

DOI 10.31483/r-104999

*Константинова Наталья Ивановна**Гани Светлана Вячеславовна*

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧАСТНИКОВ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА ЭТАПЕ  
НАЧАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

***Аннотация:** современная детская музыкальная школа осуществляет обучение детей по двум образовательным программам, имеющим разные целевые установки. Наиболее эффективным для развития музыкальных способностей ребенка считается обучение по предпрофессиональным программам в области музыкального искусства. Данные программы предполагают подготовку наиболее одаренных детей к продолжению музыкального образования. В главе выделены и проанализированы особенности взаимодействия участников образовательного процесса, оказывающие влияние на формирование психологически благоприятной образовательной среды, необходимой для развития музыкально одаренных детей: рассмотрены стили родительского воспитания, представлен практический опыт преподавания теоретических дисциплин в детской музыкальной школе.*

***Ключевые слова:** одаренные дети, музыкальная школа, стили родительского воспитания, образовательная среда, музыкальная педагогика.*

***Abstract:** a modern children's music school provides training for children in two educational programs with different learning objectives. The most effective for the development of a child's musical abilities is considered to be training in pre-professional programs in the field of musical art. These programs involve preparing the most gifted children to continue their musical education. The chapter identifies and analyzes the features of the interaction of participants in the educational process that influence the formation of a psychologically favorable educational environment necessary for the development of musically gifted children: styles of parenting are considered, and*

*practical experience in teaching theoretical disciplines in a children's music school is presented.*

**Keywords:** *gifted children, music school, parenting styles, educational environment, music pedagogy.*

Детская музыкальная школа (далее – ДМШ) является первой ступенью в трехуровневой системе отечественного профессионального музыкального образования: ДМШ – музыкальное училище/колледж – вуз, которая сложилась в 30-е гг. XX века. Статус ДМШ менялся в различные исторические периоды [КМ]. В настоящее время, согласно статье 83 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [37], ДМШ имеет возможность осуществляться учебно-воспитательную деятельность по двум программам (общеразвивающей и предпрофессиональной), имеющим разные цели.

Целями обучения по дополнительным предпрофессиональным программам в области музыкального искусства являются: обеспечение развития музыкально-творческих способностей обучающихся на основе приобретенных ими знаний, умений и навыков в области музыкального исполнительства; выявление одаренных детей в области музыкального исполнительства на фортепиано и подготовку их к дальнейшему поступлению в образовательные учреждения, реализующие образовательные программы среднего профессионального образования [17].

Целями обучения по дополнительным общеразвивающим программам являются обеспечение развития творческих способностей и индивидуальности обучающихся, овладение знаниями и представлениями о музыкальном исполнительстве, формирование практических умений и навыков, устойчивого интереса к самостоятельной деятельности в области музыкального искусства. *(Дополнительная общеразвивающая программа в области музыкального искусства по учебному предмету «Музыкальный инструмент (Фортепиано)». – МУ ДО «ДМШ №1», 2021. С. 5. – URL: [https://dmsh1-mo.ru/d/struktura\\_3](https://dmsh1-mo.ru/d/struktura_3))* [].

Различие целей и задач отражает Учебный план каждой из программ. Если учебные планы по дополнительным общеразвивающим программам включают

нагрузку 4–5,5 академических часов в неделю (в зависимости от года обучения), то по дополнительным предпрофессиональным – от 5 до 8,5 академических часов по дисциплинам:

- специальность, общее фортепиано (индивидуально);
- ансамбль, аккомпанемент;
- сольфеджио, слушание музыки (1–3 классы), музыкальная литература (4–8 классы), теория музыки (9 класс) (мелкогрупповые занятия);
- хор, оркестр (коллективное музицирование) [22].

Таким образом, мы можем отметить, что занятия по предпрофессиональным программам ориентированы на подготовку к дальнейшему музыкальному образованию. Иными словами, уже при поступлении в ДМШ, когда ребенку еще 6–7 лет, необходимо сделать этот серьезный выбор [38].

Для поступления на предпрофессиональные программы каждый ребенок проходит специальный отбор (прослушивание), который определен Правилами приема (*URL: [https://dmsh1-mo.ru/d/struktura\\_3](https://dmsh1-mo.ru/d/struktura_3)*). «Опытные экзаменаторы музыкальных школ в большинстве случаев хорошо умеют отличить подлинную музыкальность от натасканной» [35, с. 9]. Основываясь на рекомендациях приемной комиссии, а также собственном понимании будущего своего ребенка, родители принимают решение по выбору программы обучения. В процессе обучения ребенок имеет возможность перейти с одной программы на другую (каждая такая ситуация рассматривается индивидуально) [22].

Начальный этап музыкального образования очень важен как в плане формирования умений и навыков игры на музыкальных инструментах и усвоения музыкально-теоретических дисциплин, так и в личностном развитии ребенка [15]. Ребенок-первоклассник должен адаптироваться к образовательной среде общеобразовательной школы и ДМШ. Под «образовательной средой» мы понимаем такую систему педагогических и психологических условий, которая создает возможность для раскрытия и развития имеющихся интересов, способностей и личностных особенностей обучающихся.

