

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования детей
Детская школа искусств г. Шахтерска

Методическая работа

*«Развитие познавательной самостоятельности
учащихся в классе аккордеона
Детской школы искусств»*

Составитель:
преподаватель первой
квалификационной категории
Вылекжанина О.А.

г. Шахтерск

2014

Введение

В настоящее время важным средством улучшения учебного процесса становится разработка методов и приемов обучения, способствующих развитию познавательной самостоятельности учащихся. Актуальность проблемы объясняется двумя основными причинами.

Во-первых, взрыв информации и быстрая смена технологии производственных процессов приводят к тому, что современный работник должен постоянно обновлять свои знания. Способность человека приобретать их без посторонней помощи формируется наиболее интенсивно в школьные годы, когда изучается комплекс дисциплин. Поэтому целенаправленное развитие познавательной самостоятельности школьников является одной из важных задач обучения.

Во-вторых, самостоятельная работа служит одним из основных средств повышения учебной активности школьников. Характер познавательной деятельности может быть воспроизводящим и творческим. И совсем не безразлично, как усваиваются знания, умения и навыки. Давно установлено, что если ученики только заучивают новый материал по образцу, то быстро охлаждаются к учению. Самостоятельная работа повышает их творческую активность и поддерживает постоянный интерес к занятиям.

Центральное место среди новых педагогических тенденций в преподавании игры на музыкальных инструментах и в музыкальном образовании вообще занимает вопрос: как достичь такого положения, при котором обучение органично гармонизовало бы с внутренним миром ребенка и производило бы на него такое воздействие, чтобы ребенок, увлеченный обучением, на более позднем этапе стал самостоятельно заниматься музыкой. В настоящее время, пожалуй, все ведущие педагоги музыки едины во мнении, что основной целью любого процесса непрофессионального музыкального воспитания является не достижение блестящей техники, а культивирование такого душевного строя у ребенка, при котором музыка смогла бы навсегда пустить корни в его душе и он мог бы чувствовать себя раскрепощено в ее прекрасной, вдохновляющей радостной среде. Разумеется, это нисколько не противоречит тому, что в процессе преподавания игры на инструменте постоянный, доставляющий ребенку радость, интерес к музыке возможен только при условии, что ребенок достигнет достаточного уровня в мастерстве владения инструментом, то есть если он по-настоящему будет «уметь играть».

В настоящее время существует много методик. Каждый автор имеет право без всяких ограничений исходить из своего собственного опыта и стиля работы. При совпадении столь различных подходов необходимо иметь ввиду три важнейших педагогических

принципа, хотя и часто упоминаемых, однако, тем не менее, на практике так же часто игнорируемых.

1. Цель учебного процесса действительно может быть достигнута различными способами.
2. Деятельность преподавателя никогда не должна превращаться в механическое выполнение каких-либо – даже самых замысловатых - методических указаний, а постоянно должна быть творческим процессом.
3. Преподаватель должен обладать большим запасом методических средств, из которых в зависимости от обстоятельств сможет легко выбрать то или иное. В этом смысле преподаватель может для своей собственной работы освоить внешне «противоположные» методические приемы.

Известно, что одним из главных требований воспитания музыканта является развитие самостоятельности, умения нестандартно мыслить, творчески подходить к решению проблем художественного и технического порядка. Однако, именно в этой области, несмотря на большое подчас старание педагогов-музыкантов передать свои знания детям, результаты далеко не всегда бывают достаточными. Почему так происходит?

Современная психология и педагогика так отвечают на этот вопрос: традиционная система обучения преподносит учащимся знания, умения и навыки в готовом виде, она лишь требует, чтобы они запоминали то, что им сообщается. Подобный метод преподавания (его называют «сообщающим обучением») базируется, в основном, на запоминании материала. Но психологи утверждают: для того, чтобы процесс усвоения проходил более эффективно, у человека должна сначала появиться потребность в этом знании, которое ему преподносится, а затем он должен самостоятельно открыть это знание для себя. Потребность в новом знании является главным источником психологического развития человека, его мышления, активности, самостоятельности. Поэтому современные методы усвоения знаний и навыков основаны на принципах воспитывающего обучения.

Учение должно давать не только знания, но и формировать мышление, выявлять и совершенствовать способности, воспитывать активность в деятельности, самостоятельность. Знания ученика надо передавать в такой форме, чтобы он мог применять их в различных жизненных ситуациях. Важно, чтобы в процессе приобретения конкретных знаний и навыков школа стремилась сформировать и понимание общих принципов познания явлений, становления навыков, т. е. учила не только практической деятельности, но и ее теоретическому осмыслению.

Одним из методов, с помощью которых успешно решаются эти задачи, является проблемное обучение. При проблемном обучении ученику не даются готовые знания или

образцы деятельности (скажем, приемы игры или фразировка, динамика и т. д.), а показываются пути приобретения знаний и навыков, пути развития мысли, при формировании данного понятия, умения, навыка. «*Плохой учитель преподносит истину, а хороший учит ее находить*», - говорил немецкий педагог начала XIX века А. Дистервег. В практике лучших музыкантов-педагогов прошлого и настоящего такая установка всегда была определяющей. Достаточно напомнить о творческой деятельности Л. Ауэра, П. Столярского, А. Ямпольского, Г. Нейгауза и многих других выдающихся русских и зарубежных педагогов, чей опыт запечатлен в многочисленных книгах и статьях. В сущности, проблемный подход неразрывно связан со спецификой музыкальной педагогики. С одной стороны, перед учеником всегда проблема художественной интерпретации, творческого раскрытия замысла автора музыкального произведения, зашифрованного знаками нотного текста, с другой – задача овладения комплексом выразительных средств исполнительства, исходя из объективных требований инструмента и субъективных возможностей. Две эти стороны исполнительства – две проблемы, решаемые повседневно в учебной и артистической деятельности каждого музыканта. И, тем не менее, в нашей музыкальной практике можно нередко наблюдать, как эти проблемы решаются с помощью далеко не лучших методов педагогического воздействия.

