

Попов С.Н., педагог дополнительного образования МОУ ЦДОД «Олимпия»

## **«Психолого-педагогические подходы к проблемам формирования музыкального мышления и его развития у обучающихся в системе занятий музыкальным творчеством»**

Проблема эффективного обучения, передачи знаний и умений от учителя ученику существует изначально, с момента появления этих понятий. В разные времена проблемы обучения, передачи опыта и знаний от учителя ученику решалась по-разному. В прошлом веке, как мы помним, в качестве веского «аргумента» в воспитательном и учебном процессе широко использовались, например, розги и карцер. В наше время каждый педагог по-своему решает, какой стиль взаимоотношений и систему обучения он считает для себя наиболее приемлемыми. Это связано и с особенностями темперамента, и мировоззрением конкретного педагога.

Кризисное состояние современного общества обусловило, на мой взгляд, необходимость поиска новых подходов к организации музыкально-образовательного процесса не только в школе, но и в системе учреждений дополнительного образования. Думается, что имеет смысл говорить не только *о том чему учить но, прежде всего, как учить*. Речь идет о том, как в учебном процессе использовать не только *психологическое* воздействие музыки на ребенка, но также психологические особенности самого ребёнка на занятиях музыкальным творчеством? Каким образом разглядеть в ребёнке его неповторимый внутренний мир, его уникальные присущие только ему способности, помочь развить эти способности, найти правильный тон в общении и обучении?

Несомненно, что развивать личность можно лишь опираясь на законы психологического развития самой личности. Необходимо единство, синтез законов искусства и психологии. Это требует принципиально иного, интегративного подхода к преподаванию музыки.

В системе дополнительного образования этот процесс проявляется, прежде всего, в установлении субъектно-субъектных отношений, т.е. ученик рассматривается не как объект для педагогических воздействий, а как субъект со своим внутренним миром, системой ценностей, индивидуальными психологическими особенностями.

Я глубоко убеждён, что каждое нажатие на клавишу музыкального инструмента, совершённое ребёнком на занятиях музыкой под пристальным вниманием компетентного педагога – это не просто механический процесс, но творческая работа и педагога и учащегося. Итог этой работы - новый мир ассоциаций, понятий, умений, знаний, рождённый в душе юного музыканта. Этот новый мир, как результат деятельности личности учащегося является, по сути, новым психологическим новообразованием, которому психологи дали ёмкое название – музыкальное мышление.

Музыкантами не рождаются, ими становятся в процессе деятельности. Музыкальное мышление необходимо рассматривать, как реальную психическую деятельность, с помощью которой личность приобщается к высотам музыкального искусства, постигает смысл заключённых в нём духовных ценностей. При этом в процессе формирования музыкального мышления необходимо выделить ряд самостоятельных проблем:

1. Музыкальное мышление как **процесс постижения** музыкального произведения личностью.
2. Музыкальное мышление **как способ мышления** человека при его соприкосновении с музыкой как видом искусства.
3. Музыкальное мышление как **один из способов общения** человека с окружающим миром.

Используя в своей работе традиционные педагогические формы проведения занятий (групповые, индивидуальные, концертная деятельность, самостоятельная работа), тем не менее, мне удалось решить некоторые проблемы, с которыми обычно сталкиваются педагоги музыканты. Это и сохранность контингента учащихся, и устойчивость интереса ребят к занятиям музыкой. Созданы, на мой взгляд, условия для творческого роста и самостоятельности учащихся.

Всё это стало возможным благодаря применению в педагогической деятельности приёмов и методов, учитывающих индивидуальные психологические особенности личности, формированию у учащихся основ музыкального мышления.

В работе обобщён многолетний опыт по поиску педагогических и психологических условий необходимых для максимального раскрытия учениками индивидуальных природных способностей к занятиям музыкой. По поиску и созданию на уроке той атмосферы творчества, доброжелательности, в которой ребенок найдет удовлетворение своих основных психологических потребностей – в общении, признании, понимании, самовыражении.

*Таким образом, актуальность данной работы обусловлена значимостью психологического фактора в проблеме влияния педагога на развитие личности обучающегося, формированию у него такой психологической функции, как музыкальное мышление.*

**ЦЕЛЬ ОПЫТА.** За счёт использования в педагогической практике педагога музыканта психологических особенностей детей повысить эффективность работы направленной на развитие музыкального мышления, ценностно-мотивационной сферы и музыкальной индивидуальности учащегося на уроках музыки.

**ЗАДАЧИ ОПЫТА.** 1) Изучить литературу по заявленной теме;

- 2)изучить психологические предпосылки успешности формирования музыкального мышления детей;
- 4)рассмотреть основные психологические процессы – восприятие, внимание, память, мышление, эмоции и проанализировать закономерности развития и формирования музыкального мышления у обучающихся;
- 5)разработать педагогические рекомендации, направленные на рационализацию педагогического процесса, оптимизацию взаимодействия педагога и учащихся.

ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ. Анализ высших психологических процессов и учёт закономерностей их развития и функционирования с целью эффективного использования на уроках музыки, позволяет определить педагогические рекомендации для учителей, направленные на формирование у школьников музыкального мышления в самом широком понимании этого слова.

МЕТОДЫ ОПЫТА.

- а) изучение и анализ литературы;
- б) метод наблюдения;
- в) метод практического апробирования.

### III Технология опыта.

1. Концептуальные положения.
2. Музыкальное мышление: понятие и основные подходы в психологии.
3. Развитие и этапы формирования высших психических процессов- восприятия, внимания, памяти, мышления, эмоций в музыкально- педагогическом процессе
4. Высшие психические процессы как основа формирования музыкального мышления.

В процессе работы по типовой программе я пришёл к выводу, что традиционная подача знаний не способствует развитию устойчивого интереса к занятиям музыкой в духовом оркестре. Очень часто мне приходится слышать сетования педагогов музыкальных школ о трудностях набора контингента на отделение духовых инструментов.

И действительно, в настоящее время игра на инструментах духового оркестра потеряла ту престижность, которую она имела в былые времена.

Анализируя успешный опыт в области оркестрового исполнительства, я пришёл к выводу, что, безусловно, для повышения «престижности» оркестровой игры необходимо многое изменить и в репертуарном плане, и в форме организации занятий, и за счёт введения в духовой оркестр инструментов эстрадного ансамбля (гитар, синтезатора). Но всего этого не достаточно, если педагог, работающий в этой области, не умеет соответствующим образом подать учебный материал, не чувствует, не сопереживает, не умеет правильно построить взаимоотношения со своими подопечными. Создание на занятиях музыкой атмосферы общения, заинтересованности, доверительности, творческого роста и других психологических предпосылок является, пожалуй, более важной задачей педагога, чем все остальные факторы.

Прежде чем перейти к рассмотрению собственно педагогического опыта необходимо рассмотреть такую категорию, как музыкальное мышление. Выяснить, что по этой проблематике горит наука, выявить и проанализировать средства формирования музыкального мышления, этапы развития мышления.

Словосочетание «музыкальное мышление» музыканты пользуются давно, в нём отражается «интуитивно верное убеждение в том, что музыка есть особый вид интеллектуальной деятельности, в чём-то близкий мышлению». Сейчас метод пушкинского Сальери- алгеброй гармонию поверить - уже не считается преступлением перед искусством. Убедительное тому доказательство приводит музыковед М.Г. Арановский на примере творческой деятельности: «Композитору постоянно приходится решать много задач,

требующих от него не порывов вдохновения, а точного расчёта и знания своего ремесла: структура тем, фактурное развитие, голосоведение, инструментовка и многое другое...». Исполнительское и слушательское музыкальное мышление также протекает при постоянном синтезе эмоционального и рационального.. Известный дирижёр Леопольд Стаковский говорит об этом так: «Понимание внутренней природы музыки – органичного единства и сложного, но безупречного порядка её математических основ - нисколько не уменьшит нашего эмоционального восприятия красоты и поэзии музыки».

В определении того, какие именно явления охватываются понятием «музыкальное мышление», можно обнаружить самый широкий спектр мнений – от логики ладово-функционального строения музыкальной формы до философского соотнесения с Логосом жизни. Не вдаваясь в подробности научных споров по определению, что же такое «музыкальное мышление» мы сформулируем суть *музыкального мышления, как реализуемый в интонировании процесс моделирования системы отношений человека к действительности*» (Музыкальное мышление как объект исследования Дыс Л.Б.)

А.Н.Сохор заостряет внимание на категории «деятельность»: «Как и всякая художественная деятельность, музыкальное мышление представляет собою единство трёх основных видов деятельности: отражения, созидания и общения» (Сохор А.Н. Социальная обусловленность музыкального мышления и восприятия).

Признание за музыкальным мышлением функции общения, коммуникации, по мнению М.Г. Арановского, даёт повод рассматривать музыку как один из самых мощных информационных процессов, охватывающих всё общество. Передача информации невозможна без языка. Большинство немusикальных определений мышления также обозначают язык как один из наиболее существенных опосредующих его факторов. Соответственно, музыкальное мышление *опосредуется музыкальным языком*: «... все формы музыкального мышления осуществляются на базе музыкального языка, представляющего собою систему устойчивых типов звукосочетаний вместе с правилами (нормами) их употребления» (Сохор А.Н. Социальная обусловленность музыкального мышления и восприятию).

