	8	7	8	7	8	4	5	6,5-26	7,3-29
14.	B	5	6	6	7	3	4	5	5	4,8-19	5,5-22
15.	B	6	7	3	4	3	3	5	6	4,3-17	5,0-20
16.	B	7	8	6	8	6	7	7	7	6,5-26	7,5-30
17.	B	7	8	9	8	5	7	5	6	6,5-26	7,3-29
18.	B	5	6	6	7	7	8	5	5	5,8-23	6,5-26
19.	B	7	8	8	9	6	7	9	9	7,5-30	8,3-33
20.	B	5	5	7	8	7	8	5	5	6,0-24	6,8-27
21.	B	7	8	9	8	8	8	7	8	7,8-31	8,0-32
22.	B	5	6	5	6	7	7	7	8	6,0-24	6,8-27
23.	C	6	7	6	7	4	5	5	6	5,5-22	6,3-25
24.	C	5	5	4	5	3	4	5	5	4,3-17	4,8-19
25.	C	3	4	2	3	3	4	3	4	2,8-11	3,8-15
26.	C	7	7	3	3	5	5	4	5	4,8-19	5,0-20
27.	C	2	3	3	4	2	2	2	3	2,3-9	3,0-12
28.	C	3	4	3	4	3	4	3	4	3,0-12	4,0-16

Показатели сформированности ФН у студентов исследуемой группы до начала обучения

студенты	критерии															общий коэффициент сумма баллов	
	адекватность использования средств муз. выразит-ти				осознанность действий				двигательная реализация				самостоятельность использования				
	чтение	подбор	транспон.	импровиз	чтение	подбор	транспон.	импровиз	чтение	подбор	транспон.	импровиз	чтение	подбор	транспон.		импровиз
1.	8	7	7	7	8	7	7	7	9	8	8	7	8	7	7	7	7,4 - 119
2.	7	7	8	7	7	7	7	7	8	7	8	7	7	7	7	7	7,2 - 115
3.	8	7	7	7	7	8	7	7	8	7	7	7	7	8	7	7	7,3 - 116
4.	8	8	7	8	8	8	8	7	9	8	8	8	8	8	8	7	7,9 - 126
5.	7	7	7	7	8	7	7	7	7	8	7	7	8	7	7	7	7,2 - 115
6.	7	7	8	8	9	8	7	8	7	8	8	8	7	7	7	8	7,6 - 122
7.	7	8	7	7	7	7	7	7	7	7	8	7	7	7	7	7	7,1 - 114
10.	5	5	4	4	5	5	5	4	5	5	6	4	5	5	5	4	4,8 - 76
12.	6	5	5	5	4	5	6	5	4	5	5	5	4	4	4	5	4,8 - 77
13.	4	5	4	4	4	5	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4,3 - 68

Показатели сформированности ФН у студентов исследуемой группы в конце I-го этапа

студенты	группы	критерии																
		адекватность использования средств муз. выразит-ти				осознанность действий				двигательная реализация				самостоятельность использования				общий коэффициент сумма баллов
		чтение	подбор	транспон.	импровиз	чтение	подбор	транспон.	импровиз	чтение	подбор	транспон.	импровиз	чтение	подбор	транспон.	импровиз	
1.	А	9	8	7	7	9	7	8	7	9	8	8	7	9	7	7	8	7,8-125
2.		8	7	8	7	8	7	7	7	8	7	8	7	8	7	7	7	7,4-118
3.		8	7	7	7	7	8	8	7	8	8	8	7	7	8	7	7	7,4-119
4.		8	8	7	8	8	8	8	8	9	8	8	8	8	8	9	7	8,0-128
5.		7	7	8	7	8	7	8	7	7	7	8	7	8	7	8	7	7,4-118
6.		7	7	8	9	7	9	9	9	7	8	8	8	8	7	7	9	7,9-127
7.		8	7	7	7	7	7	7	7	8	7	7	7	8	7	7	7	7,2-115
8.	В	4	5	4	4	5	5	5	4	4	5	5	4	4	5	4	4	4,4-71
9.		4	5	5	4	4	4	4	6	4	4	4	4	4	4	4	4	4,3-68
10.		5	5	5	4	5	6	6	4	5	6	6	4	5	6	5	4	5,1-81
11.		5	4	5	5	5	4	4	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4,4-71
12.		5	5	5	5	4	4	6	6	4	4	6	6	4	4	4	6	4,9-78
13.		5	4	4	4	5	5	5	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4,4-71
14.		4	5	5	6	4	4	4	5	4	4	4	5	4	4	4	5	4,4-71
15.		5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,1-66
16.		5	4	5	6	5	5	5	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4,6-74
17.		6	5	4	5	5	5	4	4	5	5	4	4	5	5	4	4	4,6-74
18.		4	5	4	6	4	4	4	6	4	4	4	5	4	4	4	5	4,4-71
19.		5	4	4	4	6	5	4	5	6	5	4	4	5	5	4	4	4,6-74
20.		5	5	4	5	5	4	4	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4,4-70
21.		5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4,6-73
22.		5	5	5	5	4	5	5	5	4	4	4	4	4	5	5	4	4,6-73
23.	С	1	1	1	1	2	2	2	2	3	2	2	1	1	2	1	1	1,6-25
24.		2	2	2	0	1	2	1	1	1	2	1	1	1	2	2	1	1,4-22
25.		1	1	1	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1,9-31
26.		2	0	1	0	3	2	2	1	3	1	1	1	1	2	1	1	1,4-22
27.		1	0	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1,1-18
28.		2	1	1	2	2	0	1	2	2	0	1	2	1	1	1	2	1,3-21

Показатели сформированности ФН у студентов исследуемой группы в конце II-го этапа