Среди них наиболее популярный «метод натаскивания», который способен принимать разнообразные формы. Этим методом пользуются многие педагоги, когда на первом же уроке, не обратив серьезного внимания на состояние общих и музыкальных задатков ребенка, не возбуждая еще интереса к занятиям, заставляют его выполнять непонятные требования постановочного характера, преподносят нотную грамоту вне связи со звучанием и образно-эмоциональным восприятием музыки и т. д. Примеров подобного рода можно было бы привести немало. Причина их почти всегда одна - стремление как можно скорее добиться игровых результатов, причем на репертуаре все возрастающей трудности. Однако, когда ученик, особенно в младших классах, удачно выступает на просмотрах, это не всегда свидетельствует о том, что его развитие протекает благополучно, поскольку мы не знаем, какими методами педагог учил с ним программу. Если степень трудности произведения соответствует способности ребенка осмыслить процесс работы над ним, то его музыкальное и исполнительское мышление развивается естественно. Если же этого не происходит, а результат достигается чисто механическим повторением того, что было показано педагогом, образуются непрочные знания и навыки, которые ученик не сможет применить для исполнения другого произведения. В итоге при встрече с последним процесс обучения как бы начинается с самого начала. Не заботясь о всестороннем и по-настоящему глубоком развитии учащегося на начальных этапах

знаний, удовлетворяясь лишь внешними показателями игры во время не столь частых выступлений, мы нередко пожинаем плоды «псевдоразвития» в конце обучения.

Глава 1. ДИДАКТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ.

1.1. Сущность самостоятельной работы учащихся.

Определение эффективной системы самостоятельных работ по тому или иному предмету предполагает учет тех перспективных идей дидактики и педагогической психологии, которые направлены на повышение активности учеников. В первую очередь необходим анализ современных определений понятия самостоятельной работы учащихся.

Дидактические исследования показали, что учащиеся проявляют высокую активность, если выполняют задания без непосредственной помощи учителя. Поэтому данный показатель долгое время выдвигался в качестве главного ее критерия. «Самостоятельная работа учащихся, - говорится в «Педагогической энциклопедии», - многообразные виды индивидуальной и коллективной учебной деятельности школьников, осуществляемой ими на классных и внеклассных занятиях или дома по заданиям без непосредственного участия учителей». [29, 879]

Данный признак нуждается в уточнении. Учебная деятельность детей всегда протекает под руководством учителя. На каждом уроке он ставит перед учениками цель занятий; проводит инструктаж; организует анализ источников информации; проверяет и оценивает результаты выполнения заданий. В зависимости от учебных навыков учащихся деятельность учителя претерпевает существенные изменения.

Эффективность познавательной деятельности учащихся зависит не только от организации занятий. Существенную роль в усвоении ими знаний и формировании умений и навыков играет и характер учебного труда. Исследования показывают, что учащиеся работают на высоком уровне активности, если, выполняя задания учителя, проявляют, в той или иной мере, самостоятельность мышления. Одним из первых на этот факт обратил внимание Б. П. Есипов. «Самостоятельная, включаемая в процессе обучения работа учащихся, - писал он, - это такая работа, которая выполняется без непосредственного участия учителя, но по его заданию, в предоставленное для этого время; при этом учащиеся сознательно стремятся достигнуть поставленной в задании цели, употребляя свои усилия и выражая в той или иной форме результат умственных и физических действий». [21, 34]

Достоинство данного определения в том, что оно дополняется описанием качества познавательной деятельности: обращается внимание на сознательность достижения поставленной цели, подчеркивается важность собственных усилий при выполнении заданий. Но характеристика учебной работы учеников не прозвучала еще с достаточной четкостью. В методической и дидактической литературе все чаще стали появляться рассуждения о качестве познавательного труда детей. Действительно, выполняя упражнения, учащийся в большей или меньшей мере проявляет самостоятельность. Однако степень этой самостоятельности бывает различной. И зависит это не столько от внешних факторов (например, присутствует учитель при этом или нет), сколько от того, требует ли данное упражнение самостоятельности мысли и действия ученика.

Наиболее полное определение самостоятельной работы дает Н. Г. Дайри: «Самостоятельной является деятельность, которую учащийся совершает без посторонней помощи, опираясь на свои знания, мышление, умения, жизненный опыт, убеждения и которая через обогащения учащегося знаниями, развивая и воспитывая его, формирует качества самостоятельности, необходимые гражданину общества; самостоятельная деятельность представляет качество процесса познания, черту личности учащегося и форму организации обучения». [17, 32] Оно, однако, также нуждается в уточнении. Если будем считать, что самостоятельной считается лишь такая деятельность, которая осуществляется без помощи учителя, то откажем учащимся в праве на нее при выполнении всех других заданий. Необходимо также подчеркнуть, что средствами обучения мы воспитывает, главным образом, познавательную самостоятельность.

Приведенных примеров достаточно, чтобы показать, насколько прочно утвердился среди методистов взгляд на самостоятельную работу как на метод обучения. Описание ее различных видов обычно сводится к перечню методических приемов, активизирующих учебную деятельность учащихся. Они используются как отдельные, автономные, в специально отведенное время.

