

ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ
«МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

Акопян

Лусинэ Хачатуровна

**Формирование интеллектуальных умений младших школьников в процессе
занятий фортепиано**

13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (музыка)

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор Кабкова Е.П.

Москва 2019

Содержание

Введение	3
Глава I. Теоретические основы формирования интеллектуальных умений младших школьников.....	19
1.1. Содержание и сущность основных понятий исследования, теоретико-методологические подходы к развитию интеллектуальных умений.....	19
1.2. Возрастные особенности формирования интеллектуальных умений у младших школьников	36
1.3. Развитие музыкальных способностей детей как основа формирования интеллектуальных умений	47
Выводы I главы.....	61
Глава II. Опытнo-экспериментальная работа по развитию интеллектуальных умений у младших школьников в классе фортепиано.....	63
2.1. Педагогическая модель развития интеллектуальных умений у младших школьников в процессе занятий в классе фортепиано.....	63
2.2. Ход эксперимента и анализ полученных в процессе исследования данных (констатирующий и формирующий этапы).....	78
2.3. Обобщение результатов экспериментальной работы (контрольный этап) и рекомендации по развитию интеллектуальных умений у младших школьников на уроках фортепиано.....	104
Выводы II главы.....	120
Заключение.....	122
Литература.....	124
Приложение.....	160-175

Введение

Актуальность исследования. Современный мир предъявляет молодым специалистам высокие требования, поэтому для успешной самореализации и творческих достижений необходимо всестороннее развитие как творческих, так и когнитивных способностей, с помощью которых могут успешно осуществляться разнообразные мыслительные операции, происходит овладение приемами умственной деятельности, общелогическими приемами, способностью и умением учиться. Во главу угла все чаще ставится развитие интеллектуальных способностей и умений ученика – его когнитивная сфера в целом.

Для успешного развития когнитивной сферы обучающихся необходимо целенаправленное формирование **интеллектуальных умений**, определяемых в данной работе как **важный компонент мышления, направленный на осуществление действий, связанных с когнитивной сферой ребенка и, в первую очередь, с его мыслительной деятельностью, определяющий ее успешность и подлежащий формированию в процессе квалифицированного педагогического сопровождения.**

Актуальная сегодня задача повышения эффективности образования в сложных условиях постоянно растущего объема информации диктует поиск новых решений. Поэтому обращение к процессу формирования интеллектуальных умений, позволяющих обучающимся осваивать значительный объем учебной работы не увеличивая при этом временных затрат, может быть признано одним из рациональных способов совершенствования учебной деятельности [3].

Исследователями доказано, что область искусства предоставляет поистине безграничные возможности для гармоничного развития растущего человека. Искусство позволяет активизировать все сферы человеческой личности – интеллектуальную, эмоциональную, коммуникативную, творческую. Область дополнительного образования, отличающаяся наиболее

гуманистическим подходом к обучению и воспитанию детей, располагает разнообразными по форме и содержанию подготовки обучающихся направлениями. Здесь ребенок, пользуясь свободой выбора видов деятельности, приобщается к искусству в условиях качественного педагогического сопровождения. Этим обусловлен традиционно высокий уровень подготовки в учреждениях дополнительного образования – детских музыкальных школах, школах искусств, разнообразных студиях.

Изучению возможностей дополнительного образования посвятили многие свои труды такие классики педагогической науки, как П.П. Блонский, К.Н. Вентцель, Б.В. Всесвятский, А.У. Зеленко, П.Ф. Каптерев, А.В. Луначарский, А.С. Макаренко, Н.И. Пирогов, В.Я. Стоюнин, А.А. Фортунатов, С.Т. Шацкий, К.Д. Ушинский.

Изучению системы дополнительного образования и в аспекте его организации, и в аспекте содержания посвящены труды таких исследователей как В.В. Белова, В.А. Горский, А.Я. Журкина, Е.Б. Евладова, И.П. Иванов, М.М. Плоткин и др.

В данном исследовании внимание сконцентрировано на неразрывной связи занятий музыкой и развитием когнитивной сферы учащихся – восприятия, памяти, способности логически мыслить, мысленно осуществлять различные иерархические построения, воображения и фантазии. В качестве значимого результата такого развития рассматривалось не количественное приращение знаний в процессе обучения, а качественные изменения самого принципа мышления, в восприятии и последующем применении усвоенных знаний в разнообразных жизненных ситуациях.

Степень разработанности проблемы исследования. В изучении процессов формирования интеллектуальных умений определяющую роль играют исследования таких ученых, как Д.Б. Богоявленская, Л.С. Выготский, В.И. Зыкова, И.Я. Лернер, Н.А. Менчинская, Н.Н. Поспелов. Их труды направлены, в основном, на углубленное изучение взаимосвязи процессов обучения и развития, выявление роли видов умственной деятельности в

общем развитии мышления, обнаружение и объяснение взаимозависимости самого процесса формирования интеллектуальных умений и привлекаемых к данному процессу методов и способов обучения. Значительную роль в изучении общедидактических подходов к формированию у школьников интеллектуальных умений играют исследования Д.Н. Богоявленского, Е.Н. Кабановой-Меллер и др. Особого внимания заслуживает теория умственного развития П. Я. Гальперина, предложившего идею планомерно-поэтапного формирования умственных действий.

Таким образом, в современной науке сложилось важнейшее направление по изучению способов и приемов умственной деятельности, способствующих общему развитию мышления человека (Г.Н. Волков, Л.С. Выготский, П.Л. Гальперин, А.Л. Зворыгина, В.Н. Марков, Н.О. Новоселова, В.О. Семенов, Н.Ф. Талызина и др.). Интеллектуальные умения, их проявление и особенности формирования привлекали внимание таких ученых, как В.В. Давыдов, Л.В. Занков, О.Е. Лебедев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Л.М. Фридман, Д.Б. Эльконин и др.

Сегодня наиболее известными являются разработанные в психологии концепции проблем обучения, связанные с интеллектуальным развитием учащихся. Они представлены следующими направлениями:

- изучение процесса формирования интеллектуальных умений и навыков (Е.Н. Кабанова-Меллер, Н.А. Менчинская);
- изучение процесса перехода умения в навык (Н.Д. Левитов, М.М. Шварц и др.);
- проблемное обучение (Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкина, М.И. Махмутов, В. Оконь и др.);
- раскрытие закономерностей поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.).