Музыкальный язык, в свою очередь, до сих пор является предметом научных споров, Существует мнение, что музыка не может считаться языком в строгом смысле слова, так как не обладает важнейшим для языковых систем уровнем знака с чётко зафиксированным значением (в вербальном языке - это уровень слова). Однако его отсутствие не мешает музыке выполнять основные языковые функции. Многие исследователи утверждают, что музыку можно признать специфической семиотической системой, не обладающей этим уровнем.

Так или иначе, связь музыкального мышления и музыкального языка глубоко диалектична, Главная характеристика мышления – новизна, главная

характеристика языка – стабильность. Реальный процесс мышления невозможен без языка, которым он пользуется. В творческом процессе мышления язык развивается, вбирает в себя всё новые элементы и связи. С другой стороны, музыкальный язык – не врожденная данность, и его освоение невозможно без мышления. Этот сложный и взаимоувязанный баланс во взаимодействии музыкального языка и музыкального мышления и определяет основной круг вопросов, затрагиваемых в данной работе:

- Как практическое освоение музыкального языка может способствовать формированию музыкального мышления?*
- Как использовать общие психические процессы, уже существующие в психике учащегося, для освоения специфических музыкальных языковых норм?*
- Специфика общения в музыкально-педагогическом процессе. Вербальные и не вербальные каналы общения.*

В этой работе будут рассматриваться различные психические процессы человека. Полезно начать с уяснения того, в чём специфика высших психических процессов, к которым обычно относят восприятие, внимание, память, мышление, эмоции и речь. Она состоит, во-первых, в том, что ни один высший психический процесс не является следствием только возрастного развития и созревания. Непременное условие их формирования - воспитание и другие формы социальных контактов. Другая их принципиальная особенность состоит в том, что преобразования сигналов, совершающиеся в мозгу – органе психических процессов, воспринимаются человеком как события, разыгрывающиеся вне его. Они представляются происходящими во внешнем пространстве, не совпадающем с пространством мозга.

Важной особенностью психических функций является то, что их физиологический компонент, т.е. те изменения в работе центральной нервной системы, которые обеспечивают соответствующий психический процесс, человеком совершенно не воспринимается. Нейрофизиологические составляющие психических процессов оказываются практически недоступными для самонаблюдения.

Важнейшей проблемой психологии является изучение развития психических процессов. Далее в работе будет рассмотрена специфика проявления отдельных психических функций, но прежде необходимо определить то общее, что обнаруживается в их развитии, развиваются ли вообще психические процессы в течение человеческой жизни или просто с возрастом последовательно проявляются наследственно заданные качества?

По этому поводу существует несколько точек зрения. Так представители гештальт- психологии придерживаются мнения, что психические процессы в течение жизни не развиваются, а обнаруживаются как следствие постепенно

проявляющихся врожденных задатков. Для такой точки зрения есть некоторые основания, но при такой позиции исследование способностей у детей обычно направлено только на их выявление, а не их формирование. Проблема направленного изменения и преобразования самих психических функций в процессе обучения при таком взгляде, естественно, не может даже ставиться. Из этого непосредственно вытекает неправильный вывод, что обучать детей, лишённых музыкальных или каких-либо соответствующих наследственных качеств, бесполезно.

Но это одна из крайних позиций в вопросе о механизме развития высших психических процессов. Существует промежуточная позиция, представители которой признают прижизненное развитие, но ограничивают этот период временем морфологического и функционального созревания.

Основоположник этого подхода Пиаже считает, что прижизненное развитие высших психических функций человека определяется последовательными фазами физического созревания и овладения определёнными логическими структурами, но этот процесс завершается с окончанием физиологических изменений. С этой точки зрения нет необходимости разграничивать умственное и физическое развитие.

Наиболее правомерной, на мой взгляд, является концепция, согласно которой развитие психических функций связано с внешней средой, не ограничено завершением морфологических изменений и продолжается всю жизнь (Л.С.Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, П.Я. Гальперин и другие психологи). Ведущим в ней является положение о том, что высшие психические функции формируются в деятельности, а врожденными могут быть только задатки, понимаемые как предпосылки или условия развития способностей.

Исследованиями психологической школы А.Н. Леонтьева показано, что при обучении формируются так называемые функциональные органы – система нервных центров, между которыми в процессе многократной совместной работы устанавливаются особо прочные связи. Это позволяет такой системе в дальнейшем работать как единому целому.

Функциональные органы могут формироваться всю жизнь и быть основой развивающихся способностей к обучению и творчеству, и после окончания морфологического созревания.

Обнаружена большая устойчивость функциональных органов на протяжении многих лет.

Нельзя также не учитывать в своей педагогической работе таких общих моментов развития психических процессов, как погружения, свёртывания, произвольности.