В этот период степень понимания и поддержки родителей нельзя переоценить. Рассмотрим некоторые аспекты взаимодействия «родитель-ребенок», которые встречаются в музыкально-педагогической практике.

В каждой семье складывается определенная система воспитания, которая может быть упорядоченной (понимание целей и задач воспитания; применение осознанных методов и приемов воспитания (что можно/нельзя допускать по отношению к ребенку определенного возраста) или лишенная организующего начала. Выделяются следующие стили семейного воспитания [36].

1. Авторитарный. Диктат проявляется в систематическом подавлении родителем/родителями инициативы, чувства собственного достоинства ребенка. Безусловно, родители могут и должны предъявлять ребенку требования, соответствующие его возрастным особенностям, отвечающие нормам морали, целям воспитания, конкретным ситуациям. При этом требования не должны быть принуждением, давлением.

Если родители предпочитают в качестве основного вида воздействия на ребенка/подростка приказ/насилие, то это вызывает широкий диапазон реакций: от лицемерия и обмана до явных вспышек грубости и ненависти. Возможно, что сопротивление ребенка будет подавлено. Но в таком случае может быть искажено развитие личности ребенка, нарушается формирование таких качеств, как: вера в свои силы, свои способности и возможности; чувство собственного достоинства; инициативность и самостоятельность.

При диктате со стороны родителей ребенок в семье имеет «нулевой» статус (мнение, желания, интересы ребенка не только не принимаются во внимание, но могут вызвать искреннее негодование родителей). Для ребенка родитель значим (это не вызывает сомнений), однако его референтность (как личностная характеристика) может быть ничтожной. Не исключено, что впоследствии подросток будет ориентироваться, в основном, на мнение/позицию сверстников и поступать вопреки требованиям матери/отца.

Такой стиль родительского воспитания очень негативно отражается и на музыкальном, и на личностном развитии ребенка. Поддержать его интерес к

музыке, раскрыть творческий потенциал может педагог-наставник. «Ведь в течение какого-то времени (чем больше, тем лучше) учитель для малыша становится самым большим авторитетом, олицетворением идеального музыканта и человека» [35, с. 10].

2. Гиперопека. Опека – ограждение ребенка от любых забот, трудностей, усилий и удовлетворение всех его потребностей.

Авторитаризм, как уже упоминалось, предполагает приказ/насилие, а опека – участие, заботу, однако можно наблюдать идентичные последствия этих стилей воспитания: отсутствие у детей инициативы и самостоятельности, т.к. в обоих случаях они отстранены, лишены возможности решать свои вопросы и проблемы. У детей, находящихся в ситуации гиперопеки, личностное развитие отходит на второй план. Центральной идеей такого воспитания является удовлетворение потребностей ребенка, ограждение его от трудностей, усилий и ответственности. Подавленное в раннем детстве желание «я сам» с возрастом переходит в вялое, безразличное состояние «пусть сделает/поможет/решит мама/папа». Можно наблюдать семьи, в которых ребенок в ситуации гиперопеки становится «кумиром семьи», «маленьким божком», проявляя деспотизм по отношению к родителям. В любом случае, неприспособленный, безответственный ребенок может стать неблагополучным взрослым.

При гиперопеке ребенок является «значимым» для родителей. Однако он может иметь различный статус:

А) Малыш, несмышлениш. В начале обучения ребенка в ДМШ «гиперопекающие» родители начинают излишне суесться и волноваться, т.к. ребенку «трудно» учиться одновременно в двух школах. Включаясь в образовательный процесс, они оказывают ребенку излишнюю помощь, которая выражается в выполнении части задания (часто, его творческой части), «расшифровывания» домашнего задания, что лишает ребенка возможности проявить инициативу, волевые качества и т. д.

Б) Кумир семьи. Первые музыкальные успехи и концертные выступления создают определенную доминанту в жизни семьи: преувеличенная оценка

успехов, которую слышит ребенок от родителей, подчеркивает его исключительность. Возникает постоянное ожидание только успехов, незаметно появляется вера в «громкую будущность».

Родители, взявшие на себя ответственность «за все», что связано с ребенком, вряд ли будут обращать внимание на его личностную позицию, т.е. ребенок не референтен для родителей. Статус родителей, напротив, очень высок, поскольку ими определяется взаимоотношение с ребенком. До определенного возраста опека может быть привлекательна для ребенка (его балуют, защищают от неприятностей и проблем), но в более старшем возрасте возможно появление досады, раздражения. Определить степень референтности родителя достаточно сложно.

У излишне оберегаемого ребенка могут возникнуть трудности адаптации к обучению как в ДМШ, так и в общеобразовательной школе, что может проявиться в эмоциональной напряженности и тревожности [15], [26]. Учитывая особенности младшего школьного возраста [18], то, что ребенок воспринимает музыку непосредственно и эмоционально, педагог может повлиять на его эмоциональную сферу [13], постоянно стимулировать интерес к новому, давать импульс к развитию музыкально-творческого воображения. Воспитание инициативы, самостоятельности, волевых качеств в процессе музыкального обучения является важным фундаментом успешности юного музыканта [11], [16].