Современные исследователи подчеркивают, что «интеллектуальные умения – составная часть умственных способностей. Высокий уровень их сформированности или быстрый темп овладения ими служит одним из

признаков общей умственной одаренности. Формирование у детей этих умений имеет диагностическое значение. <...> Учащийся, научившийся самостоятельно приобретать знания в школе, и во взрослой жизни станет человеком, способным анализировать события и принимать ответственные решения» [102].

Практически все ученые, исследующие интеллектуальное развитие школьников отмечают, что наиболее плодотворным возрастом развития человеческого интеллекта является младший школьный возраст (7-10 лет).

Необходимость формирования интеллектуальных умений для дальнейшего развития младших школьников обоснована в работах таких ученых, как А.Е. Дмитриев, А.З. Зак, Н.С. Лейтес, И.Я. Лернер, Н.А. Менчинская, М.А. Матюшкин, Н.В. Нечаев, Н.Н. Поддьяков, Г.А. Цукерман и др.

В ряде диссертационных работ – М.Ю. Горнаевой, О.А. Лагутиной, Н.К. Нурихановой, О.В. Рогожина, О.В. Цигулевой, А.С. Якуповой (см. Приложение, с. 160) вопросы формирования интеллектуальных умений у младших школьников рассматриваются в их приложении к разным дисциплинам в области основного школьного образования.

Современные исследования, изучающие взаимосвязь занятий музыкой и процесса формирования когнитивных способностей человека, дают основание утверждать, что музыка стимулирует работу мозга в целом, так как обработка информации, происходящая в результате занятий музыкой, охватывает все его зоны, оптимизирует его работу, повышая эффективность и взаимодействие работы мозговых полушарий. Это положительно отражается на выполнении любой умственной работы. Подчеркнем, что пока не выявлено подобного уровня согласованности с другими видами деятельности. Это подтверждает важность занятий музыкой для ребенка, высокую степень ее влиятельности на развитие взаимодействия различных мозговых структур. Иерархическая природа музыки, связывающая мотивы во фразы и отдельные звуки в гармонии, приучает ребенка соответственно

мыслить, развивая умение объединять мелкие единицы в более крупные, а затем и в целые структуры. Развитие аналитического левого полушария в процессе музыкальных занятий способствует успехам, прежде всего, в изучении точных наук.

Вопросы умственного развития детей привлекали таких зарубежных ученых, как Н. Краус, Л. Миллер, Г. Ормонд, Ш. Сузуки, Л. Трейнор и др. Их идеи приняты во внимание Д.К. Кирнарской в ее книге, посвященной изучению специфики музыкальных способностей. Исследователь отмечает, что «музыка весьма помогает формированию аналитических мыслительных навыков, на которые во многом полагается школьная наука, так как среди всех видов искусств музыка наиболее абстрактна и структурирована» [157].

Для успешного развития когнитивных способностей детей необходимо целенаправленное формирование их интеллектуальных умений, позволяющих в наиболее полной мере применять их в процессе занятий.

Видные отечественные педагоги-музыканты, такие, как О.А. Апраксина, Б.В. Асафьев, А.А. Бороздинов, Н.А. Ветлугина, Н.А. Гродзенская, Л.Г. Дмитриева, Д.Б. Кабалевский, И.Г. Лаптев, Г.П. Стулова и др. отмечали, что усвоение знаний, формирование умений и навыков во многом зависит от развития интереса к музыке. При этом данные авторы отмечают взаимосвязь занятий музыкой и расширения информационно-познавательных интересов обучающихся.

Вместе с тем, изучение психолого-педагогической и методической литературы, анализ диссертационных исследований показали, что в настоящее время отсутствуют исследования, рассматривающие формирование интеллектуальных умений у младших школьников в условиях занятий в классе фортепиано детской музыкальной школы.

Главное **противоречие** заключается в том, что осваивая музыкальный инструмент (фортепиано) на индивидуальных занятиях, обеспечивающих тесный контакт педагога и ученика, ребенок нередко испытывает влияние таких факторов, как авторитарность преподавателя. Это, в свою очередь,

способствует проявлениям пассивности и незаинтересованности обучающегося, что отрицательно сказывается как на успешности в приобретении им исполнительских навыков, так и на формировании интеллектуальных умений, оказывающих развивающее воздействие на когнитивную сферу ребенка в целом.

Так образом, **проблема исследования** заключается в несовпадении значительной востребованности музыкальных занятий, способных оказывать серьезное влияние на развитие когнитивной сферы ребенка и недостаточной сформированностью их интеллектуальных умений, что очевидно препятствует осуществлению указанного влияния. Необходимость поиска наиболее рациональных путей разрешения данного противоречия обусловила актуальность исследования и определила его тему – **«Формирование интеллектуальных умений младших школьников в процессе занятий фортепиано»**.

Цель исследования: научно обосновать и экспериментально проверить возможности формирования интеллектуальных умений младших школьников на занятиях фортепиано в условиях дополнительного образования.

Объект исследования: развивающие взаимосвязанные процессы, происходящие в области когнитивной сферы младших школьников на занятиях в классе фортепиано.

Предмет исследования: интеллектуальные умения младших школьников.

Гипотеза исследования. Предполагается, что развитие когнитивной сферы младших школьников на занятиях фортепиано в детской музыкальной школе будет наиболее успешным в том случае, если в центре внимания будет находиться процесс формирования интеллектуальных умений, представляющих собой опору всех когнитивных способностей ребенка и психолого-педагогический инструментарий их развития.