## **Погружение и свёртывание**

Внешние действия, совершаемые ребёнком, представляют собой исходный материал для развития высших психических функций. В возрасте до двух лет ребёнок вынужден двигательно реализовывать каждое действие, чтобы решить стоящую перед ним задачу. В этот период его действия ещё максимально развёрнуты, они содержат много видимых компонентов. При возрастном развитии эти действия видоизменяются: компоненты качественно преобразуются и их число постепенно уменьшается. Такое изменение называется свёртыванием. На некотором этапе такого развития при обучении наряду со свёртыванием становится возможным и погружение – исчезновение внешних, двигательных компонентов познавательного действия и превращение их в мыслительные операции. У обучающегося происходит постепенное смещение акцентов: сначала он познаёт благодаря действиям, затем – и в образах, далее у него формируется и символическое мышление – через язык и мышление. Таким образом, внешние действия постепенно свёртываются и погружаются.

Первоначальное погружение носит фрагментарный характер. В дальнейшем познавательные действия становятся всё более и более схематичными и превращаются в мыслительные операции. Иными словами, открыто протекавшие замедленные действия, в конце концов, преобразуются в молниеносные высокоорганизованные системы внутренних операций.

Для произвольных движений аналогичный путь развития продемонстрировали А.В. Запорожец и его сотрудники (Запорожец А.В. развитие произвольных движений ребёнка М., 1960). Они показали, что выработка каждого двигательного навыка связана с переходом от развёрнутой последовательности действий, опирающейся на внешние средства, к свёрнутым и сокращённым схемам движения, опирающимся не на детальное управление каждой мышцей отдельно, а на обобщённые двигательные команды. Образующиеся в результате свёртывания динамические схемы позволяют настолько плавно и экономично осуществлять сложные движения, что они получили название «кинетические мелодии».

Звуковысотный слух у человека проходит аналогичный путь развития с той лишь разницей, что орган восприятия звука, в отличие от руки и глаза, лишён собственных движений. Тем не менее, в работах А.Н. Леонтьева с О.В. Овчинниковой (Анализ системного строения восприятия: Сообщение V. О механизме звуковысотного анализа слуховых раздражителей. Доклады АПН РСФСР. 1958. №3) показано, что звуковысотный (музыкальный) слух может совершенствоваться на основе двигательной тренировки. Двигательное моделирование звуковых – тональных и мелодических – образов реализует аппарат вокализации (пропевания) который позволяет генерировать основную частоту воспроизводимого звука. Так, если при обучении музыке учащимся предложить сначала пропеть предложенную мелодию, а потом сравнить интерпретацию с оригиналом, то порог различения высоты звука неизменно снижается, а, как известно, музыкальный слух определяется



именно величиной этого порога. При такой форме обучения этот эффект сохраняется и при переходе к отсроченному пропеванию и к пропеванию беззвучному – внутреннему, так что внешние моторные звенья восприятия высоты звука превращаются во внутренние скрытые и трансформированные процессы. Таким образом, на ранних ступенях развития слухового восприятия важную роль также играют внешние движения, реализованные через вокализацию.

Процесс свёртывания и погружения ярко проявляется на индивидуальных занятиях в духовом оркестре. В начале обучения на духовых музыкальных инструментах учащиеся, как правило, надувают щёки, поднимают плечи, напрягают изо всех сил пальцы при нажатии клавиш, морщат лоб и так далее.

И действительно, детям очень трудно на начальном этапе скоординировать движения рук, пальцев, исполнительского дыхания, кроме этого они должны точно интонировать высоту звучания нот, а это значит правильно расположить губы на мундштуке. Вдобавок ко всему этому учащимся необходимо осмыслить нотный текст, понять какими длительностями и какие ноты необходимо сыграть, каким штрихом и с какой динамикой.

В процессе обучения педагог, как скульптор, вырубаящий из глыбы мрамора прекрасную фигуру, также убирает из движений юного музыканта все ненужные, излишние напряжения мышц. Путём многократных повторений добивается идеального на данный момент исполнения какого-либо произведения или упражнения, а также понимания учащимся того, что в данный момент он исполняет и как он исполняет. Постепенно движения учащегося становятся более выверенными, экономичными. Действия становятся всё более автоматическими и скоординированными друг с другом в целостные системы.

Задача педагога на начальном этапе обучения помогать учащимся. Сделать процесс обучения этапным, доступным, учитывая особенности восприятия, памяти, внимания.

### **Основные характеристики восприятия**

Восприятием называется отражение предметов или явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств. Именно оно наиболее тесно связано с преобразованием информации, поступающей непосредственно из внешней среды. При этом формируются образы, с которыми в дальнейшем оперируют внимание, память, мышление, эмоции.