3. Попустительский (либеральный). Тактика невмешательства способствует образованию и сосуществованию в одном жизненном пространстве «двух миров»: взрослые и дети/ребенок.

Такое взаимоотношение базируется на пассивности родителей, их уклонении от активного вмешательства, как воспитателей, в судьбу ребенка/подростка: пусть ребенок растет свободным, независимым, самостоятельным. Такая позиция родителей не требует от них душевных затрат. И семья не становится для ребенка центром эмоционального общения, поддержки его интересов, сотрудничества со значимыми взрослыми. Разобщенность приводит к тому, что у детей

не возникает внутренних связей с родителями, блокируется потребность включения в общесемейные проблемы.

В отсутствие эмоциональной поддержки, совместной деятельности, при наличии определенной отчужденности членов семьи, статус и референтность родителей и детей имеет ситуативный характер и зависит от каких-либо внешних влияний и обстоятельств.

Не имея эмоциональной поддержки со стороны родителей, ребенок может обрести ее в лице педагога. «Если учитель, показывая простую песенку, сам поддается ее обаянию и умеет воодушевиться ее настроением, ему легче передать это настроение и воодушевление ученику. Такое *совместное переживание музыки* – наиважнейший контакт, который часто бывает решающим для успехов ученика и в более старшем возрасте» [35, с. 10].

4. Демократический – наиболее гармоничный стиль воспитания. Сотрудничество предполагает такие внутрисемейные отношения, при которых наблюдается эмоционально-действенное включение, активная помощь, сочувствие и сопереживание членов семьи. Сотрудничество обеспечивает усиление связей и взаимодействие поколений, определяет духовно-нравственную направленность целей воспитания.

Общие интересы семьи и общение являются залогом гармонии внутрисемейных отношений. Безусловно, статус родителей выше, т.к. именно они организуют общение, направляют деятельность, помогают ребенку освоиться в окружающем мире [9]. Следует отметить, что динамику и вариативность отношений «родители – дети» в данном случае определяют как возраст членов семьи, так и успешность совместной деятельности. Статус и референтность подростка будет выше, чем у ребенка дошкольного возраста; статус и референтность родителей несколько снижается по мере взросления подростка, но родитель остается «значимым». Например, Р.М. Глиэр так вспоминает об отношении С.С. Прокофьева к матери: «Прокофьев всегда признавал огромную роль, которую сыграла в его творческой биографии мать, на всю жизнь сохранил к ней благодарную любовь и верность ее заветам. Она с детства привила ему любовь к труду, к творческой

дисциплине, к порядку в распределении своего времени. И эта замечательная черта – умение работать – во многом объясняет нам замечательную продуктивность композитора, создавшего столько выдающихся произведений во всех жанрах искусства» [27, с. 187–188].

Демократический стиль родительского воспитания наиболее благоприятный для развития музыкальной одаренности ребенка. И ярким примером этого может служить семья композитора С.С. Прокофьева, о которой с любовью и нежностью он написал в своих воспоминаниях [27].

Таким образом, под стилем родительского отношения мы понимаем систему разнообразных чувств, отношений родителей, их реакций на поведение и поступки ребенка, особенности восприятия его личностных и возрастных особенностей. Характеристикой родительского отношения, с одной стороны, является любовь, принятие ребенка, степень доверия, радость от взаимного общения, а, с другой стороны – уровень контроля, требовательность, воспитание общественных норм поведения, социальных навыков [19].

Отметим, что в общении с учеником педагогу необходимо выявить не только особенности дарования своего воспитанника и способствовать их развитию, но и проанализировать причины недостатков/трудностей, влияющих на музыкальную деятельность ребенка [14; 16].

Многолетний музыкально-педагогический опыт работы авторов позволяет сделать вывод: стиль родительского воспитания влияет как на весь процесс музыкального обучения ребенка, так и на его профессиональное будущее.

В семьях, где требования к ребенку, контроль и опека находятся «в разумных пределах» (учитываются возрастные и личностные особенности ребенка, соблюдаются нормы морали, сохраняются духовно-нравственные ценности и т. д.), у детей формируется адекватная самооценка, развиваются самостоятельность и волевые качества, для них не характерен высокий уровень тревожности [15]. Эти дети успешны в музыкальной деятельности.

Г.Г. Нейгауз считал, что «весь секрет таланта и гения состоит в том, что в его мозгу уже живет полной жизнью музыка раньше, чем он первый раз

прикоснется к клавише или проведет смычком по струне: вот почему младенцем Моцарт «сразу» заиграл на фортепиано и на скрипке» [24, с. 11]. Мы знаем многочисленные примеры проявления музыкальной одаренности в очень раннем возрасте [15], однако Б.М. Тепловым отмечалось, что «у многих детей музыкальные способности впервые начинают развиваться лишь в результате планомерной педагогической работы, и это ни в коем случае не свидетельствует о слабости этих способностей» [29, с. 359].