В настоящее время следует признать плодотворными и такие подходы к самостоятельной работе, которые ориентируют учителей и методистов на создание системы средств обучения, основанных на целенаправленном повышении уровня познавательной деятельности учащихся.

В условиях развивающего обучения недостаточно применение частных приемов и методов, способствующих развитию самостоятельности учащихся. Весь ход изучения конкретных тем необходимо строить так, чтобы самостоятельная деятельность ученика буквально пронизывала учебный процесс. «Самостоятельная работа, - пишет П. И. Пидкасистый, - это не форма организации учебных знаний и не метод обучения. Ее

правомерно рассматривать скорее как средство вовлечения учащихся в самостоятельную познавательную деятельность, средство ее логической и психологической организации». [31, 42]

Знания, умения и навыки тогда обогащают духовный мир ученика, когда являются результатом его собственных интеллектуальных усилий. «Учащихся надо учить познавательной деятельности, - справедливо утверждает П. И Пидкасистый, - вооружать их учебно-познавательным аппаратом». [32, 89]

На то, что без активной самостоятельной деятельности учеников нельзя достичь целей обучения, указывали и многие другие педагоги прошлого. «Развитие и образование, - писал еще А. Дистервег, - ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением». [19, 118]

Выделяют четыре вида самостоятельных работ:

1. Самостоятельные работы по образцу.

Работы этого типа выявляются учеником на основе образца, подробной инструкции, в силу чего уровень познавательной активности и самостоятельности учащегося не выходит за рамки воспроизводящей деятельности. Уровень познавательной самостоятельности в деятельности ученика проявляется в узнавании, осмысливании, запоминании. Все действия ученика при выполнении соответствующих заданий по сути дела не являются подлинно самостоятельными, потому что они выполняются по образцу. Деятельность ученика элементарна, протекает в форме простого воспроизведения, причем действия с понятиями, к которым учащийся систематически прибегает в процессе занятий, мало способствуют развитию его мышления. Назначение самостоятельных работ по образцу совсем иное. Содействуя накоплению учеником навыков, способов игры в освоении аккордеона, эти работы создают необходимые условия для перехода ребенка к выполнению более сложных заданий, более высокого уровня познавательной активности и самостоятельности.

2. Реконструктивные типы самостоятельные работы.

На этом уровне в учебной деятельности ученика интеллектуальные и музыкальные практические действия протекают уже в плане реконструирования, преобразования структуры изучаемых пьес и наличного опыта решения задач, предлагаемых учителем для самостоятельного выполнения их учащимися. На основе имеющихся знаний и опыта решения задач по образцу, ученик может самостоятельно осмыслить внутреннюю структуру изучаемого музыкального материала, дать описание действий с изучаемым музыкальным материалом, анализировать и предвосхищать возможные исходы этих

действий. Выполнение самостоятельных работ реконструктивного типа предполагает анализ игры, звучания произведений, их содержания. По своему дидактическому назначению реконструктивные самостоятельные работы могут быть применены во всех звеньях учебного процесса. Однако, какие бы познавательные задачи не содержались в том или ином виде реконструктивных самостоятельных работ, в каких бы случаях они не применялись, сущность их не меняется – их выполнение в основном остается на уровне преобразующего воспроизведения, которое в замкнутой цепи учебного познания школьника, характеризует это познание как целое, а встречающиеся элементы творчества – как подчиненное этому целому. Познавательная активность и самостоятельность ученика в ходе выполнения данного типа самостоятельных работ представляется обычно в элементарном стремлении к знаниям и учению, в стремлении научиться игре на аккордеоне в процессе учебных занятий. Таким образом, самостоятельные работы реконструктивного типа, хотя и имеют нечто общее с работами по образцу, отличаются от последних степенью трудности и тем, что они вызывают у ученика более высокий уровень воспроизводящей деятельности.

2. Вариативные самостоятельные работы.

Переход ученика от воспроизводящей к творческой познавательной и практической деятельности, в рамках учебного познания, берет свое начало в ходе накопления ребенком опыта воспроизводящей деятельности. Именно здесь он вырабатывает умение отбирать из прошлого формализованного опыта нужные способы, приемы деятельности – знания и умения, необходимые для решения задач. Варьируя эти элементы своего опыта, ученик «и отыскивает особый, своеобразный путь, сотканный из различных элементов тех познавательных умений, которые закрепились в опыте». [54, 17]

Сам же ход решения задачи (поиск и возникновение решения) как бы выходит за пределы прошлого формализованного опыта и в реальном процессе мышления проявляется в постоянном варьировании условий и материала задачи, под углом зрения цели. Поэтому самостоятельные работы такого рода обычно содержат в себе познавательные задачи, требующие от ученика анализа незнакомой ему проблемной ситуации и получения необходимой новой информации. Для того, чтобы решить эти задачи, ученик использует определенную часть знаний из числа тех, которые были им ранее усвоены.