Формирование интеллектуальных умений младших школьников будет успешным в том случае, если:

– освоение фортепиано младшими школьниками будет осуществляться при высококвалифицированном педагогическом сопровождении в процессе непосредственного контакта с педагогом с применением диалогических, игровых форм работы;

– на уроках фортепиано будет поддерживаться и развиваться активный интерес обучающихся к самому процессу занятий музыкой;

– будет достигнуто оптимальное сочетание методов обучения, направленных на достижение его цели;

– в учреждении дополнительного образования будет достигнута системность формирования интеллектуальных умений, представляющая собой выстроенный на определенном временном отрезке процесс, включающий элементы повторения, закрепления искомых умений, их присвоение учащимися как необходимого и естественного проявления основных качеств мышления.

– будет обеспечено погружение младших школьников в пространство культурной музыкальной среды.

Таким образом, мы предполагаем, что формирование когнитивной сферы младших школьников будет успешно протекать при целенаправленном формировании интеллектуальных умений в условиях занятий фортепиано в детской музыкальной школе. Это позволит обучающимся осмысленно применять их в процессе решения интеллектуальных и креативных задач не только в сфере музыки, но и при решении вопросов, связанных с любой другой областью деятельности.

Задачи исследования:

– на основе системного анализа философской, педагогической и психологической литературы, обращения к опыту наиболее успешных педагогов-пианистов, а также на основе собственного педагогического опыта раскрыть возможности формирования интеллектуальных умений младших школьников в условиях занятий в классе фортепиано детской музыкальной школы;

– выявить факторы, способствующие формированию интеллектуальных умений младших школьников на занятиях фортепиано и предложить адекватные им педагогические условия;

– обосновать, разработать и проверить на практике педагогическую модель формирования интеллектуальных умений младших школьников на занятиях фортепиано в детской музыкальной школе;

– выработать критерии оценки интеллектуальных умений младших школьников и уровни их проявления в условиях дополнительного образования;

– разработать и экспериментально проверить методику формирования интеллектуальных умений младших школьников в классе фортепиано детской музыкальной школы, представить педагогические особенности данной методики и сформулировать рекомендации по ее внедрению.

Методологической основой исследования стали:

– философские и психолого-педагогические положения: теории познания (А.Н. Аверьянов, Л.С. Выготский, М.М. Зиновкина, А.Ф. Лосев, В.А. Крутецкий, Т.В. Кудрявцев, Е.П. Никитин и др.); развивающего обучения (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, И.С. Якиманская и др.); формирования интеллектуальных умений и навыков (А.Н. Леонтьев, Д.Н. Богоявленский, П.Я. Гальперин, Е.Н. Кабанова-Меллер, Н.А. Менчинская, Ж. Пиаже, Ю.А. Самарин, Н.Ф. Талызина, М.А. Холодная и др.);

– психолого-педагогические исследования по проблемам психологии способностей, мышления, интеллекта и креативности (Г.Дж. Айзенк, А. Бине, Р. Кеттелл, В.А. Крутецкий, Н.А. Менчинская, Ж. Пиаже, А.И. Савенков, П. Торренс, М.А. Холодная, В. Штерн и др.);

– исследования и концепции, отражающие взаимосвязь занятий музыкой и формированием когнитивной сферы учащихся (Н. Краус, Д.К. Кирнарская, Т.Н. Маляренко, Дж. Маннинг, М. Мантуржевская, Л. Миллер, Г. Орсмонд, М. Серафин, Л. Трейнор, М. Филиппи и др.);

- исследования развития детей младшего школьного возраста в трудах таких отечественных психологов, как Л.И. Божович, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, П.М. Якобсон;
- педагогические подходы, опирающиеся на гуманистическую направленность образования: личностно-ориентированный (Е.В. Бондаревская, Н.Ф. Виноградова, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), деятельностный (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), личностно-деятельностный (Л.П. Буюева, И.А. Зимняя, А.Б. Орлов и др.), определяющие обращение к определенным технологиям и методикам обучения младших школьников;
- выявленные в исследованиях В.В. Давыдова, А.К. Маркова, Д.Б. Эльконина теоретико-методологические основы учебной деятельности, в том числе, концепция универсальных учебных действий (А.Г. Асмолов и др.);
- труды, посвященные изучению интереса детей к музыке (О.А. Апраксина, Б.В. Асафьев, А.А. Бороздинов, Н.А. Ветлугина, Л.С. Выготский, В.А. Горский, Л.Г. Дмитриева, Н.А. Гродзенская, А.Я. Журкина, Е.Б. Евладова, Д.Б. Кабалевский, И.Г. Лаптев, С.Л. Рубинштейн);
- концепция художественного образования и творческого развития на основе погружения в пространство искусства (В.П. Зинченко, Д.Б. Кабалевский, Л.П. Печко).

Методы исследования:

Теоретические – изучение и анализ работ отечественных и зарубежных авторов, посвященных исследуемой проблеме; обобщение педагогического опыта, анализ собственного опыта педагогической деятельности работы в качестве преподавателя фортепиано; изучение директивных и нормативных государственных документов последнего времени; сопоставление основных идей, ставших теоретической основой исследования.

Эмпирические – работа в качестве преподавателя фортепиано в детской музыкальной школе, педагогическое наблюдение, опрос, интервьюирование, беседа, экспертная оценка, педагогический эксперимент.

Опытно-экспериментальная база исследования включает в себя классы фортепиано в учреждениях дополнительного образования Дубненского методического объединения Московской области, включающего школы города Дубны. В эксперименте приняли также участие ДМШ г. Дубны (директор – Дементьева Т.Н.), ДШИ «Рапсодия» г. Дубны (директор Шмагина Л.К.) и начальные классы МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 9 с углубленным изучением иностранных языков г. Дубны Московской области». В исследовании приняли участие 68 учеников младшего школьного возраста.

Исследование включает в себя три этапа.

Этапы исследования.

На первом этапе (2014-2015 гг.) изучалась научная литература, был осуществлен теоретический анализ сформулированной проблемы исследования, изучалась сама организация музыкальной деятельности в образовательных учреждениях дополнительного образования.

На втором этапе (2016-2017 гг.) были окончательно определены и скорректированы задачи по организации формирования интеллектуальных умений младших школьников на занятиях фортепиано в детской музыкальной школе. Разработаны методы формирования интеллектуальных умений, выявлены педагогические условия, способствующие формированию у младших школьников интеллектуальных умений проводился формирующий этап экспериментальной работы.