Построение образа воспринимаемого объекта тесно связано со способом его обследования. При многократном восприятии объекта в процессе обучения с одной (внешней) стороны происходит интериоризация – видоизменение структуры действий с объектом. Способы обследования объекта упрощаются и ускоряются за счёт уменьшения числа и сплавления в комплексы двигательных компонент. С другой стороны (внутренней), происходит формирование образа объекта, с которым человек

взаимодействует. Полученная посредством двигательного обследования в активном взаимодействии с объектом информация о его свойствах преобразуется в ряды характеристик, из которых в дальнейшем вновь реконструируются целостные отображения объектов – образы.

Первоначально деятельность человека направляется и корректируется воздействием лишь внешних объектов, но постепенно она начинает регулироваться и образами. Можно сказать, что образ представляет собой субъективную форму объекта, он порождение внутреннего мира данного человека. Уже в процессе формирования образа на него воздействуют установки, интересы, потребности и мотивы личности, определяя его уникальность и особенности эмоциональной окраски.

Как уже отмечалось, основой становления восприятия служит активное движение, но для формирования адекватного восприятия одного движения недостаточно. Важным условием формирования адекватного восприятия является обратная связь. Если её нет, то даже при наличии активного движения воспринимающего органа взаимосвязи между сигналами двигательного и других анализаторов не устанавливаются. Данное обстоятельство иллюстрируется таким примером из педагогической практики. При исполнении музыкального произведения, обучающиеся на духовых музыкальных инструментах, очень часто не совсем точно интонируют звуки. Педагогу обязательно необходимо обратить внимание учащегося на фальшивое исполнение, дать учащемуся послушать эталонное звучание. Добиться от обучающегося исполнения данных звуков максимально интонационно верно. Постепенно у учащегося формируется обобщённое представление (образ) при исполнении соответствующих звуков. Их звуковысотные соотношения, согласованные двигательные функции соответствующих мышц, ответственных за интонирование данных звуков. Благодаря обратной связи постоянно корректируются слуховые представления, которые в свою очередь находятся в тесной взаимосвязи с двигательными представлениями или образами.

Кроме активности и использования обратной связи обязательным для правильного восприятия является также выполнение следующих условий: поддержание определённого минимума информации, поступающей в мозг из внешней и внутренней среды, и сохранение привычной структурированности этой информации.

Таким образом, в процессе восприятия учащиеся накапливают сведения о явлениях и предметах не как сумму отдельных ощущений, а усваивают отношения между предметами и их свойствами. Образ воспринимаемого объекта возникает, если обучающиеся так или иначе активны по отношению к объекту, т.е. если имеет место активная предметная деятельность. Система действий, посредством которой создавался образ, свёртывается, погружается, и каждый раз, когда обучающиеся обращаются к этому образу они

воспроизводят соответствующую, хотя и преобразованную, систему действий.

Адекватность образа постоянно поддерживается и корректируется правильно функционирующей обратной связью при достаточном объёме поступающей внешней и внутренней информации. Внешняя информация регулирует оптимальный уровень чувствительности восприятия, совокупность поступающей извне и изнутри информации создаёт возможность правильного восприятия образа, своего положения во времени и пространстве, и, наконец, привычная структурированность внешней информации в сочетании с индивидуальным опытом обучающихся обеспечивает закономерную работу психики учащихся.

## **СПЕЦИФИКА ОБЩЕНИЯ В МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ.**

Общение, будучи сложным социально-психологическим процессом взаимопонимания между людьми, осуществляется по следующим основным каналам: **речевой** (вербальный – от латинского слова устный, словесный) и неречевой (невербальный) каналы общения.

Речь, как средство общения, одновременно выступает и как источник информации, и как способ взаимодействия собеседников.

В структуру речевого общения входят:

1. Значение и смысл слов, фраз (“Разум человека проявляется в ясности его речи”). Играет важную роль точность употребления слова, его выразительность и доступность, правильность построения фразы и ее доходчивость, правильность произношения звуков, слов, выразительность и смысл интонации.

2. Речевые звуковые явления: темп речи (быстрый, средний, замедленный), модуляция высоты голоса (плавная, резкая), тональность голоса (высокая, низкая), ритм (равномерный, прерывистый), тембр (раскатистый, хриплый, скрипучий), интонация, дикция речи.

Наблюдения показывают, что наиболее привлекательной в общении является плавная, спокойная, размеренная манера речи.

3. Выразительные качества голоса: характерные специфические звуки, возникающие при общении: смех, хмыканье, плач, шепот, вздохи и др.;

А сейчас рассмотрим наиболее важные *позиции самоотражения* учителем своего психолого-поведенческого облика.

1. Общественное самораспоряжение: манера перемещаться по классу, излюбленные позы и избираемые точки-позиции той или иной длительности пребывания.