В процессе выполнения разнообразных практических работ, ученики обычно либо подвергают отдельные стороны применения уже известных им законов, либо путем экспериментальной проверки распространяют известные им общие закономерности на частные явления, определяя тем самым их принадлежность к той или иной группе

явлений. Другие практические самостоятельные работы характеризуются, прежде всего, ситуацией применения понятий, законов и правил в учебной деятельности ученика. Здесь он самостоятельно производит выбор средств и методов решения стоящих перед ним задач, определяет и отбирает необходимые для решения задачи, устанавливает последовательность операций применения этих знаний в процессе решения той или иной задачи. Во всех перечисленных случаях деятельность учащихся выходит за рамки репродуктивного мышления. Она приобретает продуктивный характер, ибо в ходе решения задачи ученик в большем, или меньшем объеме получает новую информацию. Самостоятельные работы этого типа правомерно называть вариативными. По характеру стимулируемой ими деятельности ученика, они сохраняют преемственность и связь с реконструктивными работами, но вместе с тем и качественно отличаются от реконструктивных работ. Это различие можно четко проследить в познавательном процессе по следующим признакам:

При выполнении самостоятельной работы реконструктивного типа:

- 1) познавательная активность ученика не выходит за рамки элементарного обобщения, ведущего к установлению сходства либо наличного знания и способа решения соответствующей задачи, либо способов решения двух задач (хорошо известной и новой);
- 2) привлечение учеником ранее усвоенных знаний и прошлого опыта познавательной и активной деятельности при решении задач ограничивается рамками конкретизации уже известных ребенку положений, входящих в его формальный опыт.

При выполнении самостоятельных работ вариативного типа:

- 1) Познавательная активность ученика выражается в проводимых им обобщениях при анализе проблемной ситуации, в отделении существенного от второстепенного и нахождении способа решения соответствующей задачи;
- 2) Ученик привлекает и варьирует в ходе решения задачи в основном элементы своего формализованного опыта, однако соответствующие знания обычно употребляются в новой функции, благодаря чему возникает продуктивный процесс получения новой информации, отсюда следует, что при выполнении работ этого типа идет накопление учеником нового опыта деятельности. Закладываются основы выработки умений, переноса изучаемых методов на более широкий круг родственных знаний.

Самостоятельные работы вариативного типа стимулируют такие познавательные и практические действия ученика по применению ранее усвоенных знаний и опыта познавательной деятельности, которые позволяют получить дополнительную новую информацию. Тем самым знания ученика углубляются, сфера их применения

расширяется, они становятся более действительными, вариативными, и мышление ученика достигает уровня продуктивного мышления.

3. Творческие самостоятельные работы.

Самый высокий уровень познавательной активности и самостоятельности ученика проявляется в ходе выполнения им творческих самостоятельных работ, где предполагается уже непосредственное участие ребенка в производстве принципиально новых для него знаний, ценностей материальной и духовной культуры. Задания во всех видах творческих работ содержат условия, стимулирующие возникновение особых проблемных ситуаций, которые можно создать на занятиях различными способами:

- путем четкой постановки проблемы самим учителем;
- путем предъявления таких условий, анализируя которые учащийся сам должен понять и сформулировать содержание в них проблемы;
- путем постановки более или менее четкой обозначенной проблемы, по логике поиска решений которой ученик должен самостоятельно выявить новую, дополнительную проблему;
- наконец путем постановки такой задачи, в ходе которой ученик самостоятельно обнаруживает новую проблему, которая не предусматривалась при конструировании проблемной ситуации.

Деятельность ученика при решении подобного рода задач постепенно освобождается от готовых образцов, шаблонов, сложившихся установок и приобретает гибкий поисковый характер. Она складывается из таких умственных и практических действий, которые в реальном процессе мышления ученика выступают как совокупность суждений, умозаключений и практических операций при подготовке и разработке существенно новых принципов и планов решений задач, при выполнении и постановке новых проблем, при высказывании новых оценочных суждений и т. п.

Глава 2.

АКТИВИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ В КЛАССЕ АККОРДЕОНА.

1.1. Условия, способствующие развитию самостоятельности в работе над произведением (на начальном этапе обучения).

Переходя к процессу обучения на аккордеоне мы опирались на то ценное, что находится в установках передовой методики, в высказываниях и опыте лучших педагогов прошлого и современного.

Работа проводилась на основе следующих принципов:

1. Воспитание интереса и любви к музыке посредством возможно более широкого ознакомления с лучшими музыкальными произведениями: на педагогических концертах, классных собраниях, на уроках по специальности, в классах музыкальной литературы и сольфеджио, на концертах лауреатов конкурсов и других видных музыкантов, приглашаемых в школу (концерты филармонии).
2. Воспитание активных музыкально-слуховых представлений (внутреннего слуха) – через:
 - а) подборание по слуху, практикуемое в классе по специальности в течение не менее двух лет обучения; в классе сольфеджио; на уроках музыкальной литературы (для иллюстрации проходимого материала);
 - б) транспонирование, которому уделяется особое внимание не как самоцели, а как методу развития внимания, слуха и памяти;
 - в) чтение с листа – на занятиях по специальности. Для того же применяются разнообразные музыкальные игры, наглядно-слуховые пособия.
3. Систематическое развитие навыков самостоятельности – при помощи специально разработанной системы заданий.
4. Расширение общего музыкального кругозора – через активное участие во внешкольной работе.

В классе аккордеона наряду с привитием навыков игры на инструменте много внимания уделялось систематической, постоянной работе над развитием музыкально-слуховых представлений. Подбирание по слуху (сначала одноголосных мелодий, потом вместе с гармонией), либо транспонирование, либо запись по памяти отрывков выученных произведений – являлись обязательными элементами каждого урока. Каждое вновь заданное произведение объяснялось, а в дальнейшем разбиралось с учеником в отношении структуры, формы и характера.

Развитие навыков самостоятельности и активности было постоянной целью наших занятий. Для ознакомления с успехами учащихся в этой области была введена зачетная система:

- а) проверка подбирания на слух в младших классах два раза в год;
- б) проверка самостоятельно подготовленных работ как в классе – со своим педагогом, так и в специально ежегодно организуемых конкурсах на лучшее исполнение учащимися какого-либо класса, заранее отобранного малоизвестного произведения (на что давалось 2 – 3 недели).