На третьем этапе (2017-2018 гг.) было осуществлено обобщение результатов, полученных в ходе исследования, сформулированы выводы, происходило оформление текста диссертации, уточнение и проверка основных позиций работы.

В течении всех трех этапов публиковались статьи по теме исследования в научных журналах и сборниках, осуществлялась апробация результатов работы в процессе участия в педагогических конференциях и семинарах.

Научная новизна исследования заключается в том, что формирование интеллектуальных умений младших школьников рассматривается в данной работе как опора всех когнитивных способностей ребенка и, одновременно, как психолого-педагогический инструментарий их развития, что пока не нашло отражения и научного обоснования в педагогических исследованиях.

С позиций сформулированной проблемы и гипотезы исследования дано собственное определение понятия **«интеллектуальные умения»**, которые трактуются в данном исследовании как **важный компонент мышления, направленный на осуществление действий, связанных с когнитивной сферой ребенка и, в первую очередь, с его мыслительной деятельностью, определяющий ее успешность и подлежащий формированию в процессе квалифицированного педагогического сопровождения.**

Доказана связь между успешным формированием интеллектуальных умений младших школьников и развитием их мыслительных способностей, проявляющихся в продвижении по линии способности к логическим построениям, планированию деятельности, сравнению и анализу поступающей информации, улучшении памяти.

Выявлены педагогические условия реализации педагогической модели формирования интеллектуальных умений младших школьников в классе фортепиано детской музыкальной школы: организация целеполагающего и систематического воздействия на интеллектуальные умения ученика; опора на гуманистические принципы воспитания, реализованные в системно-деятельностном и личностном подходах; системность занятий, построенная на взаимодействии форм учебной работы и эффективных методов обучения, оптимальное сочетание методов обучения, направленных на достижение его цели; формирование интеллектуальных умений посредством развития

познавательной, коммуникативной, регулятивной и личностной сфер ребенка; формирование личностного отношения к исполняемой музыке (положительная мотивация), развитие интереса к занятиям; единство и взаимосвязь форм учебной работы, отражающих активность и самостоятельность обучающихся в процессе получения знаний, развитие способности самостоятельно формулировать исполнительскую задачу, выявлять проблему и искать пути ее решения, выработка необходимых навыков самообразования в области музыкального искусства.

Выявлено, что одним из наиболее значимых условий формирования когнитивных способностей детей младшего школьного возраста является активно проявленный интерес к музыкальным занятиям, развитие которого признается сложной комплексной задачей в условиях детских музыкальных школ, для решения которой необходимо взаимодействие эмоциональной и когнитивной сфер обучающихся в процессе совместных действий педагога и ученика.

Теоретическая значимость исследования представлена следующими позициями: построением педагогической модели формирования интеллектуальных умений младших школьников в процессе занятий фортепиано в условиях детской музыкальной школы, которая отражает цель, задачи, принципы, педагогические условия, технологии и методы работы, представляет критерии сформированности интеллектуальных умений и уровни их проявления, а также ожидаемые результаты.

В данной работе с позиций исследуемой проблемы предложена новая формулировка понятия «интеллектуальные умения».

Уточнено и развернуто определение «системность формирования интеллектуальных умений», которое в данной работе трактуется как **выстроенный на определенном временном отрезке процесс, включающий в себя элементы повторения, закрепления искомых умений, их присвоение учащимися как необходимого и естественного проявления основных качеств мышления** и отражает комплексный подход

к формированию интеллектуальных умений младших школьников на занятиях фортепиано.

Достигнута формализация выявленной зависимости развития когнитивных способностей младших школьников от уровня сформированности их интеллектуальных умений, показаны уровни их проявления и сформулированы критерии, по которым может определяться тот или иной уровень.

Определены и теоретически обоснованы педагогические технологии и методы, позволяющие положительно влиять на формирование интеллектуальных умений младших школьников на занятиях фортепиано в детской музыкальной школе, такие, как игровые технологии, методы проблемного обучения, групповые технологии, методы педагогики сотрудничества, методы развития познавательных, коммуникативных, организационных умений, методы развития личностных качеств.

Практическая значимость исследования заключается в реализации обоснованной и построенной модели формирования интеллектуальных умений младших школьников в процессе занятий фортепиано в условиях детской музыкальной школы. Достигнутые в процессе исследования результаты со всей очевидностью показывают, что разработанные педагогические условия формирования интеллектуальных умений младших школьников могут применяться не только на занятиях фортепиано, но и в других инструментальных классах (струнных, духовых и ударных инструментов) и с таким же успехом способствовать формированию интеллектуальных умений младших школьников.

Результаты исследования могут привлекаться в учебных курсах различного уровня по теории и методике музыкального образования, а также в области переподготовки и повышения квалификации педагогов системы дополнительного музыкального образования, в деятельности методических кабинетов, что будет способствовать повышению общего уровня музыкального воспитания обучающихся.

Личный вклад соискателя состоит в том, что формирование интеллектуальных умений младших школьников впервые рассмотрено в качестве опоры развития их когнитивной сферы и, одновременно, психолого-педагогического инструментария осуществления данного процесса в условиях занятий в классе фортепиано детской музыкальной школы.

Дано определение понятия «интеллектуальные умения», уточнено и развернуто определение «системность формирования интеллектуальных умений».

Экспериментальная работа проводилась лично соискателем в качестве преподавателя класса фортепиано в МАУДО «Детская музыкальная школа» г. Дубны Московской области.

На протяжении подготовки диссертационного исследования были опубликованы научные статьи, раскрывающие теоретические и практические положения диссертации, в том числе, в изданиях, рекомендованных Минобрнауки РФ. Основные положения диссертации были представлены в докладах и сообщениях на ряде научно-практических конференций и семинаров.

Достоверность исследования обеспечивается опорой на необходимые научно-методологические положения и реальную практическую базу, привлеченными совокупными методами исследования, его продолжительностью, практической проверкой основных положений на экспериментальной базе. Практическая часть работы проводилась лично соискателем в качестве педагога фортепиано в течение 5 лет.