-повышенная подвижность во всех ее формах легко становится отвлекающим фактором;

-умеренная или даже намеренно ослабленная интенсивность поведенческого воздействия нередко приводит к желательным и значительным результатам.

2. Жестикулярная выразительность является одним из самых ярких средств выражения отношения к ученикам. Отметим следующий парадокс: то, что наиболее частотно в нашем двигательном-поведенческом облике, то - менее всего нам известно. Это происходит в силу укоренившейся привычки жестикулировать определенным образом, выходящей на уровень во многом автоматизированного поведения. Однако воспринимающим нас людям эта форма поведения в первую очередь бросается в глаза и учитывается при формировании мнения о человеке.

3. Мимическая выразительность.

Эта поведенческая сфера имеет еще более высокий информационно-выразительный уровень. Ведь мимика наибольшим образом смыкается с речью, хотя, безусловно, может быть использована преподавателем и автономно - в "чистом виде" без словесного сопровождения.

4. Интонационное поведение - это психическое явление вполне правомерно обозначить термином "поведение", поскольку оно охватывает большую сферу учительской деятельности, динамично и по воздействию превосходит другие поведенческие показатели. Совершенно не случайно, что одно и то же обращение педагога может восприниматься школьниками по-разному.

5. Саморегуляция речи - выражается в управлении учителем громкостью звучания речи и ее темпо-ритмической характеристикой.

Известно, что собственно информационная сторона речи учителя еще не является фактором передачи знаний. Весьма важно и то, как звучит содержательная речь. Это требование к устной речи особо возрастает, когда в роли воспринимающих ее выступают дети и подростки - главная учительская аудитория.

Исторически сложилось так, что в педагогической науке наиболее разработанными оказались приемы формальных отношений в коллективе. Неформальные же отношения, несущие эмоциональную нагрузку, незаслуженно оказались в тени. Трудности, с которыми сталкиваются как начинающие, так и зрелые педагоги при установлении и развитии эмоциональных контактов, свидетельствуют о недостаточности одного лишь жизненного опыта и здравого смысла для достижения успеха во взаимодействии с обучаемыми. Несколько больше "повезло" речевой форме контактов людей. Изучением и практическим применением добытых в этой области знаний занимаются филологи, педагоги, программисты. Однако не всякий человек повседневно задумывается над тем, насколько совершенна его словесная форма общения. Не всем дан дар "глаголом жечь"

сердца людей”, но научиться обращению со словом может и должен каждый, кто по роду своей деятельности ежедневно сталкивается с ребёнком, учащимся.

Педагогическое общение - целостная система социально-психологического взаимодействия педагога и воспитуемых, содержащее в себе обмен информацией, воспитательное воздействие и организацию взаимоотношений с помощью коммуникативных средств. Вступая в контакт с окружающими людьми необходимо учитывать очень и очень много элементов, которые воздействуют на партнеров: взгляд, зоны общения, умение вести разговор, создавая приятную и доброжелательную атмосферу.

Вот пример, рассказывающий о воздействии на собеседника с помощью средства невербального канала.

Когда человек (в данном случае - педагог) пытается быть особенно убедительным - не логически, а на уровне просьбы “войти в положение” - он часто “подключает” **прикосновение** к своему красноречию, причем прикасается к руке или рукаву собеседника обычно в моменты интонационного удара, тем самым как бы крепче впечатывая в душу партнера “ключевые слова”. Прикосновение может усиливаться и даже иногда заменять извинение, просьбу, благодарность, придавая им более личный, доверительный характер: в самом деле, много народу сразу не потрогаешь- человек, к которому обращаются с “трогательным”(!)сопровождением, невольно чувствует себя выбранным из прочих, отмеченным.

Существенной чертой “правильного” прикосновения в общении с посторонним человеком является его нейтральность, ненавязчивость. Легкие, малозаметные прикосновения оказывают довольно сильное воздействие на впечатление, производимое человеком.

В системе учитель-ученик межличностные отношения в общении играют основную роль в решении задач обучения, воспитания и развития. Образно говоря, труд учителя-это общение с детьми на заданную тему. И, очевидно, что только в том случае оно достигает хороших результатов, если учащиеся и педагог находятся в оптимальных для совместной деятельности состояниях.

В процессе общения происходит направленное и ненаправленное личностное взаимовлияние, которое может быть как позитивным, так и негативным, как вербальным, так и невербальным и осуществляться через внушение, убеждение, заражение и подражание. Эти условия являются предпосылкой возникновения близких или аналогичных психических состояний. Изменение психического состояния педагога приводит к изменению состояний всего коллектива учащихся. И наоборот.