Для учащихся, оканчивающих школу, проводилась проверка разученного произведения, которое давалось во время зачета (времени на подготовку дается час). Им же предлагался ряд вопросов из разных областей музыки, музыкальной литературы, музыкальной грамоты. Предлагалось назвать по памяти (без нот) тональности всех произведений, подготовленных к выпускному экзамену.

Помощь и указания, данные преподавателем на уроке, являлись основными указаниями для того, чтобы научить ученика осмысленно и самостоятельно работать. Упражнения, заданные на дом, должны были также сознательно и систематически прорабатываться, как это делалось на уроке.

К сожалению, большая часть наших учеников не всегда справлялись с интенсивным темпом работы. Возникало множество трудностей, относящихся как к внешним условиям занятий, так и к качеству тренировки.

Известно, для того чтобы тренировка могла стать действительно обучением, необходимы следующие условия:

- достаточное количество времени на каждый день недели;
- необходимая бодрость, духовная и физическая энергия;
- внутреннее спокойствие;
- инструмент, соответствующий требованиям.

На эти внешние условия обращалось пристальное внимание, особенно при работе с маленькими детьми.

Вся совместная предварительная тренировка на уроке бесполезна, если ученик не обладает нужной дисциплиной и зрелостью, способностью к самоконтролю и стремлению к совершенствованию.

Чем младше ребенок, тем меньше развиты в нем эти качества. Поэтому при возможности нужно воспользоваться помощью родителей, особенно для детей до семилетнего возраста.

Постепенно учащийся привыкает к тому, что он должен сам нести ответственность за свои занятия. Большую помощь в этом ему могут оказать записи в дневнике. Они должны содержать подробные и детальные указания о характере тренировки. Как правило замечания общего типа, повторяющиеся от урока к уроку, не производят должного впечатления на ребенка так как не вызывают в памяти проработку материала полученного на уроке. Наиболее эффективными запоминающимися являются замечания, сформулированные самими детьми.

Чтобы проверить способность ученика к самостоятельной работе, часть урока выделялось на самостоятельное разучивание учеником недостаточно проработанной

музыкальной пьесы или ее части. Результат работы сначала оценивался самим учеником, а затем преподавателем.

У старших и успевающих учеников, интеллектуальное и музыкальное развитие которых достигло более высокого уровня, требования к самоконтролю (высота звука, ритм, артикуляция и т. п.) были более высокими.

На первом этапе разучивания музыкальных произведений различались два вида работы:

- 1) разбор пьесы целиком доверялся ученику, если она не представляет для него особых трудностей;
- 2) предварительное ознакомление с произведением происходило на уроке, если оно было трудным для учащегося.

Прежде чем начинать работу, проводилась беседа с учеником, выявлялась степень его знакомства с данным сочинением и творчеством автора. При этом предлагаемые вопросы варьировались в зависимости от его общей подготовленности.

Важнейшим качеством личности ученика является самоконтроль. Он может быть использован как в домашней, так и в классной работе на всех этапах обучения.

Самоконтроль включает:

- а) анализ уровня выполнения домашнего задания;
- б) поправочные остановки
- в) заключительный анализ работы на уроке.

Заключительный анализ, проходящий в конце урока, преследует цель обобщения всех приемов, способов и результатов домашней и классной проработки учебного материала; учащийся отмечает, что нового в методическом и художественном отношении дала ему работа над заданным произведением, насколько расширились его возможности и понятия, какую пользу принес ему прием самоанализа. Перед ним ставятся новые задачи, которые предстоит решать совместно с педагогом.

2.2. Создание проблемных ситуаций (при разучивании музыкальных произведений).

Развитие познавательной деятельности тесно связано с активностью, с творческим поиском. Сформировать и развить эти качества, можно только систематически приобщая учащихся к работе поискового характера, ставя их в ситуацию необходимости решения различных усложняющих задач, как на уроках, так и в самостоятельной работе.

Известно, что задачи, выдвинутые практикой, дают толчок мысли. Мыслить же человек начинает тогда, когда у него появляется потребность что-то понять, вникнуть в сущность предмета, явления, процесса. «Начальным моментом всякого мыслительного процесса, - утверждает известный психолог С. Л. Рубинштейн, - является проблемная ситуация».

Однако в музыке богатого опыта, построенного по принципу проблемного обучения, нет. Поэтому активизация обучения может быть осуществлена только при условии активной творческой деятельности самого педагога.

Занятия на уроке должны строиться так, чтобы максимально активизировать ученика. Необходимо создать на уроке условия, при которых учащийся слушает, ищет, сравнивает и мыслит, а не только является послушным инструментом в руках педагога.

Проблемное обучение является эффективным средством музыкального развития. Проблемная ситуация понимается как возникновение у учащегося интеллектуального затруднения при решении познавательной задачи, или при ответе на поставленные вопросы. Преодоление затруднений, противоречий всегда вызывает у учащихся острый интерес к предмету, побуждает заниматься учебой увлеченно, с полной отдачей.

Основная движущая пружина проблемного обучения – это система вопросов и заданий, которые ставятся перед учащимися. Вопросы «Как?», «Зачем?» всегда волнуют человека, а ответы на них составляют форму умственной деятельности, которая носит активный творческий характер. Именно они «ведут ученика к самостоятельности, а не называют готовых рецептов, воспитывают его любопытство, внимание и способность приходить к выводам и обобщениям; влекут за собой затрату душевной и интеллектуальной энергии и, как следствие, полную самоотдачу».[5, 246]

Существует немало отдельных приемов интеллектуальных затруднений, каждый из которых имеет свои методические особенности, но в практической работе тесно переплетаются друг с другом.