Одаренность в детском возрасте имеет свою специфику:

- часто выступает как проявление закономерностей возрастного развития. Каждый возрастной период имеет свои предпосылки развития способностей [20; 21];
- под влиянием смены возраста, образования, типа семейного воспитания, социальной среды и т. д. может произойти «угасание» признаков детской одаренности;
- проявление детской одаренности иногда трудно отличить от обучаемости, являющейся результатом благоприятных условий жизни конкретного ребенка;
- особенности динамики формирования детской одаренности нередко проявляется в виде неравномерности психического развития [31].

Когда говорится об особенностях личности одаренного ребенка, то выделяются два типа развития: гармоничный и дисгармоничный.

Для гармоничного типа развития одаренного ребенка характерны:

- повышенная самостоятельность в процессе обучения, стремление к творческой деятельности (не путать с самостоятельной работой по написанию реферата или подбором материала для презентации);
- противоречивость самооценки: устойчиво высокая оценка, с одной стороны, а, с другой стороны, наблюдается нестабильная актуальная самооценка;
- независимость: думает, действует, поступает «без оглядки» на мнение большинства;
- высокий потенциал в освоении нового, стремление добиться совершенства (перфекционизм).

Дисгармоничность развития одаренного ребенка может проявляться:

- в неравномерности психического развития: значительное опережение в художественно-эстетическом или умственном развитии;
- в трудностях социальной адаптации, проявляющаяся в конфликтности, в отстраненности от сверстников, в отсутствии взаимопонимания со сверстниками;
- в проблемах физического развития: естественное возрастное несоответствие порождает нежелание «заниматься не своим делом»;
- в повышенной реактивности: сделанное критическое замечание может вызвать слезы; неуспех погружает в отчаяние;
- в доминирующей направленности на усвоение знаний;
- в особой системе личных приоритетов и ценностей.

Можно выделить несколько моментов, различающих понятия «отличник» и «одаренный ребенок»:

- отношение к учебе: кажется, что «отличник» учится легко, но при этом он систематически, усердно трудится. «Одаренный ребенок» учится «играя», но получает высокие баллы, особенно за творческую работу;
- удовлетворенность результатом: «отличник» доволен своими результатами, «одаренный ребенок» относится к своим результатам критично.

При построении образовательных программ для музыкально одаренных детей необходимо учитывать подходы к проблеме обучения и развития одаренного ребенка: первый предполагает работу с отобранными обучающимися («особо» или «высокоодаренные» дети); второй опирается на представления о «резервах» одаренности, ее потенциале [30].

При выборе методов работы с одаренными детьми необходимо определить: в какой форме проявления может предстать одаренность (возрастная, явная, скрытая) [30; 31].

При определении стратегии обучения следует учитывать потребности детей. Так, «ускорение» учитывает потребности ребенка, отличающегося ускоренным темпом развития. Ускорение связано с изменением темпа обучения, а не содержания того, чему учат. Под «углублением» понимается подход, который

будет эффективен по отношению к детям, проявляющим особый интерес к определенной области знания или к конкретной деятельности, что предполагает более глубокого изучения дисциплин, областей знания. На качественно иное содержание обучения ориентирована стратегия «обогащение». При данном подходе содержание обучения выходит за границы традиционных тем посредством установления связей с другими темами/дисциплинами. Занятия планируются с учетом временных ресурсов (дети должны иметь достаточно свободного времени для занятия любимым делом). Подход, направленный на стимулирование личностного развития детей – «проблематизация». Особенностью обучения является использование «оригинальных» объяснений, поиск новых смыслов, пересмотр сведений, что способствует формированию у детей личностного подхода к изучению различных (интересных для него) областей знания [31].

Обучение по предпрофессиональным программам заканчивается итоговой аттестацией выпускников, которая проходит в форме экзамена по предметам «Специальность», «Сольфеджио» и «Музыкальная литература».

К выпускнику детской музыкальной школы предъявляются следующие требования:

- высокий уровень музыкально-исполнительского мастерства (в т.ч. достаточный «технический уровень» владения инструментом), необходимый для воссоздания художественного образа и стиля исполняемых произведений;
- знание профессиональной терминологии, исполнительского репертуара;
- умение определять на слух, записывать, воспроизводить голосом интервальные, аккордовые и мелодические построения;
- знание биографий наиболее известных композиторов, их музыкальных произведений, основных исторических периодов развития музыкального искусства и взаимосвязи с другими видами искусств;
- наличие кругозора в области музыкального искусства и культуры.