Апробация и внедрение результатов диссертационного исследования осуществлялись в процессе собственной педагогической деятельности в качестве педагога фортепиано, в процессе педагогического наблюдения, которое осуществлялось в классах других педагогов-пианистов ряда учреждений дополнительного образования городов Дубны, Талдома и Запрудни московской области. Результаты исследования прошли апробацию также в процессе участия в научно-практических конференциях, таких, как:

Международная научно-практическая конференция «Музыкальное и художественное образование в современном мире: традиции и инновации» Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)» – доклад «Возможности развития интеллектуальных умений посредством анализа музыкального произведения» (Таганрог, 2017 г.); Международная научно-практическая конференция РАО «Юсовские чтения» – доклад «Красота рационального» (Москва, 2017 г.); Межзональный семинар «Педагогические чтения» (Дубна, 2016, 2017, 2018 гг.); Региональная многопрофильная школа-семинар «Летняя школа» (Москва, 2018 г.); EdCrunch – международная конференция в области новых образовательных технологий, методик, применения ИКТ в обучении и дополнительного образования (Москва, 2018 г.); Международный семинар-тренинг «Образовательный проект «Школа позитивных привычек»: структура, перспективы развития» (Москва, 2019).

Положения, выносимые на защиту:

1. Формирование интеллектуальных умений младших школьников – актуальное направление современного образования в условиях необходимости применения навыков структурирования, логического построения и анализа потока информации, увеличивающегося с каждым днем. Задачи формирования интеллектуальных умений могут быть успешно решены на занятиях фортепиано в условиях дополнительного образования (в детской музыкальной школе).
2. Для успешного формирования интеллектуальных умений младших школьников необходимо развитие и поддержание их интереса к самому процессу занятий музыкой, что во многом опирается на взаимовлияние эмоциональной и когнитивной сфер младших школьников в процессе совместных действий педагога и ученика.
3. Предложенные в процессе исследования критерии формирования интеллектуальных умений младших школьников и уровни их проявления были представлены в теоретически обоснованной и построенной

педагогической модели, которая была реализована в практической деятельности, своими результатами подтвердившей выдвинутую в данном исследовании гипотезу.

4. Выявленные педагогические условия формирования интеллектуальных умений младших школьников на занятиях фортепиано в Детской музыкальной школе могут применяться не только на занятиях фортепиано, но и в других инструментальных классах (струнных, духовых и ударных инструментов) и способствовать формированию интеллектуальных умений младших школьников.

Структура диссертации: диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложения.

Глава I

«Теоретические основы формирования интеллектуальных умений младших школьников»

1.1. Содержание и сущность основных понятий исследования, теоретико-методологические подходы к развитию интеллектуальных умений

Стремительное развитие науки, техники и социокультурных норм в XX веке привело к существенным изменениям в обществе XXI века, в том числе и к смене образовательной парадигмы. Обучение, опирающееся на повторение материала, изложенного учителем, было подвергнуто жесткой критике как не соответствующее целям и задачам современного общества. Во главу угла сегодня ставится формирование интеллектуальных способностей и умений ученика. В настоящее время общепризнана важная роль занятий музыкой в процессе гармоничного развития человека. Особое значение придается игре на музыкальных инструментах, и, в частности, игре на фортепиано. Исследователи подчеркивают, что занятия музыкой способствуют развитию межполушарных связей мозга человека, оказывают позитивное воздействие на весь комплекс когнитивных способностей. Взаимосвязь занятий музыкой, формирования интеллектуальных умений и развития когнитивных способностей школьников в обобщенном виде отражена в схеме № 1.

Схема № 1

**Взаимосвязь занятий музыкой и развития когнитивных способностей младших
школьников в условиях дополнительного образования**



Прежде, чем приступить к описанию и анализу музыкальных способностей школьников, оказывающих воздействие на формирование интеллектуальных умений, а также важнейшего свойства музыки оказывать сильное влияние на развитие всех сфер человека – физической, интеллектуальной, эмоциональной, коммуникативной – благодаря волновой природе звука и его проницаемости, обратимся к изучению базовых для данной работы понятий «интеллект», «функциональные, операционные, мотивационные механизмы интеллектуальных умений», являющихся структурным компонентом мышления и умственных способностей как с физиологической, так и психологической точки зрения. Это необходимо для ясного понимания взаимосвязи занятий музыкой и развития когнитивных способностей человека.

В научной литературе понятие «интеллект» трактуется как «относительно устойчивая структура умственных способностей индивида» [278, с. 266], «система познавательных функций», «способность получать новые знания и решать задачи», «процесс переработки информации», «фактор регуляции деятельности» [302, с. 290].

Интеллект отождествляется с развернутой системой умственных операций, со стилистическими особенностями и научной стратегией решения проблем, с эффективностью избираемого подхода при индивидуальном осмыслении задач, требующих познавательной активности [248].

Общее и наиболее развернутое определение понятия «интеллект» приводится в Современном словаре по педагогике под редакцией Е.С. Рапацевич: «Интеллект – система психологических механизмов, обуславливающих возможность строить внутри индивида адекватную модель (картину) окружающего мира и оптимально организовать свое поведение и деятельность в нем, создавая порядок из хаоса на основе приведения в соответствие индивидуальных потребностей с объективными требованиями реальности» [328, с. 314].

В психологии интеллект трактуется как совокупность умственных способностей человека, гармоничность отраженной деятельности мозга. Интеллект необходимо рассматривать как «интегральную и высокодифференцированную способность к мышлению, как универсальную тренированность мозга» [260, с. 250].

Достаточно часто встречаются и другие определения интеллекта. Так, в широком значении это вся познавательная деятельность с ее абстрактными символами, а в более узком – обобщенное понятие, с помощью которого характеризуется сфера умственной деятельности человека, выражающаяся в «умении адаптироваться к новым ситуациям, используя имеющийся опыт» [71, с. 775].

Характерными чертами человеческого интеллекта являются способность к рефлексии и саморегуляции, понимание закономерностей и предвидение будущих процессов, что, в конечном итоге, становится базисом для преобразования окружающей действительности.