Рассмотрим некоторые из них:

- 1) **Прием несоответствия** – возникает тогда, когда бытовые представления, личный опыт несовместимы с тем, что дает наука, точные знания. «Оказывается здесь другое! А я то думал...» Так, объясняя устройство аккордеона, можно сравнить его с органом и указать на общее, что есть между ними, а именно, принцип подачи воздуха к звукообразователям.
- 2) **Прием выбора** – возникает тогда, когда из нескольких вариантов решений надо выбрать наиболее правильное для данных условий. Основным средством разработки вариантов изложения является постепенное свертывание вспомогательных разъяснений учителя в ходе осмысления учащимися изучаемого материала. Такая ситуация постоянно возникает при интерпретации произведения.

Прием выбора варианта проводится на всех этапах работы над музыкальным произведением и осуществляется следующим образом:

- варианты находит и объясняет сам ученик;
- их проигрывает педагог на инструменте или предлагает нотную запись;

они прослушиваются в записи (при помощи технических средств), на классных и открытых концертах.

В первом случае ученик, подбирая тот или иной вариант, использует приобретенные навыки и обозначения в нотах, не нарушая установленных норм общения с музыкальным текстом. Его задача заключается в том, чтобы определить характер произведения, установить необходимый темп, подобрать удобную аппликатуру, выявить особенности и назначение штрихов, степень применения агогики, меру динамических оттенков и т.д., в итоге находя более приемлемый вариант, характерный для данного этапа работы над произведением.

Во втором случае ученику предлагается два или несколько вариантов, из которых он должен выбрать лучший, обосновав свой выбор. Если предлагается два варианта, то они могут быть, либо оба правильными, либо оба неправильными, либо правильным является один из них. Если же вариантов больше, то выбор лучшего становится труднее и, в свою очередь, интереснее.

В третьем случае предполагается прослушивание музыкальных произведений в готовом виде в исполнении обучаемых того же класса, старших учеников или высококвалифицированных мастеров. Здесь важно заострить внимание учащихся на особенностях или различиях трактовок одной и той же пьесы разными исполнителями, на том, как правильно оценить и разобраться во всех деталях и тонкостях, определить, какой вариант представляется ему более учредительным и почему. Усложняя этот прием, педагог может предлагать ученику решение определенных проблем и задач или их комплекс. Они могут выполняться как в классной, так и в домашней работе. Например:

- 1) объединить отдельные части одним, свойственным данному произведению, настроением;
- 2) придать каждой фразе свою соответствующую окраску звучания;
- 3) увеличить или уменьшить меру темповых отклонений, сделать их естественными, логичными.

Все приведенные задания конкретны. Но их решение может быть самым различным. Здесь образуется множество вариантов, из которых необходимо выбрать оптимальный. Пробуя тот или иной вариант, ученик с помощью педагога выясняет, чего недостает в одном из них и почему лучше, логичнее другой. Накопление подобных понятий и рассуждений и будет являться приобретенным багажом знаний.

Все это поможет педагогу полнее выявить индивидуальные творческие особенности и склонности учеников, обеспечит их разностороннее музыкальное развитие, научит разбираться во всех формах многогранного педагогического процесса.

3) Прием предположения, допущения. Дается мелодия, в которой несколько тактов пустые, предлагается досочинить пропущенные. Потом можно сравнить с оригиналом. Или же известная мелодия проигрывается несколько раз в различной гармонизации: верной, спорной и неверной. Требуется определить, где именно была верная гармонизация. Или же, проигрывается аккордовая структура знакомого произведения. Требуется определить по ней, что именно за произведение.

Если педагог чувствует, что учащийся затрудняется выполнить то или иное задание, то он может ввести дополнительную информацию (и перевести тем самым ученика на более низкий уровень проблемного обучения).

4) Прием самостоятельного поиска. Очень важно создавать хотя бы элементарные проблемные ситуации, когда ученику приходится самостоятельно искать ответ на вопрос, предложенный учителем. Здесь знание не дается в готовом виде, а ученик добывает его.

5) Прием сравнения. Этот метод можно использовать на любом этапе обучения. Сущность его состоит в наблюдении за контрастом и сходством в произведениях и определении их. Сопоставление изучаемого материала с другим, способствует осмыслению явления и поискам обобщающих выводов. Важно, чтобы такое наблюдение с последующими умозаключениями, стало системной работой на всем пути музыкального обучения.

Существуют задачи, решение которых основано на использовании знаний в готовом виде. Однако большинство учебных заданий требует не просто применения знаний, а их переосмысливания в соответствии с анализом конкретных условий. При этом привлекаемые знания являются с одной стороны, средством мышления, а с другой – его результатом. Нахождение решения – наиболее трудный процесс. Одним учащимся он дается относительно легко, другие же не справляются с ним самостоятельно даже при наличии соответствующих знаний. К таким заданиям можно отнести следующие:

- Прием обмена ролями между педагогом и учеником.
- Прием индивидуально-групповых занятий.
- Прием группового прослушивания подготовленной учебной программы. Этот прием является наиболее распространенным и используется большинством педагогов детских музыкальных школ. В практике он получил название классного концерта, который необходимо проводить с последующим коллективным обсуждением во всех деталях и подробностях.
- Прием группового прослушивания и анализ исполнения музыкальных произведений, самостоятельно подготовленных учащимися.
- Прием соревнования. Он может проводиться на следующих видах занятий:

- а) подбор музыки послушу, который развивает слуховые ощущения учащихся, углубляет их знания в области гармонии, подготавливает к созданию обработок, а главное находит широкое применение в практике;
- б) чтение нот с листа, особенно необходимо для аккордеонистов вообще и в концертной практике в частности;
- в) лучшее исполнение избранных произведений.