студенты	группы	критерии														общий коэффициент	сумма баллов		
		адекватность использования средств муз. выразит-ти				осознанность действий				двигательная реализация				самостоятельность использования					
		чтение	подбор	транспон.	импровиз	чтение	подбор	транспон.	импровиз	чтение	подбор	транспон.	импровиз	чтение	подбор			транспон.	импровиз
1.	А	8	8	7	8	9	9	9	8	9	9	9	8	9	8	7	8	8,3-133	
2.		8	7	8	7	8	8	8	8	9	8	8	8	9	8	7	7	7,9-126	
3.		8	8	7	7	9	9	9	8	8	8	7	8	8	8	8	8	8,0-128	
4.		9	8	8	8	10	9	8	9	9	9	9	9	9	8	8	7	8,6-137	
5.		8	8	8	7	8	8	9	8	7	8	8	7	8	8	8	7	7,8-125	
6.		8	7	8	9	8	9	10	9	8	9	9	9	8	8	8	9	8,5-136	
7.		8	7	8	7	8	7	8	7	7	7	8	7	8	8	8	7	7,5-120	
8.	В	5	5	5	5	6	5	5	5	5	5	5	4	5	5	6	5	5,1-81	
9.		5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	6	6	5	5,1-81	
10.		5	5	5	4	6	5	6	4	6	6	6	5	6	6	5	5	5,3-85	
11.		4	5	4	5	5	5	5	4	6	6	5	4	5	4	5	4	4,8-76	
12.		6	5	5	5	4	4	6	6	5	5	6	6	5	4	6	6	5,3-84	
13.		5	4	5	5	5	6	5	5	5	6	5	5	5	4	4	5	4,9-79	
14.		4	5	5	6	5	5	5	5	5	5	6	5	5	6	6	5	5,2-83	
15.		4	4	5	4	5	5	4	4	5	4	5	4	5	4	5	4	4,5-72	
16.		6	4	5	6	6	6	6	5	6	6	6	5	6	6	6	5	5,6-90	
17.		6	5	4	5	5	5	4	5	5	6	5	5	6	6	5	5	5,1-82	
18.		5	5	4	6	5	5	4	6	5	5	5	6	6	6	5	6	5,3-84	
19.		5	5	4	5	6	5	4	5	6	5	5	5	5	6	5	5	5,1-81	
20.		5	6	5	6	5	5	5	5	6	5	6	5	6	5	5	5	5,3-85	
21.		5	5	5	5	5	5	5	4	6	6	6	4	6	6	6	4	5,2-83	
22.		5	5	6	5	6	6	6	5	5	6	6	5	6	6	6	6	5,6-90	
23.	С	2	1	1	1	3	2	3	2	3	2	2	1	2	2	2	1	1,9-30	
24.		2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1,7-27	
25.		1	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2	1	2	2	2,0-32	
26.		2	1	1	1	3	2	2	2	3	2	2	1	2	2	1	1	1,8-28	
27.		2	1	1	1	2	2	2	1	2	2	1	1	1	2	2	1	1,5-24	
28.		2	1	1	2	3	2	2	3	2	1	2	1	1	1	1	3	1,8-28	