Поскольку интеллект характеризует ядро познавательных способностей человека, в науке зачастую он отождествляется с одаренностью. Например, распространенные тесты на определение интеллекта нередко позиционируют как «тесты одаренности», а интеллектуальный коэффициент IQ – как адекватный показатель умственной одаренности.

Зарубежными учеными за последние сто лет проведено множество разнообразных исследований структуры интеллекта посредством факторного анализа и тестирования.

Так, Ч. Спирмен рассматривая интеллект как «общую умственную энергию», утверждает, что уровень ее присутствия определяет успешность выполнения любых тестов [8].

Согласно данной теории каждый человек одарен как общими, так и специфическими способностями. Различная степень одаренности проявляется в умении адаптироваться к окружающим условиям и в решении

конкретных задач. Эти представления опровергнуты современными научными данными, поскольку не отражают всего разнообразия адаптивных возможностей человека.

Л. Терстоун, выделил первичные умственные потенциалы, в числе которых математические операции, умение выразить собственные мысли, восприятие устной и письменной речи; пространственная ориентация, память, логическое рассуждение и умение сопоставлять целое и его детали [98].

Попытки Л. Терстоуна измерить потерпели неудачу из-за невозможности детально дифференцировать факторы интеллекта.

Сочетание разнообразных форм, продуктов и содержаний умственных действий представлено в широко известной модели Дж. Гилфорда [261].

Р. Кеттел вычленил два типа интеллектуальной деятельности: «текущий» интеллект отвечает за адаптацию к изменяющейся ситуации, генетически обусловлен и является базисом мышления и абстрагирования; «кристаллизованный» – формируется под влиянием жизненных обстоятельств [261].

Г. Айзенк, в свою очередь, выявляет следующие виды интеллекта:

биологический – основанный на физиологических возможностях головного мозга, отвечающий за познание и индивидуальность;

психометрический – отражающий познавательные возможности, измеряемые тестами и развивающиеся под влиянием культурных факторов;

социальный – развивающийся в тесной зависимости от окружающей среды, но в значительной степени обусловленный биологически [304].

А. Хобб выделяет врожденный потенциал, который служит основой для развития интеллектуальных способностей личности, и приобретенный интеллект, который формируется в результате взаимодействия потенциального интеллекта с окружающей средой. Причем, оценке подлежит именно этот «результатирующий» интеллект, в процессе

наблюдения, умственных операций, осуществляемых индивидом. Мы не можем узнать, что представляет собой врожденный интеллект [736].

Теория когнитивного развития была разработана швейцарским философом и психологом Жаном Пиаже. Она стала альтернативой противостоянию нативистских и эмпирических теорий, оспаривающих значение врожденных способностей и жизненного опыта в развитии интеллекта. Пиаже сформулировал основные понятия в области психологии развития. Конструктивизм его теории подразумевает, что человек может сам формировать свои интеллектуальные способности, взаимодействуя с окружающей средой.

Некоторые зарубежные исследователи выделяют следующие виды интеллекта: лингвистический, музыкальный, логико-математический, пространственный интеллект, телесно-кинестетический интеллект, личностный (или эмоциональный) интеллект.

Отечественные исследователи внесли значительный вклад в изучение проблемы умственного развития. М.А. Холодная понимает как наиболее перспективный для изучения интеллекта и умственного развития структурно-интегративный подход, трактующий индивидуальный ментальный опыт, включающий ментальные структуры (системы психологических образований) в качестве носителя свойств интеллекта.

Придерживаясь структурно-интегративного подхода, Н.И. Чуприкова основой интеллектуального развития считает системную дифференциацию от общего к частному, развивающую способности анализировать, синтезировать, обобщать и абстрагировать, являющиеся ядром умственных способностей [98].

Согласно концепции творчества Я.А. Пономарева, творчество является механизмом развития человека, любое развивающее взаимодействие может считаться творчеством. «Творчество – необходимое условие развития материи, образования её новых форм, вместе с возникновением которых меняются и сами формы творчества. Творчество человека лишь одна из

таких форм» [290]. Согласно принципу «ЭУС» этой концепции этапы развития способности складываются в структурные уровни ее организации и формируют ступени для дальнейших развивающих взаимодействий. Последовательность «этапы-уровни-ступени» становится очевиднее при сопоставлении хода развития детской способности действовать «в уме» и хода решения творческих задач взрослыми, у которых эта способность достигла полного развития. Ментальный или внутренний план действий у ребенка развивается поэтапно, причем первые четыре этапа опираются на решение путем проб и ошибок и только пятый приводит к аналитическому мышлению:

1. ребёнок манипулирует вещами во внешнем плане, но это не позволяет решить задачу;
2. ребёнок манипулирует вещами во внешнем плане, и это позволяет решить задачу;
3. ребёнок манипулирует представлениями о вещах в уме, но это не позволяет решить задачу;
4. ребёнок манипулирует представлениями о вещах в уме, и это позволяет решить задачу;
5. ребёнок решает задачу в уме, уже не путём «проб и ошибок», а анализируя структуру задачи и строя план её решения.

Интеллект индивида может иметь как общие характеристики широкого спектра, так и специфические характеристики в определенной узкой сфере. Эти характеристики неразрывно связаны между собой. Как правило, общие свойства интеллекта более заметны у детей. Но уже в дошкольном возрасте специальные умственные возможности могут быть достаточно выражены. Это подтверждает опыт специальных музыкальных и спортивных школ.

Обычно специализация интеллекта с возрастом усиливается. До определенного момента успехи могут достигаться и при отсутствии специфических способностей за счет общего интеллекта, но для

выдающихся достижений в какой-либо определенной области важен высокий уровень специального интеллекта.

В аспекте формирования мышления ребенка проблема когнитивного развития является одной из основных педагогических задач любой современной обучающей системы. В зависимости от возраста, предметной дисциплины и уровня развития ученика, обучение может строиться на его общих или специальных способностях, но, тем не менее, уровень мышления является личностнообразующей категорией общего интеллекта.

Различаются следующие механизмы мышления – функциональный, операционный и мотивационный.