- Прием анализа обучаемыми своего творческого развития. Суть его заключается в том, что учащийся должен научиться видеть те сдвиги и недостатки, которые возникают при его работе в течение дня, недели или большего срока и соответственно реагировать, приспособляясь и меняя формы своих занятий. Необходимо периодически контролировать свое музыкальное и общее развитие, фиксируя положительные и отрицательные стороны, сравнивая его с достижениями других учащихся.
- Прием выбора наиболее рационального режима работы. Суть состоит в том, чтобы ученик смог самостоятельно определить и выбрать для себя наиболее рациональную форму занятий, связанную и с режимом дня, и с количеством времени (когда заниматься лучше, сколько, с чего начинать, чему отдавать основное время, сколько учить наизусть и т. д.). Можно вести записи.
- Прием ознакомления учащихся со спецификой обучения других исполнительских отделений. Обучаемые периодически присутствуют на обыкновенных или открытых уроках других исполнительских отделений, на которых знакомятся с различными образцами музыкальной литературы, со многими особенностями, тонкостями процесса обучения по данной специальности. Подобная форма занятий дает разностороннее музыкальное развитие, расширяет кругозор, заставляет переосмысливать те или иные моменты, помогает лучше разобраться в своих достижениях и недостатках.

Все вышеизложенные приемы и формы работы взаимосвязаны. Они не имеют между собой четких границ. Поэтому можно использовать их, объединяя по группам и в комплексе, хотя каждый из них имеет свое направление, свои особенности и задачи. Разумеется, эти приемы не исчерпывающие. Круг их может быть расширен и, безусловно, со временем они получают свое дальнейшее диалектическое развитие.

Все вышеизложенные приемы и формы работы взаимосвязаны. Они не имеют между собой четких границ. Поэтому можно использовать их, объединяя по группам и в комплексе, хотя каждый из них имеет свое направление, свои особенности и задачи.

Разумеется, эти приемы не исчерпывающие. Круг их может быть расширен и, безусловно, со временем они получают свое дальнейшее диалектическое развитие.

Уменьшение прямой помощи педагога позволяет более легкие музыкальные пьесы полностью построить на самостоятельной деятельности учеников.

Таким образом, педагог выполняет на уроке ряд функций, связанных с организацией процесса обучения:

осуществляет постановку цели задания;

проводит инструктаж;

организует работу учащихся при разборе музыкальных произведений;

следит за ходом выполнения задания и оценивает результаты учебной деятельности ученика.

Заключение.

В заключении следует отметить, что развитие познавательной самостоятельности и активности при обучении является делом большой важности, поскольку связано не только с обучением, но и с развитием и с воспитанием личности ученика.

В процессе обучения происходит не только усвоение учащимися знаний, умений и навыков, но формируются такие качества ума, от которых зависит успех их дальнейшей продуктивной учебной работы. Активизация познавательной деятельности во многом зависит от уровня выполнения самостоятельной работы учащимися – такого вида их учебной деятельности, когда при систематическом уменьшении прямой помощи учителя они выполняют учебные задания, способствующие успешному усвоению знаний, умений, навыков и формированию познавательной самостоятельности.

При этом познавательная самостоятельность должна буквально пронизывать весь ход учебного процесса, следовательно, ей необходимо определить подобающее место при использовании любого метода обучения на уроке.

Успех усвоения учащимися изучаемого материала во многом зависит от того, как учитель руководит их познавательной деятельностью. Внутренние мотивы познавательной деятельности формируются лишь в том случае, если обучение создает благоприятные возможности для развития мышления ученика.

В данной работе были рассмотрены некоторые стороны формирования самостоятельности и активности при обучении игре на аккордеоне, показаны роль и значение этого движущего фактора в воспитании учащихся, даны некоторые приемы и формы, способствующие развитию этих качеств личности.

В работе были показаны ведущая роль личности учителя, степень организации и проведения уроков, направляющую роль при этом, играли задания проблемного

характера. Воспитание самостоятельности, отвечающей задачам обучения, помогает преодолеть формализм в отношении к учению, помогает преодолеть недостатки и трудности и добиться значительных результатов. Педагог всегда должен помнить, что только хорошие знания ученика в сочетании с правильным педагогическим подходом к нему приносят желаемые результаты в учебно-воспитательной работе.

Описанные виды познавательной самостоятельной деятельности способствуют полноценному эстетическому воспитанию детей, которому в нашей школе уделяется большое внимание.

Литература.