**График сформированности
ФН в конце I-го этапа**

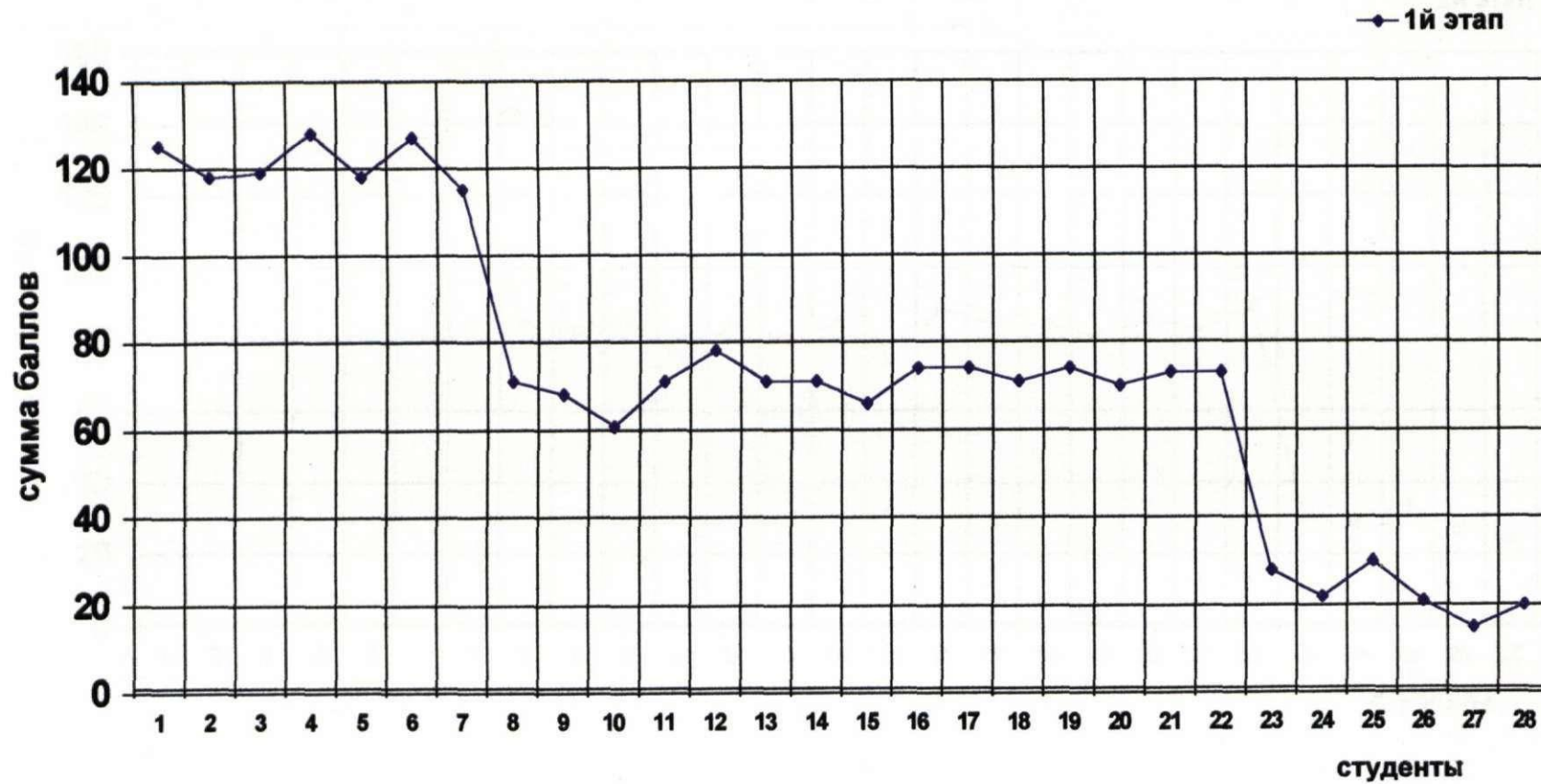
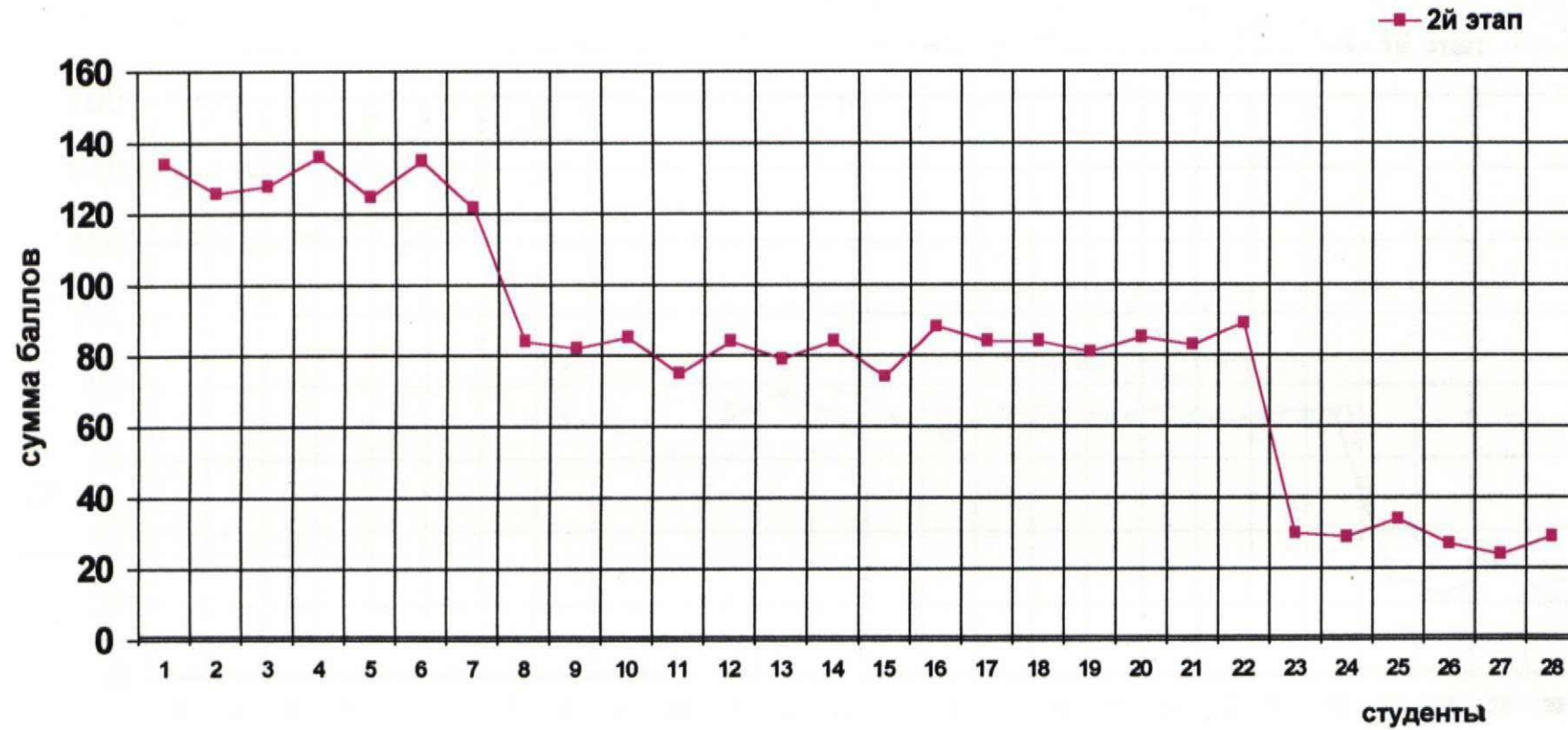
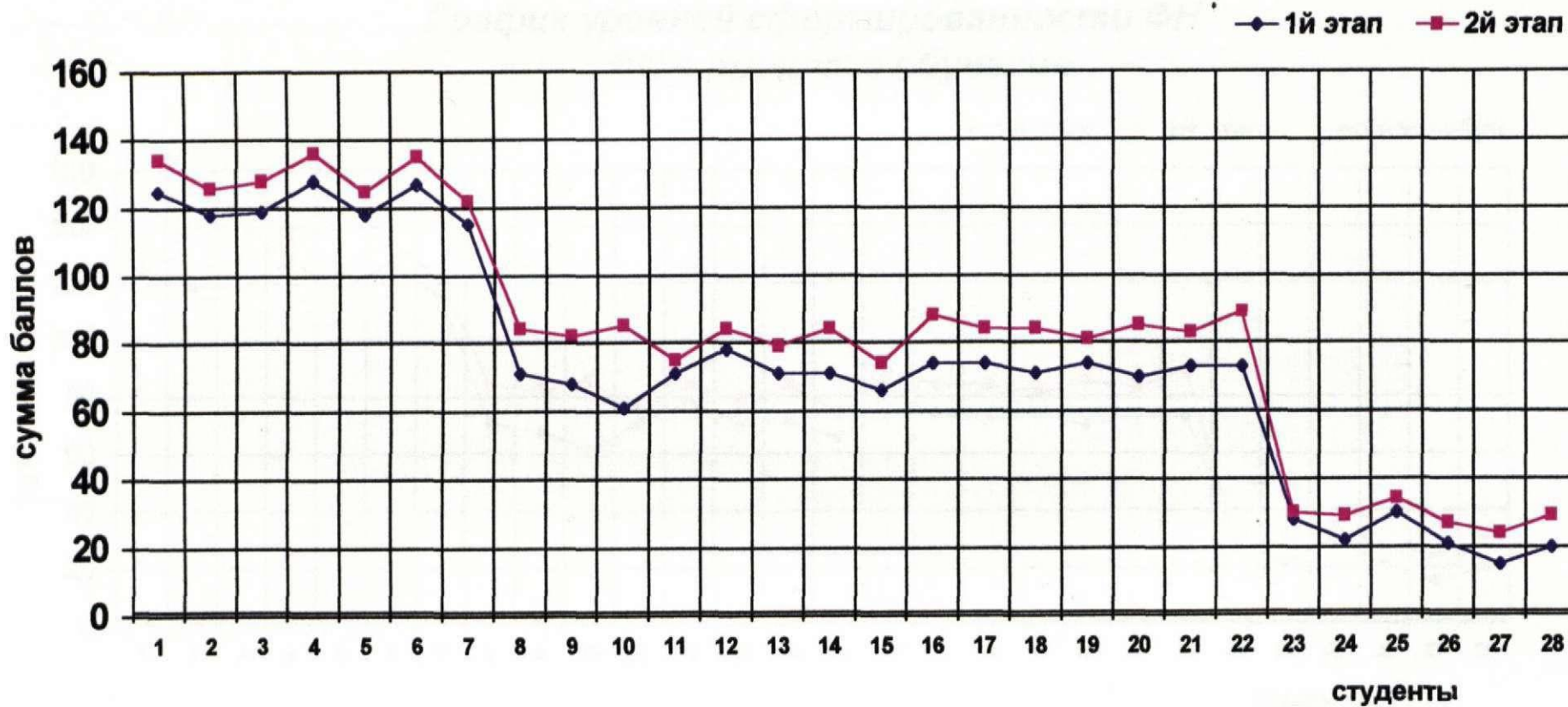