*(Дополнительная предпрофессиональная программа в области музыкального искусства «Фортепиано». – МУ ДО «ДМШ №1», 2021, с.13. – URL: [https://dmsh1-mo.ru/d/struktura\\_30](https://dmsh1-mo.ru/d/struktura_30)).*

Для достижения высоких результатов ребенку необходима благоприятная (дружелюбная) образовательная среда, субъектами которой выступают педагог, ребенок, родители. И здесь, наряду со стилем семейного воспитания, с самого начала обучения и формирования юного музыканта, встают вопросы музыкально-творческого взаимодействия в диаде «учитель-ученик» [14] и психологического благополучия обучающихся в ДМШ [15]. «На грани 4–5 классов начинается отчетливее проявляться неравномерность в музыкально-исполнительском развитии учащихся, приводящая в старших классах к явному вычленению разных категорий музыкально-исполнительских способностей» [23, с. 114]. Музыканты-педагоги начинают отмечать у музыкально одаренных детей «самобытные», выделяющие их качества, которые проявляются в музыкально-исполнительской деятельности (внесение своей художественно-исполнительской концепции) сначала в классе, а в последствии – на концертной сцене. Поэтому одним из показателей музыкальной одаренности ребенка считается успешная концертно-конкурсная деятельность [22]. Такие обучающиеся воспринимают концертное выступление как праздник, возможность донести до слушателей исполняемую музыку.

Педагогическая индивидуальность, креативность, свобода творческого подхода к преподаванию игры на музыкальном инструменте и музыкально-теоретических дисциплин в ДМШ должны стать ценностью, а не «отклонением от нормы». Вместе с тем «стандартизация не должна превращаться в деперсонализацию и шаблонность, являясь лишь общей рамкой, внутри которой необходимо давать возможность разным образовательным маршрутам для развития личностного потенциала» [7, с. 4].

Современному музыканту-педагогу необходимо не только обеспечить развитие музыкально-творческих способностей обучающихся на основе приобретенных ими знаний, умений и навыков в области музыкального исполнительства [12; 22], но и:

– помочь детям увидеть осуществимость самореализации в музыкальной деятельности; возможность совершать осознанный выбор;

- способствовать проявлению креативности, умению находить нестандартные решения в музыкальной деятельности;
- формировать у музыкально одаренного ребенка умение соотносить свою индивидуальность с построением конструктивных отношений с окружающим миром;
- развивать у музыкально одаренных обучающихся осознанность и рефлексивность их личностного развития.

Педагог должен ориентироваться в информационном потоке, использовать технологии для реализации своего педагогического потенциала, достижения поставленных целей. Так, например, педагог дополнительного образования с 55-летним стажем работы в МУ ДО «Детская музыкальная школа №1» Городского округа Подольск, Почетный работник общего образования РФ Калинина Т.В. использует в преподавании музыкально-теоретических дисциплин авторские методические разработки («О некоторых формах работы над музыкальным диктантом», «24 ступеньки в музыку», «Вокальные аспекты проблемной интонации в классе сольфеджио. Работа с плохо интонирующими детьми», «Хрестоматия для работы с детьми младшего возраста» и др.), получившие высокую оценку в конкурсах Всероссийского уровня. Формированию педагогических навыков молодых специалистов способствуют открытые уроки Т.В. Калининой и выступления на методических объединениях. Показателем результативности являются конкурсные победы детей по музыкально-теоретическим дисциплинам, а также продолжение музыкального образования наиболее способными учениками, которые реализовали себя в музыкальной деятельности.

Конструирование дополнительных предпрофессиональных программ в области музыкального искусства осуществляется с учетом Федеральных государственных требований (ФГТ), устанавливающих основные положения к содержанию, структуре и условиям реализации программ.

Рекомендации ФГТ направлены на:

- выявление музыкально одаренных детей в области музыкального искусства;

- создание условий для духовно-нравственного развития, эстетического воспитания и музыкально-художественного образования детей;
- приобретение обучающимися знаний, умений и навыков игры на музыкальных инструментах, способствующих исполнению музыкальных произведений в соответствии с необходимым уровнем музыкально-исполнительской грамотности;
- воспитание культуры сольного и группового (ансамблевого, оркестрового) музицирования;
- приобретение опыта музыкально-творческой деятельности;
- овладение духовными и культурными ценностями своей страны и мировой музыкальной культуры;
- обеспечения преемственности дополнительных предпрофессиональных программ ДМШ и основных профессиональных образовательных программ среднего профессионального и высшего профессионального образования в области музыкального искусства для сохранения единства образовательного пространства Российской Федерации в сфере культуры и искусства;
- подготовку одаренных детей к поступлению в образовательные учреждения, реализующие основные профессиональные образовательные программы в области музыкального искусства.

Требования (к содержанию программы) определяют тот минимум содержания программы, который может обеспечивать целостное художественно-эстетическое развитие личности и приобретение ею в процессе освоения программы музыкально-исполнительских и теоретических знаний, умений и навыков.

Формированию мотивационной сферы, развитию комплекса музыкальных способностей способствует создание благоприятной образовательной среды, умение педагога выстроить общение с детьми [3–5; 12]. Занятия Т.В. Калининой по музыкально-теоретическим дисциплинам нацелены на открытость для размышлений, поиск личностных смыслов, собственных «открытий» обучающихся. Здесь минимизирована формальная коммуникация: «проработанность» занятия от «А до Я» с подведением итогов и выводами педагога. На занятиях создана

атмосфера доброжелательности, взаимного доверия (готовность выслушать, понять и поддержать ребенка).