Функциональные механизмы мышления «запускаются» посредством мозговой деятельности человека. Постепенное и разностороннее формирование мыслительной системы происходит в процессе интеллектуального развития, уровень достижений обусловлен физиологическими, в том числе возрастными и нейродинамическими свойствами мозга.

Операционные механизмы мышления отражены в сложных системах логических действий – анализ, синтез, обобщение, классификация и т.п., причем их разработка и усложнение происходят в процессе реализации конкретного интеллектуального умения.

Мотивационные механизмы мышления определяют вектор и интенсивность мыслительных процессов. Эмоциональное отношение человека к определенной деятельности определяет напряжённость мыслительных процессов.

Современная педагогика многозначно трактует понятие интеллектуальных умений, отражая взгляды на весь комплекс учений, необходимых человеку в любой профессиональной области. Среди них:

- **общеучебные умения** – это следование правилам культуры общения; грамотное использование литературы; планирование и самоконтроль; одновременное слушание и конспектирование; изложение зрительной

и слуховой информации в виде текста; умения общаться: ориентирование в партнерах и ситуациях общения; эффективное взаимодействие и оценка результатов сотрудничества (Ю.К. Бабанский, А.Е. Дмитриев, И.Я. Лернер, Н.А. Лошкарева, В.Ф. Паламарчук, А.В. Усова);

- **общетрудовые умения** – умения, «необходимые для осуществления любой трудовой деятельности: планирование, организация работы, самоконтроль, соблюдение правил техники безопасности, поиск неисправностей и др. Мыслительные процессы в труде рабочих при определении цели, плана и организации труда, при самоконтроле и регулировании технологических процессов не могут осуществляться без соответствующих умений и навыков» (Е.А. Милерян, А.М. Новиков, В.В. Чебышева) [229];
- **общетехнические умения** – это умения чтения и составления чертежей, выполнения технических расчетов, измерений, настройки и наладки технических устройств и т. д. (П.Р. Атутов, М.А. Жиделев) [20];
- **общекультурные умения** – «круг вопросов, в которых ребенок должен быть хорошо осведомлён, обладать познаниями и опытом деятельности» [385 с. 58-64] (В.Л. Бенин, Л.А. Волович, С.П. Иваненков, А.В. Хуторской, Л.Б. Соколова, Л.В. Трубайчук);
- **проектировочные умения** – это «умения осуществлять целенаправленную профессиональную деятельность в соответствии с заданными критериями качества, например, к области образовательно-проектировочной деятельности относится проектирование преподавателем комплекса профессионально направленных дидактических целей, образовательной среды теоретического и практико-производственного обучения» (Ю.Н. Кулюткин, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин, Г.С. Сухобская) [187];

- **организационные умения**, существенная часть которых формируется на начальном этапе обучения. К ним относятся способности: организовать собственное рабочее пространство; планировать текущую работу; концентрироваться на задаче; сотрудничать в решении образовательных задач - объяснять, помогать и принимать помощь, осуществлять самоконтроль и самоанализ и т. д. (В.С. Кузнецова, Н.В. Кузьмина, А.Н. Лутошкин и др.) [272];
- **интеллектуальные умения** – анализ, сравнение, синтез, обобщение; использование мнемотехник; установление причинно-следственных связей, классификация объектов; выявление сходства и различий (Л.С. Выготский, Д.Б. Богоявленская, А.Ф. Говоркова, А.Е. Дмитриев, В.И. Зыкова, И.Я. Лернер, Н.А. Менчинская, В.Ф. Паламарчук, Н.Н. Поспелов, И.Н. Поспелов);
- **специальные умения** – это такие умения, которые формируются для выполнения конкретных заданий и рассматриваются чаще всего в аспекте профессиональной подготовки. В качестве специальных умений могут быть рассмотрены следующие: чтение, письмо, устные и письменные вычисления; трудовая практика; техническое или компьютерное моделирование; роспись по ткани, музыкальное исполнительство и т. д.

Структура учебной деятельности предполагает планирование, постановку задач и путей их достижения, мотивацию, организацию действий, самоконтроль, поэтому Ю.К. Бабанский классифицирует основные навыки следующим образом:

1) учебно-организационные (способность к целеполаганию; рациональному планированию деятельности и созданию благоприятных условий для ее осуществления);

2) учебно-информационные (умение находить информацию: работать с книгой, справочниками, техническими источниками информации; умение наблюдать);

3) учебно-интеллектуальные (способность к самомотивации; внимательному восприятию информации; использование мнемотехник; понимание логики изучаемого материала, умение отделять существенное от второстепенного; решать проблемные и открытые задачи; самодисциплина). [24].

Интеллектуальные умения являются структурным компонентом мышления и умственных способностей как с физиологической, так и психологической точки зрения.

С позиции физиологии они – продукт синтеза функциональных, операционных и мотивационных механизмов мышления, следовательно, уровень овладения ими может определять успех интеллектуальной деятельности в целом. С позиции психологии они – компонент умственных способностей, индивидуальная особенность человека, основа самореализации [179, с. 53].

Остановимся подробнее на классификации интеллектуальных умений. Интеллектуальные умения являются инструментом любого мыслительного процесса и позволяют освоить значительный объем учебной работы за меньшее время, что рационализирует весь процесс обучения [3].

В психолого-педагогической литературе до настоящего времени не выработано единое определение понятия «интеллектуальные умения». Как правило, интеллектуальные умения определяются с помощью ряда терминов, таких, как «мыслительные операции», «приемы мыслительной деятельности», «приемы умственной деятельности», «общелогические умения», «умения учиться», «межпредметные умения», «умения учебной деятельности», «логические приемы мышления», «общеучебные умения», «обобщенные умения» и др.

Интеллектуальные умения – это такие умственные действия, которые связаны с процессом усвоения разнообразных предметов и явлений и имеют широкий диапазон применения, так как лежат в основе умения учиться новому. Сформированные интеллектуальные умения являются фундаментом

непрерывного саморазвития, действуют во всех сферах образовательной деятельности и развивают интеллектуальные способности. Их важной характеристикой является вариативность, целенаправленность, сознательность, плановость, слияние умственных и практических действий, обобщённость, гибкость, легкость применения в новых обстоятельствах.