Музыка, как и многие другие виды искусства, имеющие в своей основе владение тонкими технологиями, передается от одного поколения к другому при помощи учителя. Часто отношение к предмету опосредуется

отношением к учителю, поэтому от последнего требуется наличие определенных личностных качеств, для которых наряду с профессиональными знаниями большое значение имеют коммуникативные способности. Как и многие другие, эти способности можно развивать и совершенствовать, если музыкант решил специализироваться в педагогической деятельности. Демократические приемы и способы руководства наиболее приемлемы, поскольку создают благоприятный психологический климат для ее развития.

Музыкальное искусство как специфическая форма невербальной коммуникации является могущественным средством не только эстетического воспитания, но и нравственного формирования личности. Иными словами, искусство как инструмент воздействия на психику может быть употреблено как во благо, так и во зло, в зависимости от намерений людей

Музыка невербальна, язык дирижера невербален.

Трансляция невербального поведения учителем на уроке музыки - одна из составляющих успешного творческого взаимодействия. Очень важен положительный, добрый настрой учителя во время урока, тогда и мимика, жесты, телодвижения будут подтверждать это и помогать в работе.

На уроках музыки мимика и жесты (руки!) важны при показе, разучивании и исполнении произведения. Во время **показа музыкального произведения** происходит самое первое, наиболее запоминающееся впечатление у детей от данного произведения. Безусловно, позже, во время исполнения образ, сформировавшийся в памяти, повлияет на эмоциональность и выразительность передачи музыкального текста. Итак, во время показа с помощью мимики педагог передает ребятам свое эмоциональное отношение, образ в музыке.

При **разучивании и исполнении** основная нагрузка при передаче информации “падает” на руки. И тогда на 100% осуществляется невербальная передача информации. С помощью рук (дирижерских жестов) учитель передает: ритм, темп, силу звука, характер, образ. Безусловно, дирижер должен обладать высоким уровнем профессионализма, чтобы показать так, дабы ребята не только поняли, а и воспроизвели.

**Слушание музыки.** Здесь педагог - образец слушателя. Его эмоциональное отношение к произведению целиком передается с помощью мимики, телодвижений. И его отношение к звучащей музыке - основное средство обучения.

Во время **беседы** или **монолога** учителя доля невербального воздействия занимает, как обычно, 2/3.

При взаимодействии с детьми большую роль играет **визуальный контакт**. Обращаясь взглядом по очереди к каждому ученику, педагог обращается лично к тому, на кого смотрит, а так же дает понять, что ему важно присутствие каждого ребенка. Такое отношение педагога побуждает к действию, вызывает положительные эмоции. А вот по качеству взгляда

ученик понимает, что именно учитель старается передать (взгляд восхищения, одобрения, поддержки, контроля, осуждения и т.д.).

**Тактильный контакт** имеет просто магическое действие, если прикосновение использовать умело.

**Вывод к главе:** Для успешного взаимодействия в системе учитель-ученик важен яркий, интересный имидж учителя. Если учесть, что имидж состоит из 3-х частей, как-то:

а) визуальный образ (костюм, прическа, пластика, мимика);

б) внутренний образ (голос, темперамент, настроение);

в) менталитет (интеллект, духовная практика), - становится очевидным, что весьма велика доля невербальных компонентов.

Однако нельзя не отметить, что вербальное общение также очень важно в педагогическом взаимодействии.

Поэтому хорошее владение речью - с одной стороны, а также умелое владение своим невербальным поведением - с другой, создают в целом успешное взаимодействие педагога с учениками.

Специфика музыкальных занятий на инструментах в духовом оркестре предопределила возраст учащихся, с которыми я начинаю работать. Это дети одиннадцати, двенадцати лет. Этот возраст является наиболее ответственным этапом школьного детства. Характеризуется всё ещё высокой сензитивностью этого возрастного периода. Что определяет большие потенциальные возможности разностороннего музыкального развития учащихся.

Основные достижения этого возраста обусловлены ведущим характером деятельности и являются во многом определяющими для последующих лет обучения.

Очень важно с самых первых занятий музыкой создать у детей положительный настрой на восприятие и усвоение знаний. Здесь всё играет важную роль, и доступность (понятность) учебного материала, и имидж самого педагога, и включение в творческий процесс самих детей, и много других факторов.

Я, например, никогда не пишу на доске во время занятий. Это можно сделать и до начала занятия. Мне гораздо важнее иметь визуальный контакт с детьми.

Внимание детей очень подвижно, и если я хотя бы минуту буду стоять спиной к учащимся их внимание, вполне может переключиться на что-то иное и потом будет очень трудно направить это внимание в нужное русло.

Визуальный контакт важен и как средство обратной связи с учащимися. Объясняя учебный материал, педагог моментально может понять, интересен ли урок детям, захватывает ли их учебный процесс, насколько они включены

в учебную деятельность. Не прерывая объяснения, педагог может одновременно жестом, мимикой и взглядом корректировать поведение отдельных учащихся, одобрять действия других, понять по лицам и поведению учащихся, какие у них проблемы, нет ли необходимости в перерыве и так далее.