1. Ананьев, Б. Г. Творческий путь С. Л. Рубинштейна [Текст] / Б. Г. Ананьев // Вопросы психологии – М.: Музыка, - 1969. - №5. – С.9.
2. Аристова Л. Активность учения школьника [Текст] / Л. Аристова – М.: Просвещение, 1968.– 140 с.
3. Асафьев, Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании [Текст] / Б. В. Асафьев, – Л.: Музыка, 1965. – 285 с.
4. Бабанский, Ю. К. Проблемное обучение как средство повышения эффективности учения школьников [Текст] / Ю. К. Бабанский, Ростов-на-Дону. 1970. – 146 с.
5. Баренбойм, Л. А. Путь к музицированию [Текст] / Л. А. Баренбойм – М.: Сов. композитор, - 1979. Изд. 2. – 352 с.
6. Баренбойм, Л. А. Фортепианная педагогика. Ч. 1. [Текст] / Л. А. Баренбойм, – М.: Музгиз. 1937. – 119 с.
7. Баренбойм, Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство [Текст] / Л. А. Баренбойм, – Л.: Музыка. 1974. – 284 с.
8. Баринаова, М. Н. О развитии творческих способностей ученика [Текст] / М. Н. Баринаова, – Л.: Музгиз, 1961. – 164 с.
9. Белобородова, В. К. Музыкальное воспитание школьников [Текст] / В. К. Белобородова, Г.С. Ригина, Ю.Б. Алиева, – М.: Педагогика, 1975. – 160 с.
10. Беркман, Т. И. Индивидуальное обучение музыке [Текст] / Т. И. Беркман, - М.: Музыка, 1964. – 42 с.
11. Богоявленский, Н. Психология усвоения знаний в школе [Текст] / Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская, – М.: АПН, 1959. – 335 с.
12. Божович, Л. И. Познавательные интересы и пути их изучения [Текст] / Л. И. Божович, – М.: Известия. - 1955. - Вып. 74. - 75 с.
13. Ветлугина, Н. А. Музыкальное воспитание школьников [Текст] / Н. А. Ветлугина, - М.: Просвещение, 1967. – 417 с.
14. Вопросы методики преподавания в детской музыкальной школе [Текст] / Ред.-сост. А. Тудоровский, – М - Л.: Изд. Музыка, 1965. – 123 с.
15. Вяткин, Л. Система самостоятельной работы учащихся на уроках русского языка [Текст] / Л. Вяткин, Изд. Саратов. Ун-та, 1983. – 125 с.
16. Дайри, Н. О сущности самостоятельной работы [Текст] / Н. Дайри, - М.: Народное образование. - 1963. - №8. - 145 с.
17. Дайри, Н. Как подготовить урок истории [Текст] / Н. Дайри, - М.: Просвещение, 1969. – 127 с.

18. Данилов, М. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения [Текст] / М. Данилов, Сов. педагогика. 1961. – 110 с.
19. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения [Текст] / сб. тр. Сост. В.А. Ротенберг, – М.: Учпедгиз, 1956. – 374 с.
20. Есипов, Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках [Текст] / Б. П. Есипов, – М.: Учпедгиз, 1961. – 94 с.
21. Зинченко, П. И. Непроизвольное запоминание [Текст] / П. И. Зинченко, - М.: 1961. – 115 с.
22. Ильницкая, И. А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке [Текст] / И. А. Ильницкая // Новое в жизни, науке, технике. «Педагогика и психология». №1. – М.: Знание. 1985. – 135 с.
23. Коган, Г. М. У врат мастерства. Работа пианиста [Текст] / Г. М. Коган, - М.: Музыка, 1969. – 344 с.
24. Кудрявцев, Т. В. Некоторые психолого-дидактические вопросы проблемного обучения [Текст] / Т. В. Кудрявцев, - М.: Сов. педагогика. №8, 1967. – 245 стр.
25. Лемберг, Р. О самостоятельной работе учащихся [Текст] / Р. Лемберг, - М.: Сов. педагогика. - №2. - 1962. – С.6.
26. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении [Текст] / А. М. Матюшкин, - М.: Педагогика. 1972. – 208 с.
27. Обучение школьников приемам самостоятельной работы [Текст] / Сб. статей // под ред. М. А. Данилова и Б. П. Есипова, - М.: Изд. АПН. 1963. - 176 с.
28. О повышении сознательности учащихся в обучении [Текст]: сб. статей / под ред. М. А. Данилова – М.: 1975. – 135 с.
29. Педагогическая энциклопедия. – М.: Сов. энциклопедия, - 1966. – Т. 3. - 879 с.
30. Пименова, Л. Развитие самостоятельности как черты личности учащихся старших классов [Текст] / Л. Пименова, – Л.: Сов. педагогика. 1960. – 88 с.
31. Пидкасистый, П. И. Самостоятельная деятельность учащегося [Текст] / П. И. Пидкасистый // Дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения творчества. – М.: Педагогика, 1972. – 184 с.
32. Пидкасистый, П. И. Самостоятельная познавательная деятельность учащихся в обучении [Текст]: учеб. пособие / П. И. Пидкасистый, В.И. Каратяев, - М.: Гос. пед. ин-т, 1978. – 77 с.
33. Проблемы музыкального мышления [Текст] / ред. М. Арановского. – М.: Музыка, 1974. – 32 с.

48. Учебно-воспитательная работа в струнно-смычковых классах детских музыкальных школ [Текст]: Методическое пособие для преподавателей / ред.-сост. А. П. Прозоров, – М.: 1975. – 90 с.
49. Федоренко, И. Пути формирования самостоятельности у учащихся [Текст] / И. Федоренко, - М.: Нар. Образование. - 1966. - №1. – С.2.
50. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий [Текст] / ред. П. Я. Гальперин, – М.: Университет, 1968. – 135 с.
51. Цыпин, Г. М. Развитие учащегося-музыканта в процессе обучения игре на фортепиано [Текст] / Г. М. Цыпин, - М.: Музыка, 1972. – 58 с.
52. Шамова, Т. И. Активизация учения школьников [Текст] / Т. И. Шамова, - М.: Педагогика, 1982. - №3. - 208 с.: ил.
53. Шацкая, В. Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества [Текст] / В. Н. Шацкая, - М.: Музыка, 1975. – 128 с.
54. Щукина, Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся [Текст] / Г. И. Щукина, - М.: Педагогика. 1988. – 208 с.