График сформированности ФН в конце II-го этапа



**График уровней сформированности
ФН в конце I-го и II-го этапов**



Динамика динамика уровня развития музыкальных способностей студентов в процессе формирования обучения

**График уровней сформированности ФН
ФН в процессе обучения**

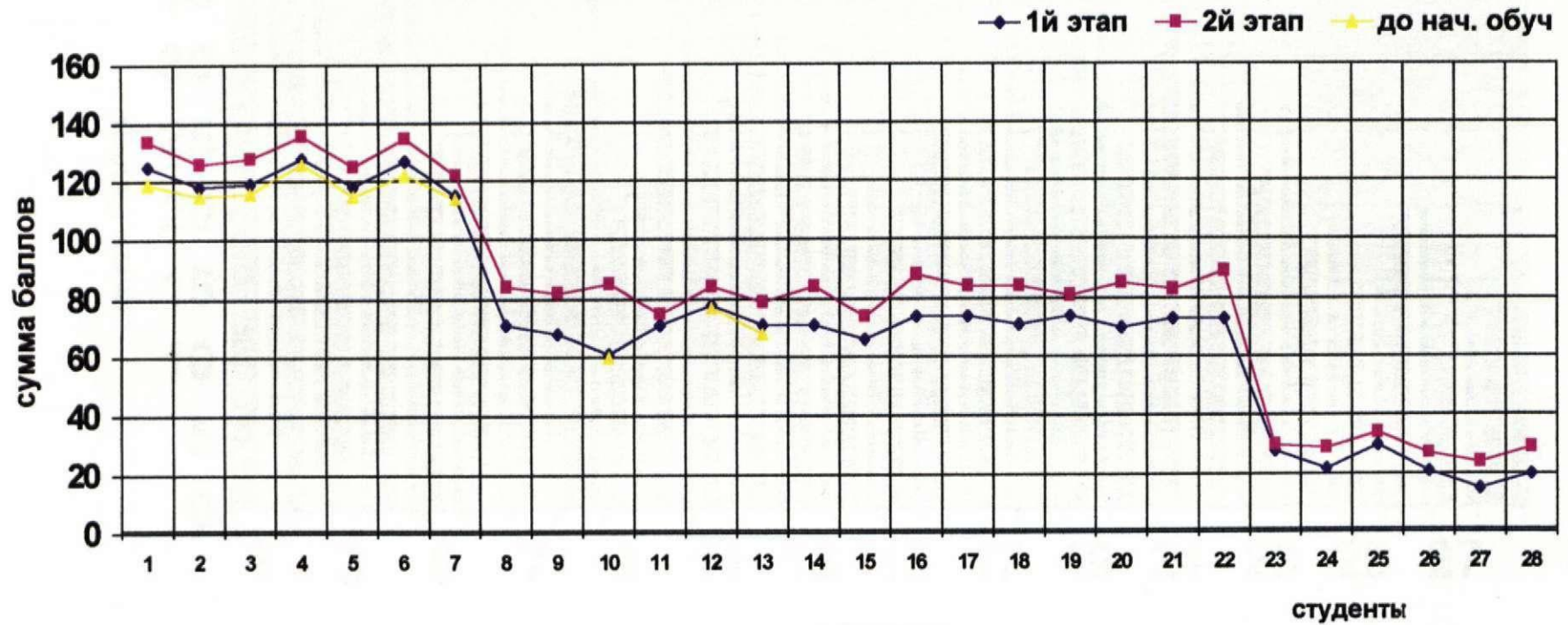
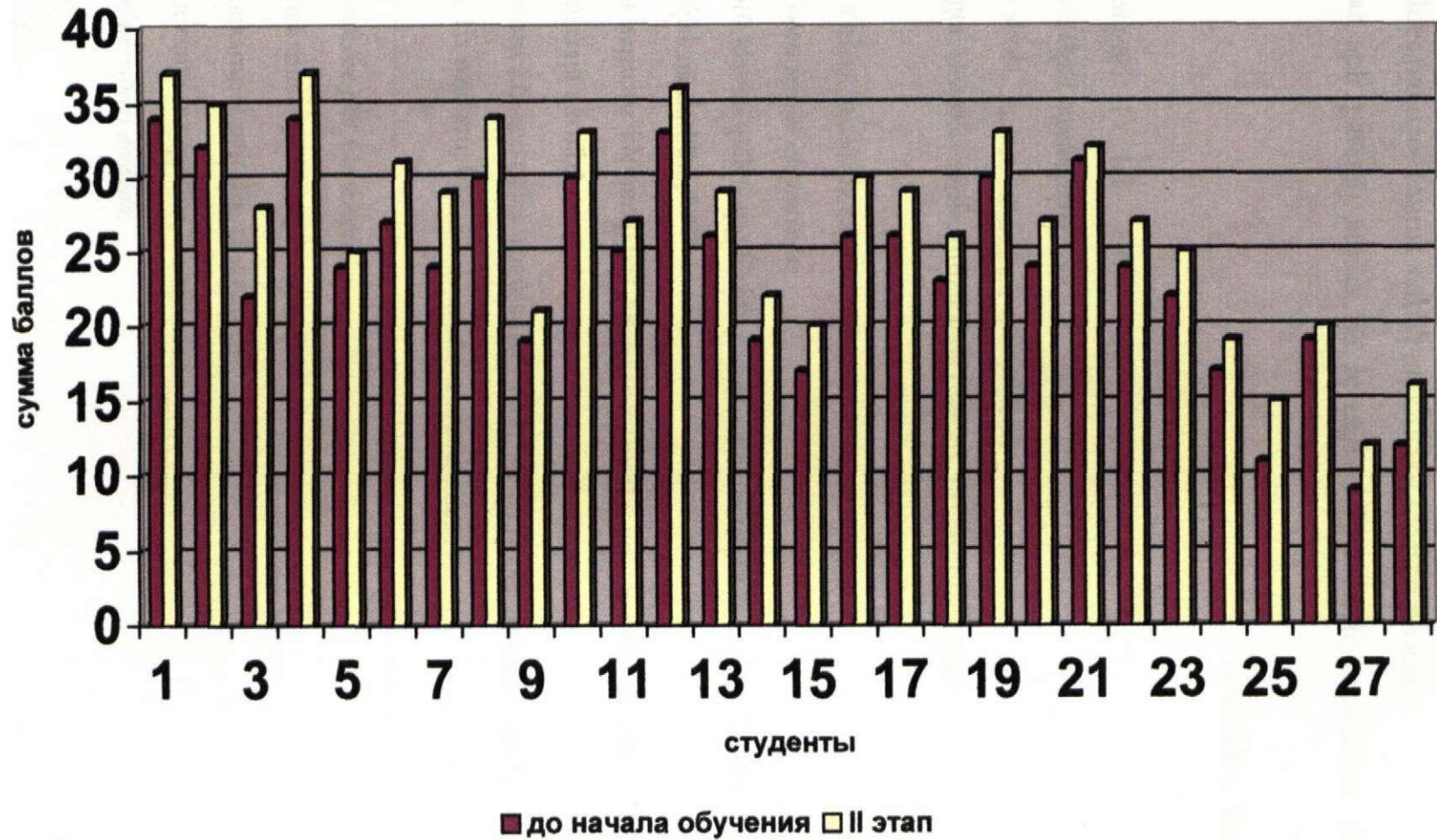