Во время визуального контакта мой взгляд, мимика, жесты, поза, интонация и эмоциональная выразительность помогают мне во взаимоотношениях с моими подопечными.

Так, например, объясняя детям, что такое высота, нет надобности углубляться в физический процесс этого явления. Гораздо важнее дать им образное понятие этого явления в форме игры.

Во время игры у детей есть возможность подвигаться и в тоже время они прекрасно усваивают учебный материал. Точно также можно объяснить детям, что такое тембр звука, длительность звука, паузы, скрипичный ключ.

Обычно в течение двух, трёх занятий с использованием образных показов и жестов дети очень хорошо усваивают названия нот, написание нот на нотном стане, начинают понимать длительности нот. Играть на фортепиано несложные мелодии. Переход к следующему этапу, собственно обучению на духовых инструментах, учитываю сложность и специфику игры на духовом инструменте, происходит только после включения ребят в учебный процесс.

Начиная занятия на духовых инструментах необходимо подготовить учащихся к тому, что их ожидает, настроить их на то, что придётся постараться, что не сразу у них всё получится, но упорных и настойчивых обязательно ждёт успех. Настраивая детей на произвольность в их действиях, не надо забывать о дозированной волевой напряженности детей. При выполнении какого-либо задания или упражнения говорить ребёнку, учитывая индивидуальные особенности и способности, что сегодня мы научимся делать только вот это и это, а остальное в следующий раз. После выполнения задания обязательно похвалить и привести в пример другим ребятам. Всё это повышает самооценку у ребёнка, вдохновляет его на новые маленькие победы. Все эти маленькие победы в конечном итоге и создают коллектив единомышленников, объединённых единой творческой деятельностью – оркестровым музицированием.

В заключение хотелось бы сказать об оркестровом ученическом коллективе.

Оркестр - минимальная ячейка художественного сообщества. Там должно торжествовать личностное начало. Настоящий педагог не только учит музыке. Он воспитывает духовно. Он работает на неформальном уровне и даёт ученику все, в чем тот нуждается. Педагог учит не потому, что положено учить, а потому, что добровольно избрал музыкантов в свои ученики. Взяв учеников, он объединяет их положительным знаком отношения, не выделяя никого. Индивидуальность ученика проявляется в том, что у него есть ведущий способ художественного видения. Для него



образное видение мира развивается через звуки, которые педагог помогает переводить в его способ звукоизвлечения (на основе, конечно, некоторых общих принципов). Индивидуальность - это как бы начальный уровень. Личностное своеобразие (и это более высокое положение ученика) проявляется в некотором общем взгляде на мир, общем для всех людей, когда они достигли определенной высоты. И уникальность личности может проявиться в отношении к возвышенным вещам, в том, как человек может переплавить мировоззрение в свой подход к музыке. Педагог, взяв ученика в свой класс, берет его в свою жизнь. На самом деле, у педагога есть художественная школа, с которой он не прерывает связи. Учитель берет ученика в круг своих поисков, идей, в круг своих достижений и достижений своих учителей- тех, с кем у него не прерывается тесная связь через музыку, собственные выступления, через культурные идеи и идеи искусства. Он как бы "подсоединяет" ученика к вертикали искусства. Вертикаль бесконечна, и то, чего она касается в своих высших проявлениях, никто не знает, но об этом некоторые музыканты смутно догадываются.

С поступлением ребенка в оркестровый коллектив одним из главных объектов познания становится, прежде всего, поведение учителя. Постоянная практика общения заставляет школьника размышлять о поступках и поведении людей. Следовательно, огромная роль на развитие индивидуальности школьника возлагается, прежде всего, на педагога, избравшего своей деятельностью музыкальное творчество.

### **Использованная литература:**

Грановская Р.М. «Элементы практической психологии» - 2-е изд.- Л.: Издательство Ленинградского университета. 1988г.

Подуровский В.М., Сулова Н.В. «Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности»: Учебное пособие для студентов высш. Учеб. Заведений.- М.: Гуманитарный изд. Центр Владос, 2001г.

Талалай Б.Н. «Формирование исполнительских (двигательно-технических) навыков при обучении игре на музыкальных инструментах: Диссертация на соиск. степ. канд. пед. Наук. – М., 1982г.

Цыпин Г.М. «Психология музыкальной деятельности»: Проблемы, суждения, мнения.- М., 1994г.

Петрушин В.И. «Музыкальная психология». – М., 1997г.

Запорожец А.В., Венгер Л.А., Зинченко В.П., Рузская А.Г. «Восприятия и действия.» - М., 1967г.

Баренбойм Л.А. «Музыкальная педагогика и исполнительство». – М., 1974г.