При планировании занятий можно выделить несколько ключевых принципов:

- синтез личной позиции каждого обучающегося и общего мнения (группы);
- открытость позиции каждого ребенка;
- уважительное отношение к каждому мнению;
- систематическая обратная связь (устные и письменные ответы);
- использование форм и приемов, позволяющих «удивлять» и вовлекать детей в музыкально-творческую деятельность. По В.А. Сухомлинскому, «творчество – это не сумма знаний, а особая направленность интеллекта, особая взаимосвязь между интеллектуальной жизнью личности и проявлением ее сил в активной деятельности» [цит. по 7, с. 74].

В планирование и проведение занятий по музыкально-теоретическим дисциплинам педагогом включены отдельные, но связанные между собой разделы: организационный, мотивационный, информационный, практический, оценочный, рефлексивный.

Организационный раздел играет роль «структурообразующей системы». Он предполагает не только распределение обучающихся по подгруппам (по необходимости), определение правил работы и т. д., но и «комплекс целеполагания», разработку содержания в рамках планирования занятия. Если поставленная цель отвечает на вопрос «почему?», то можно говорить о том, что занятие проводится для освоения программы, для изучения материала. Если же цель отвечает на вопрос «зачем?», то здесь речь может идти о расширении кругозора, развитии самостоятельности, получения опыта исследовательской работы, углубления понимания отдельных вопросов [7]. При организации занятия цель может иметь ту или иную направленность.

Задачи всегда связаны с целью и отражают процессуальный аспект организации занятия, т.е. отражают стороны деятельности на определенных этапах.

Выполненная задача имеет конкретный результат, служащий проверкой успешности действий.

Планируемые (ожидаемые) результаты занятия не подменяются «многочисленными» целями. Результаты отвечают следующим характеристикам:

- конкретные показатели;
- измеримые индикаторы;
- достижимые (связь с целью).

Организационный и мотивационный разделы являются системообразующими при отсутствии жесткой последовательности других разделов занятия.

Мотивационный раздел является доминирующим, т.к. педагог заостряет внимание на развитии творческого потенциала обучающихся. Данный раздел неотделим от эмоционального фона занятия. «Мотивация – это побуждения, вызывающие активность организма и определяющие ее направленность. Осознаваемые или неосознаваемые психические факторы, побуждающие индивида к совершению определенных действий и определяющие их направленность и цели» [7, с. 94]. К факторам, которые способны поддержать мотивацию при проведении занятия можно отнести:

- умение педагога внести в изложение изучаемой темы элементы «занимательности», визуальные образы (например, уроке «Музыкальная литература» просмотреть эпизод из фильма, который демонстрирует какие-либо факты, случаи, сведения об образе жизни, отношениях друг к другу людей той исторической эпохи, когда композитор N написал свою симфонию; показать карту передвижения по Германии И.С. Баха, познакомиться с каждым городом и т. п.);
- нестандартную, оригинальную форму преподнесения материала (например, история создания «Лунной сонаты» Л. ван Бетховена);
- эмоциональность речи педагога способствует восприятию настроения музыкального произведения, интонационной окраске интервала или гаммы и т. д.;
- создание игровых ситуаций, способствующих активизации процесса познания;
- создание дискуссии; и т. д.

Следует подчеркнуть, что мотивация не является «дополнительным элементом» занятия. Она напрямую связана с постановкой проблемы, акцентируя внимание на важных содержательных моментах.

А.Н. Иоффе определяет значимые характеристики мотивирующей среды аббревиатурой «НАДО: Направленность – планирование педагога, акцент на результативность. Активность – участие обучающихся, вовлечение в процесс. Деятельность – системная, продуктивная и осознанная учебная работа. Организованность – целеполагание, логичность, последовательность и планирование» [7, с. 77–78].

Информационный раздел представляет собой работу с информацией, которая передается не только лекционным способом. Информация может показывать разные позиции, но при этом является четкой, иллюстрированной, доступной для понимания (опирается на уровень подготовленности обучающихся, их возрастные особенности). «Однако современное требование к визуализации имеет существенное различие с прежним подходом к наглядности:

- является не вспомогательным или иллюстрирующим элементом, а самостоятельным способом активизации деятельности учащихся;
- носит не закрытый характер, а становится способом вызывать обсуждение и стимулировать выработку собственной позиции и признание разных подходов и взглядов;
- имеет не эпизодический, а системный характер.

Визуализация может быть комплексной или фрагментарной, образной или графической, составной или единичной» [7, с. 110–111].

На занятиях по музыкально-теоретическим дисциплинам Т.В. Калининой используются: таблицы, схемы, диаграммы, репродукции картин и т. д. Отметим, что визуализация не избыточна, информационно не перегружена, не подменяет обучающую составляющую музыкально-теоретических дисциплин.

Практический раздел непосредственно связан с информационным. На некоторых из занятий их невозможно разделить. Многолетняя практика педагога показала, что для усвоения обучающимися отдельных навыков, теоретических

понятий и т. д. требуется закрепление материала непосредственно на уроке в виде творческих занятий, викторины, ребуса и т. п.