Диаграмма динамики уровня развития музыкальных способностей студентов в процессе фортепианного обучения



Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolas Pirmsskolas un sākumskolas fakultātes Mūzikas pamatizglītības katedras klavierspēles sekcija veic studentu aptauju. Jūsu atbildes palīdzēs mums veidot efektīvāku mācību procesu.

Apvelciet ar apli pareizo atbildi, ja ir nepieciešams, tad papildiniet atbildi rakstiski.

Paldies Jums!

1. Kurā kursā Jūs mācieties: II III IV.

2. Jūsu iepriekšējā muzikālā sagatavotība:

2.1. mūzikas skola, _____ specialitāte;

2.2. nepabeigta mūzikas skola, muzikālais pulciņš, privātnodarbības - _____ gadu (-s);

2.3. nav iepriekšēja muzikālā sagatavotība.

3. Klavierspēles apgūšanas mērķu apzināšana:

3.1. es saprotu klavierspēles apgūšanas mērķi un klavierspēles nepieciešamību topošā pedagoģiskajā darbībā;

3.2. es daļēji saprotu klavierspēles apgūšanas mērķi un to nepieciešamību topošā pedagoģiskajā darbībā;

3.3. es nesaprotu klavierspēles apgūšanas mērķi un to nepieciešamību pedagoģiskajā darbībā. Es uzskatu, ka _____

4. Jūsu personiskā attieksme pret klavierspēli:

4.1. mana attieksme ir pozitīva, tā izpaužas _____ ;

4.2. mana attieksme ir neitrāla, tā izpaužas _____ ;

4.3. mana attieksme ir negatīva, tā izpaužas _____ .

5. Jūsu attiecības ar klavierspēles docētāju:

5.1. ļoti labas;

5.2. apmierinošas;

5.3. neitrālas;

5.4. neapmierinošas.

6. *Novērtē profesionālās un personiskās docētāju īpašības:*

- profesionālās (ne vairāk kā 3):

- 6.1. prasme sadarboties;
- 6.2. prasme paskaidrot;
- 6.3. augsts profesionālais līmenis;
- 6.4. prasme emocionāli noskaņot uz muzikālo darbību;

- personiskās (ne vairāk kā 3):

- 6.5. sabiedriskums;
- 6.6. inteliģence;
- 6.7. prasīgums;
- 6.8. emocionalitāte;
- 6.9. autoritārisms;
- 6.10. prāts;
- 6.11. neuzticība;
- 6.12. _____;
- 6.13. _____.