Оценочный раздел не сводится к выставлению «отметок» за домашнее задание или по результатам работы на уроке. Дети уже привыкли к отметке в баллах в общеобразовательной школе. Но на занятиях в ДМШ (присутствует группа 10–11 чел.), возможно оценивание в процессе выполнения практического задания: словами поддержки; без критического «уклона» оценивания; с использованием визуального (например, ноты разного цвета) или графического (рисунок) оценивания. Дети могут дать оценку себе («самооценивание») или оценить работу другого («взаимооценивание»). Оценка должна: мотивировать, а не «отбивать желание»; отражать только результат, а не личностные особенности ребенка. Критерии оценки должны быть понятны.

Рефлексивный раздел предполагает развитие у детей умения анализировать и оценивать свои действия и результаты. Если рассматривать рефлекссию в мотивационном аспекте, то она позволяет формированию позитивного отношения к музыкально-теоретическим дисциплинам в целом. В зависимости от возраста детей рефлексия проводится педагогом в разной форме: ответить на вопрос или высказать свою мысль с последующей передачей мячика/маленького зайчика; ответить на вопрос/закончить предложение; нарисовать картинку/плакат; обозначить понимание темы смайликом/цветом и т. д.).

Условное выделение отдельных разделов при планировании занятия позволяет сделать музыкально-теоретические занятия более целенаправленными. Такая модель занятия способствует вариативности, незаурядности учебного процесса.

«Мотивирующее обучение лежит в основе успешности и развития личностного потенциала личности в условиях непрерывности образования на протяжении всей жизни человека» [7, с. 10].

Таким образом, обсуждая систему взаимодействия участников образовательного процесса на начальном этапе обучения ребенка музыке, можно выделить основные аспекты создания психологически благоприятной

образовательной среды для становления личности ребенка, развития его музыкальных способностей:

1. Введение двух образовательных программ в области искусства (предпрофессиональной и общеразвивающей), имеющих различные целевые установки, позволило ДМШ реализовать различные траектории обучения. Обучение детей по каждой из представленных программ способствует как развитию музыкальных способностей, так и появлению устойчивого интереса к музыке.

2. Выбор той или иной программы осуществляется родителями по результатам вступительного прослушивания с учетом рекомендаций педагогов; при выборе программы обязательно следует учитывать интересы и потребности ребенка, т.к. он является центральной фигурой музыкально-образовательного процесса.

3. В области преподавания музыкально-теоретических дисциплин большое значение имеет практика в работе. Педагогическая индивидуальность, креативность, свобода творческого подхода к преподаванию, невозможность удовлетворяться уже однажды достигнутым служит базисом постоянного совершенствования своего педагогического мастерства. Формированию педагогических навыков начинающего специалиста может содействовать практика наблюдения проведения занятий в классах опытного педагога.

4. Мастерство музыканта-педагога ДМШ включает комплекс средств воздействия на обучающегося, способствующих развитию музыкальных способностей, общемузыкальному и личностному развитию детей.

5. На процесс обучения ребенка в ДМШ и на его профессиональное будущее значимое влияние оказывает стиль семейного воспитания. Дети успешны в музыкальной деятельности в том случае, если требования, контроль и опека со стороны родителей имеют «разумные границы»: учитываются возрастные и личностные особенности ребенка, соблюдаются нормы морали, сохраняются духовно-нравственные ценности.

### ***Список литературы***

1. Анисимов В.П. Диагностика музыкальных способностей детей / В.П. Анисимов. – М.: Владос, 2004. – 128 с.
2. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – М.: Юрайт, 2018. – 160 с.
3. Гани В.А. Развитие учебной мотивации первоклассников при различных стилях педагогического руководства/ В.А. Гани, С.В. Гани // Вопросы образования. – 2009. – №1 – С. 188–198.
4. Гани С.В. Динамика учебной мотивации в процессе обучения в начальных классах / С.В. Гани // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. – 2010. – №5. – С. 131–140.
5. Гани С.В. Музыкальная среда как фактор развития музыкальных способностей: сборник трудов конференции / С.В. Гани, Н.И. Константинова, Т.В. Калинина // Создание эффективной системы развития одаренных детей: материалы Всеросс. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 25 сент. 2018 г.) – Чебоксары: Среда, 2018. – С. 81–84.
6. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – М.: Юрайт, 2020. – 349 с.
7. Иоффе А.Н. Мотивирующее обучение: теоретические вопросы и практические рекомендации: учебное пособие / А.Н. Иоффе. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2020. – 194 с.
8. Казиник М. Приобщение. Слово. Музыка. Жизнь / М. Казиник. – 3-е изд. – М.: Дельфис, 2020. – 224 с.
9. Карабанова О.А. Психология семейных отношений / О.А. Карабанова. – Самара: СИОКПП, 2001. – 122 с.
10. Кирнарская Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности / Д.К. Кирнарская. – М.: Таланты-XXI век, 2004. – 496 с.
11. Константинова Н.И. Восприятие программной музыки младшими школьниками: сборник статей / Н.И. Константинова, Т.В. Калинина, С.В. Гани

[и др.] // Развитие современной системы образования: теория, методология, опыт: сборник статей. – Чебоксары: Среда, 2019. – С. 63–67.