7. *Jūsu iegūtās klavierspēles prasmes un iemaņas produktivitāte:*

- iemaņas spēlēt no lapas (nošu lasīšana):

- 7.1. man ir iemaņas spēlēt no lapas vienkāršas melodijas, dziesmas ar burtu apzīmējumiem, skaņdarbus (pasvītro, ko konkrēti);
- 7.2. man šī prasme nav attīstīta;

- transponēšanas iemaņas:

- 7.3. es varu transponēt jebkurā tonalitātē melodiju, dziesmu ar pavadījumu, skaņdarbu (pasvītro, ko konkrēti);
- 7.4. es varu transponēt dažas tonalitātes melodiju, dziesmu ar pavadījumu, skaņdarbu;
- 7.5. es nevaru transponēt pat melodiju;

- iemaņas spēlēt pēc dzirdes (veidot dziesmām pavadījumu):

- 7.6. es varu spēlēt pēc dzirdes dziesmas un veidot savus pavadījumus;
- 7.7. es varu sameklēt pēc dzirdes attiecīgo dziesmas pavadījumu (izmantojot T, S, D);
- 7.8. es nevaru patstāvīgi sameklēt pēc dzirdes attiecīgo dziesmas pavadījumu.

8. *Jūsu patstāvība klavierspēles apgūšanas procesā:*

- 8.1. es varu patstāvīgi sagatavot vienkāršo dziesmu, skaņdarbu (pasvītro, ko konkrēti);
- 8.2. es varu patstāvīgi sagatavot dziesmu, skaņdarbu, ja man palīdz kursabiedri;
- 8.3. es nevaru patstāvīgi sagatavot dziesmu, skaņdarbu, es mācos apgūt repertuāru tikai ar docētāju palīdzību.

9. *Jūsu prasme patstāvīgi izmantot iegūtās klavierspēles iemaņas un prasmes pedagoģiskajā praksē:*

- 9.1. es izmantoju klavierspēles iemaņas praksē;
- 9.2. es daļēji izmantoju klavierspēles iemaņas praksē;
- 9.3. es neizmantoju klavierspēles iemaņas praksē. Kāpēc? _____

10. *Kā Jūs vērtējat savu darbību?*

- 10.1. es mācos ar pilnu atdevi un sistemātiski;
- 10.2. es mācos neregulāri;
- 10.3. _____

11. *Klavierspēles panākumus pašnovērtēšanas un vērtēšanas salīdzinājums:*

- 11.1. pašnovērtēšana un vērtēšana (docētājas, kursa biedrus) sakrīt;
- 11.2. pašnovērtēšana un vērtēšana daļēji sakrīt;
- 11.3. pašnovērtēšana un vērtēšana nesakrīt. Kāpēc? _____

12. *Klavierspēles apgūšanas nozīme Jūsu dzīvē:*

- 12.1. klavierspēle dod man iespēju pašrealizēties mūzicēšanā;
- 12.2. klavierspēle noderēs manā dzīvē, pedagoģiskajā darbā;
- 12.3. es attīstu savas estētiskās jūtas, attīstu sevi kā personību;
- 12.4. prasme spēlēt klavieres man nebūs vajadzīga;
- 12.5. _____

**Список музыкальных произведений-эталонов, способствующих
освоению навыков импровизации**

1. J.Karlsons. Prelūdijas: Cdur, e moll, a moll.
2. J.Porietis. Mazā fantāzija.
3. J.Porietis. Prelūdija Fdur.
4. P.Plakidis. Dūdas.
5. Г.Иордынис. Слон.
6. Г.Гальнин. Медведь.
7. М.Дворжак. Этюд.
8. А.Казелла. Канон на чёрных клавишах.
9. А.Казелла. Прелюдия.
10. В.Гаврилин. Военная песня.
11. К.Лонгштамп-Друшкевичова. Весельчак.
12. К.Лонгштамп-Друшкевичова. Вальс.
13. К.Лонгштамп-Друшкевичова. Дорога.
14. А.Роули. Людоед.
15. А.Роули. В стране гномов.
16. Ф.Финкс. Серенада.
17. А.Виеру. Механическая гитара.
18. А.Виеру. Цирковой выезд.
19. Е.Мартину. Цыплёнок.
20. Э.Салменхаара. Ноктюрн.
21. Г.Елинек. Порхал. Приплясывал.
22. Б.Дварионас. Зимние эскизы.
23. Э.Сигмейстер. Умиравший калифорниец.
24. Э.Сигмейстер. Песня ковбоя.
25. Н.Накада. Танец дикарей.

**Самоанализ учебно-музыкальной деятельности
студентки Олиты С.**

1. Цели и задачи фортепианного обучения определяю вместе с педагогом, - это необходимо для обсуждения моих успехов и недостатков в фортепианной игре, успешного выбора репертуара, определения последующей работы.
2. Основа формирования моих фортепианных навыков – в регулярных тренировках и упражнениях (стараюсь заниматься ежедневно от 30 минут до 1-2х часов).
3. Задания по игре на фортепиано стремлюсь выполнять внимательно и грамотно.
4. Использую приобретённые фортепианные навыки и умения в работе с детьми в педагогической практике.

5. Собираю музыкальный материал для применения его в будущей педагогической работе с детьми (песни, музыкальные игры, музыкальные произведения, аудиозаписи).
6. Самостоятельно применяю своё умение играть на инструменте в работе сельского инструментального ансамбля (играю на фортепиано и синтезаторе).
7. Пытаюсь сочинять собственные песни и аранжировать их для инструментального ансамбля.
8. Поскольку нечисто пою, то посещаю консультации у вокального педагога для того, чтобы научиться интонационно чисто исполнять песни под аккомпанемент инструмента.
9. В свободное время с удовольствием музицирую в кругу семьи и друзей.
10. Активно посещаю концерты и музыкальные мероприятия в институте, городе, республике.

Приложение № 14.

Педагогический анализ индивидуальных занятий по фортепиано со студентами (проводится педагогами)

Занятие 1.

Вводное занятие по спонтанным импровизациям со студентами 2-х и 3-х курсов (1998-1999 уч. год)

Педагог – И.Д.