12. Константинова Н.И. Развитие музыкальных способностей младших школьников на уроках сольфеджио / Н.И. Константинова, Т.В. Калинина // Наука и образование: новое время. – 2020. – №3 (21). – С. 44–49.

13. Константинова Н.И. Психологические аспекты музыкального воспитания школьников: монография / Н.И. Константинова, С.В. Гани. – Чебоксары: Среда, 2020. – 76 с.

14. Константинова Н.И. Учитель и ученик: музыкально-творческое взаимодействие (на примере детской музыкальной школы): сборник трудов конференции. / Н.И. Константинова, О.И. Мамушкина // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество – 2021: материалы Всеросс. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 13 авг. 2021 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.] – Чебоксары: Среда, 2021. – С. 125–130.

15. Константинова Н.И. Организация психолого-педагогического сопровождения музыкально одаренных детей в детской музыкальной школе: сборник трудов конференции / Н.И. Константинова, О.И. Мамушкина // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество – 2021: материалы Всеросс. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 13 авг. 2021 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2021. – С. 97–100.

16. Константинова Н.И. Роль педагога в психолого-педагогическом сопровождении музыкально одаренного ребенка / Н.И. Константинова, Г.К. Николаева // Наука и образование: новое время. – 2021. – №2 (24). – С. 37–43.

17. Константинова Н.И. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в системе музыкального образования: глава 8 монографии / Н.И. Константинова, С.В. Гани, О.И. Мамушкина // Вопросы образования и психологии: монография. – Чебоксары: Среда, 2022. – С. 132–149.

18. Кулагина И.Ю. Развитие мотивации в младшем школьном возрасте / И.Ю. Кулагина, С.В. Гани // Психологическая наука и образование. – 2011. – №2. – С. 102–109.

19. Кулагина И.Ю. Психология развития и возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: учебное пособие для вузов / И.Ю. Кулагина, В.Н. Коллюцкий. – М.: Академический Проект; Трикста, 2011. – 420 с.
20. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия / Н.С. Лейтес. – М.: Ин-т практич. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. – 448 с.
21. Лосева С.Н. Возрастные и структурные особенности музыкальной одаренности учащихся и ее развитие в процессе вокально-хоровой деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / С.Н. Лосева. – Иркутск, 2011. – 21 с.
22. Мамушкина О.И. Организация учебно-воспитательного процесса в дополнительном образовании (на примере детской музыкальной школы): сборник трудов конференции. / О.И. Мамушкина, Н.И. Константинова, С.В. Гани // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 28 авг. 2022 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2022. – С. 191–196.
23. Милич Б.Е. Воспитание ученика-пианиста: методическое пособие / Б.Е. Милич. – М.: Кифара, 2002. – 182 с.
24. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога / Г.Г. Нейгауз. – СПб.: Лань; Планета музыки, 2015. – 256 с.
25. Одаренный ребенок: особенности обучения / Н.Б. Шумакова, Н.И. Авдеева, Л.Е. Журавлева [и др.]; под ред. Н.Б. Шумаковой. – М.: Просвещение, 2006. – 239 с.
26. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. – М.: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2000. – 304 с.
27. Прокофьев С.С. Детство / С.С. Прокофьев. – 5-е изд. – М.: Музыка, 1983. – 193 с.
28. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Академия, 1996. – 416 с.
29. Психология музыки и музыкальных способностей: хрестоматия / сост.-ред. А.Е. Тарас. – М.: АСТ; Минск: Харвест, 2005. – 720 с.

- 
30. Рабочая концепция одаренности /отв. ред. Д.Б. Богоявленская, науч. ред. В.Д. Шадриков. – М., 2003. – 90 с.
31. Савенков А.И. Психология детской одаренности: учебник для среднего профессионального образования / А.И. Савенков. – М.: Юрайт, 2020. – 334 с.
32. Сухачева Э.А. Педагогические условия развития музыкальной одаренности у детей младшего школьного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Э.А. Сухачева. – Воронеж, 2009. – 24 с.
33. Таллибулина М.Т. Музыкальная одаренность: модель структуры, методы выявления и развития / М.Т. Таллибулина. – Пермь: Перм. гос. пед. ун., 2011. – 279 с.
34. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – СПб.: Лань; Планета музыки, 2020. – 488 с.
35. Тимакин Е.М. Воспитание пианиста / Е.М. Тимакин. – М.: Музыка, 2019. – 168 с.
36. Толстых Н.Н. Социальная возрастная психология: учебное пособие для вузов / Н.Н. Толстых, И.Ю. Кулагина, Е.В. Апасова [и др.]. – М.: Академический проект, 2019. – 345 с.
37. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ. – М.: Эксмо-Пресс, 2021. – 192 с.
38. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано / Г.М. Цыпин. – М.: Юрайт, 2020. – 246 с.
- 

**Константинова Наталья Ивановна** – магистр 44.04.01 Педагогическое образование, методист Общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России», Россия, Москва.

**Гани Светлана Вячеславовна** – канд. психол. наук, ведущий аналитик Федерального центра научно-методического сопровождения педагогических работников ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Россия, Москва.

---