Цель занятия: обогащение исполнительского опыта и апробирование различных средств музыкальной выразительности у студентов.

Ход занятия. Проводится беседа со студентами о том, какие средства музыкальной выразительности можно использовать, если на фортепиано необходимо исполнить импровизацию в характере, отображающем весельчака, клоуна, зайчика, медведя, бегемота, хромого и несмелого человека; жизнерадостного ребенка; дождя, грома, яркого света и др.

Беседуя о различных характерах, пытаемся найти соответствующую окраску его на инструменте. Какой может быть тактовый размер (пульсация – 2-х, 4-х или 3-х дольная), каким может быть ритм, акценты, пианистические штрихи (легато, стаккато, нон легато), динамика, звуковые эффекты (педаль, глиссандо, форшлагги, звучание струн), каков должен быть тембр импровизации. Совместно со студентами пытаемся найти на фортепиано возможное применение тех или иных средств музыкальной выразительности. Если у студентки недостаточно развито музыкальное воображение, использую метод показа – импровизирую сама или играю произведения, богатые своими звуковыми красками. Использую приём музыкального видоизменения сочинения композитора. При этом меняю поочередно размер произведения (2 на 3 и наоборот), изменяю ритм или мелодию, регистр, динамику. Прослушивание произведения активизирует музыкальное восприятие и воображение студентов, что даёт им возможность на инструменте создавать новые, противоположные музыкальные характеры.

На занятии использую методы беседы, анализа выразительных возможностей музыки, комплекс приёмов по формированию навыков спонтанной импровизации.

Занятие 2.

Дата – 14.05.98 г. Студентка – Инга К., II курс.

Педагог – С.В.

Учебный материал – латышские народные песни

Характеристика музыкальных данных: студентка не имеет предварительной музыкальной подготовки; музыкальный слух хороший, чувство музыкального ритма нестабильное. Оценка заданий по проверке музыкальных способностей – 7 баллов.

Цель занятия: формирование пианистических движений в процессе исполнения песен; подбор по слуху и транспонирование песни.

Анализ занятия.

В начале работы над песнями обсуждаем со студенткой тональность каждой песни, главные её ступени, тактовый размер, длительности нот. Определив всё это начинаем играть, обращая внимание на свободу пианистических движений. С первых звуков прошу Ингу вслушиваться в свою игру, активизировать музыкальный слух. Это происходит нелегко. После усвоения мелодии, подбираем правильные гармонии левой руки (вначале определяем основные ступени, затем аккорды и проигрываем их в движении четвертных и восьмых нот, в зависимости от мелодического рисунка). У Инги это получается достаточно хорошо. Трудности вызывает ритмическая пульсация. Пробуем транспонировать песни на один тон вверх и вниз. Результат неплохой, но Инге требуется моя помощь. Студентка недостаточно осознанно использует теоретические знания по музыкальной теории, на что и обращаю её внимание. Определяем самостоятельные задания для упражнений Инги.

Занятие 3

Дата – 29.04.98 г. Студентка – Санта С., II курс

Педагог – И. Д.

Музыкальный материал: А.Роули «Людоед».

Анализ занятия. Говорим со студенткой о различных сказочных образах, которые встречаются в детской литературе, о том, какие мультфильмы смотрят сегодня дети, о том, какие образы Санта может использовать в своих спонтанных импровизациях в работе с детьми в детском саду. Исполняю музыкальное произведение «Людоед». Санта определяет характерные звуковые эффекты, создающие устрашающий эффект – тритоновый интервал и движение мелодии внутри его, резкий акцент из пяти звуков этого интервала. Этот анализ мы проводим, используя нотный текст. Поскольку пьеса несложная, прошу сыграть её с листа. Далее ноты убираются и предлагаю студентке исполнять эту пьесу по памяти, пусть с ошибками (это неважно), но в нужном характере, без остановок и уверенно, как на концерте. Получилась не пьеса композитора, а импровизация «Людоед» - смелая, интересная, отличная от нотного текста, но характер сохранился, к тому же Санта добавила свои «устрашающие эффекты».

Использовался метод подражания, метод анализа выразительных возможностей музыки, показ.

Занятие 4.

Дата – 5.03.98 г. Студентка – Илонда Р. II курс

Педагог – М.А.

Учебный материал: латышские народные песни. "Kumeliņi, kumeliņi ", " Tūdaliņ. tāgadiņ".

Характеристика музыкальных данных студентки: Илонда имеет хорошие музыкальные данные: звуковысотный слух, память, чувство ритма; пианистический аппарат недостаточно свободен; требуется тренировка координации движений обеих рук.

Цель занятия: формирование навыков транспонирования с листа и подбора аккомпанемента к песням, работа над их исполнением.

Анализ занятия.

Студентке предлагаю сыграть мелодию песен с листа. Песни прочитываются таким образом: Илонда играет нотный текст правильно, использует верную аппликатуру; музыкальные фразы (начало, конец, цезуры) исполняет не всегда адекватно нотному

тексту и заданным средствам музыкальной выразительности. Ритмические ошибки допущены в "Dziesmiņa". Однако, после анализа длительностей нот, тактового размера, средств музыкальной выразительности мелодия исполняется второй раз осознаннее и выразительнее. Далее, Илонда определяет тональность песни и гармонические трезвучия основных ступеней (T, S, D), к каждому такту песни она подбирает соответствующее трезвучие. Студентка подбирает правильно, но очень осторожно, боясь сыграть «не тот аккорд». Повторное исполнение песен с пением проходит более уверенно. Песню «Zīlīte» Илонда транспонирует в тональности C,D,G,F. Песня «Zīlīte» была сыграна с различной фактурой аккомпанемента. Илонда выбирает понравившийся и соответствующий музыкальному образу вариант аккомпанемента для отработки его самостоятельно. В работе был использован метод показа, метод анализа выразительных возможностей музыки.

Занятие 5.

Дата – 14.10.99 г. Студентка – Инесса Р., III курс

Педагог – Т.К.

Учебный материал: латышские народные песни "Līgo", "Aiz ezera balti bērzi", "Tris priedītes".

Характеристика индивидуальных музыкальных данных: Инесса имеет музыкальную подготовку в объёме 3-4-х лет музыкального кружка, хорошо читает с листа, имеет развитый музыкальный слух, ритм воспроизводит точно; однако допускает ошибки в аппликатуре, пианистические движения её не свободны и не всегда соответствуют характеру требуемого исполнения (легато, стакато).

Цель занятия: работа над формированием навыков подбора аккомпанемента и над исполнением песен.

Анализ занятия.

Студентка грамотно читает с листа несложные для неё песни и транспонирует их в различные тональности (C,D,G,F,A). К каждой песне в основной тональности прошу Инесу подобрать гармонические функции. Это задание студентка выполняет правильно (лишь в одной песне допущены ошибки). Определяем возможные фактурные варианты двух песен, а к песне "Tris priedītes" она сама старается найти подходящий аккомпанемент - каждый вариант мы обсуждаем: соответствует ли он характеру песни, подчёркивает ли он плавность движения мелодии и создаёт ли необходимый фон для исполнения её певцом, определяем кульминацию песни. Исполняю её сама, используя различную фактуру, после чего Инеса выбирает для песни арпеджированный вариант фактуры, который ей понравился более других, и исполняет. Определяем в мелодии необходимость цезуры, движение фразы и исполняем её голосом. В аккомпанементе ведётся поиск соответствующей окраски, акцентов (на сильную долю такта), педали, динамики (в зависимости от кульминации). Особое внимание Инесы обращаю на плавное движение рук, на глубокое легато при исполнении аккомпанемента. Завершаем занятие исполнением Инесой песни под аккомпанемент.

Занятие 6.

Дата – 16.10.99 г. Студентка – Иоланта Б., III курс

Педагог – Л.М.

Учебный материал урока: Латышские народные песни:

Индивидуальная характеристика студентки: Иоланта имеет хороший музыкальный слух и память; ритм воспроизводит правильно. Студентка очень старательная, с большим интересом и желанием занимается музыкой.

Ход занятия. Вместе со студенткой обстоятельно анализируем каждую песню: тональность, тактовый размер, длительность нот. Далее предлагаю Иоланте внимательно и грамотно прочитать песню с листа, используя правильную аппикатуру. Были допущены

незначительные ошибки в тексте, но Иоланта тут же сама их исправила. Предлагаю подобрать к каждому такту песни трезвучия 1, 1У и У ступени. Иоланта самостоятельно пытается найти подходящие гармонические функции и это ей удаётся. Далее студентка исполняет песню с пением. В песнях определяем направление движения фразы, дыхание, какие слова в пении необходимо подчеркнуть. Иоланта исполняет песню выразительно, музыкально. Пианистические движения её рук свободны и соответствуют характеру песен. Определяем задания для самостоятельной подготовки ещё двух песен.

Занятие 7.

Дата – 11.11.99 г.

Студентка – Айга С., III курс

Педагог – Н. П.

Музыкальный материал: спонтанные импровизации на основе произведения К. Лонгштамп - Друшкевичова «Паяц».

Анализ занятия.

Исполняю произведение студентке. Создаю ситуацию, в которой она задумывается на вопросы: о чём это произведение, что хотел сказать композитор; почему такие акценты, прыжки по всей клавиатуре? Отвечая на них, Айга пытается найти подходящее название данному произведению. На слух определяем ритмическую пульсацию произведения. Произведение небольшое – всего 8 тактов. Прошу прохлопать ритм. Далее определяем наиболее существенные музыкальные эффекты произведения – прыжки по всей клавиатуре интервала секунда.

Не используя нотный текст Айга пытается воспроизвести на фортепиано услышанное звучание в характере того названия, которое она сама определила. Получается совсем другая гармония и мелодия, но сохраняется пульсация и прыжки. Чтобы импровизация получилась более эффективная используем яркие акценты и звучание педали. Импровизация получила название «Клоун».

Пробуем видеоизменить данную импровизацию, чтобы изобразить, к примеру, хромого зайчика. Спрашиваю у студентки, что необходимо преобразовать в средствах музыкальной выразительности, чтобы изменилась соответственно характеру сама импровизация. Ответ Айги: - я изменю ритм, сделаю его пунктирным, чтобы получился хромой зайчик. Но чтобы получился именно «Зайчик», изменю темп – буду играть немного медленнее, изменю динамику – буду играть тише, приглушеннее, последние звуки обеих фраз буду удлинять, играть их на фермате.

Студентка исполняет вторую импровизацию – «Хромой зайчик». Таким образом у Айги на основе одного и того же музыкального произведения получились две яркие собственные спонтанные импровизации: «Клоун» и «Хромой зайчик».

Занятие 8.

Дата – 13.10.98 г. Студентки - Юлия Попова, Марина К - II курс

Педагог – И.Д.

Цель занятия: формирование пианистического движения *нон-легато* и использование педали в спонтанной импровизации.

Анализ занятия.

Первоначальные движения *нон легато* стараемся совместно со студентками облечь в форму музыкальной импровизации. Беседуем на отвлечённую тему: кто такой осьминог, как он выглядит, где живет, как работает щупальцами. Предлагаю студенткам прослушать мою импровизацию под названием «Осьминог». Играю отдельные звуки по всей клавиатуре, одной длительности на одной педали, слушая каждый звук; причём, чем выше и ниже расходятся звуки в правой и левой руках, тем усиливается и динамика. Студенткам предлагаю импровизировать своего «Осьминога». Используем всю клавиатуру, – звуки исполняются на *нон-легато*. Студентки играют не просто упражнение -

они исполняют импровизацию с использованием соответствующего ритма, динамики от пиано к форте, педали и всех регистров инструмента. Усложняю задание. Предлагаю исполнить импровизацию с названием «Семья осьминогов». Перед импровизацией анализируются образы и необходимые средства музыкальной выразительности: Спонтанные импровизации у студенток получились яркие, образные. Использовался метод анализа выразительных возможностей музыки, показ.