Позитивное преобразование качеств ума происходит только в изменяющихся условиях мыслительной деятельности. С этой точки зрения интеллектуальные умения являются инструментом изменения общих мыслительных способностей.

Первоначально умения опираются на способности человека, но, в процессе развития приобретают статус свойства личности, таким образом преобразуясь в элементы способностей к более сложным действиям. На этой ступени требуются новые сложные умения, которые могут развиваться на базе уже существующих способностей [314, с. 23].

В результате объединения и обобщения приведенных выше подходов к классификации интеллектуальных умений были отмечены наиболее часто встречающиеся в научной литературе. Среди них:

- привлечение операций синтеза, анализа, сравнения в процессе приобретения знаний;
- выявление наиболее существенных признаков и определение остальных признаков как несущественных;
- обращение к приему обобщения как к важному фактору расширения знаний;
- применение конкретизации абстрактных понятий;
- способность к осуществлению органичного перехода от общего к конкретному;
- способность к осуществлению классификации предметов, явлений и понятий по их признакам;
- способность к осуществлению систематизаций;
- представлять целостную структуру учебного материала;

- проявлять самостоятельность, осуществлять самоконтроль и т.д.

Многие исследователи (И.Я. Лернер, Е.А. Милерян и др.) доказывают, что интеллектуальные умения формируются у учащихся в результате овладения ими наиболее общими умениями в процессе деятельности направленной на конкретный учебный материал и источник знаний [304].

Формирование интеллектуальных умений происходит с учетом их сложной иерархии, начиная от частных и завершая наиболее общими умениями: умению учиться в широком смысле слова, управлять собственными психическими процессами, такими, как внимание, память, мышление и др.

Различают следующие стороны самого процесса формирования интеллектуальных умений:

- мотивационный;
- содержательный;
- операционный;
- рефлексивный.

Интеллектуальные умения, являясь важным компонентом мышления, благодаря собственной многокомпонентности позволяют осуществить их конструктивное преобразование [110].

Обладая развитыми интеллектуальными умениями, человек имеет возможность:

- **ориентироваться** в системе знаний,
- уметь делать **предварительный отбор информации**,
- находить **новые знания**,
- уметь **перерабатывать** информацию,
- уметь **преобразовывать** информацию.

Таким образом, в русле данного исследования в результате рассмотрения и анализа определений, сути и содержания понятия «интеллектуальные умения», соотнесения его с рядом других необходимых для успешного и гармоничного развития учащихся младшего школьного

возраста умений мы определяем данное понятие как **важный компонент мышления, направленный на осуществление действий, связанных с когнитивной сферой ребенка и, в первую очередь, с его мыслительной деятельностью, определяющий ее успешность и подлежащий формированию в процессе квалифицированного педагогического сопровождения.**

Для формирования интеллектуальных умений младших школьников необходимы определенные педагогические условия, которые, в зависимости от того, на каких занятиях они будут реализовываться, могут быть конкретизированы педагогическими технологиями и методами. Базовым педагогическим условием, определяющим успешность формирования всего комплекса интеллектуальных умений, может быть признана

1) Опора на гуманистические принципы воспитания, которые находят реализацию в системно-деятельностном и личностном подходах.

Рассмотрим данные подходы более подробно.

Системно-деятельностный подход специальное внимание обращает на процесс освоения универсальных учебных действий (УУД), представленных несколькими блоками – личностным, познавательным, регулятивным и коммуникативным. В этой связи, логические действия и операции входят в состав блока познавательных УУД, на которые, в свою очередь, опираются интеллектуальные умения, которые обеспечивают осмысленные действия в поисковой ситуации с опорой на выработанные умения сравнения, анализа, обобщения и осуществления самостоятельных выводов.

Личностный подход в педагогике признает личность в качестве цели, субъекта, результата и главного критерия эффективности самого педагогического процесса. Уникальность личности обеспечивается ее интеллектуальной и нравственной свободой, правом на уважение [21, с. 308-310]. Задача педагога – создание среды для саморазвития задатков и творческого потенциала личности, тогда формирование интеллектуальных

умений – неотъемлемая часть этой работы – может иметь множество областей и способов реализации. Личностно-ориентированная парадигма образования, на которую, в том числе, опирается настоящее исследование, базируется на ряде положений. Среди них:

- признание приоритета индивидуальности и самооценности каждого учащегося, являющегося субъектом образовательного процесса;
- соотнесение технологии образования на всех его уровнях со степенями становления личности ребенка;
- максимальное обращение обучения к собственному опыту обучающегося, его направленности на самоорганизацию и саморазвитие.

Личностный подход обеспечивает практическую направленность содержания образования, способствует индивидуализации средств и методов обучения.

2) Важным педагогическим условием успешного формирования интеллектуальных умений является **система занятий, построенная на взаимодействии форм учебной работы и эффективных методов обучения.**

Такой системой является одна из наиболее разработанных систем образования, базирующаяся на традициях отечественной музыкальной педагогики – система дополнительного музыкального образования детей, представленного разнообразными формами, таким, например, как детские музыкальные школы (ДМШ) и детские школы искусств (ДШИ), всевозможные музыкальные объединения – кружки, музыкальные и музыкально-театральные студии и т.п. В данной работе рассматривается практика занятий в классе фортепиано в детской музыкальной школе, которая включает в себя весь комплекс форм и методов обучения, способствующих развитию когнитивной сферы обучающихся на основе формирования интеллектуальных умений.

Системность подразумевает не только взаимодействие и взаимовлияние различных составляющих изучаемого процесса, но и их временную организацию, обеспечивающую некую обязательную продолжительность прилагаемых для достижения цели усилий. Формирование тех или иных качеств и умений происходит не сразу, а предполагает постепенное достижение необходимого качества, уровня проявления, определенного автоматизма в действиях. Поэтому системность формирования интеллектуальных умений в русле данного исследования понимается, прежде всего, как **выстроенный на определенном временном отрезке процесс, включающий в себя элементы повторения, закрепления искомых умений, их присвоение учащимися как необходимого и естественного проявления основных качеств мышления.**

3) Необходимым условием формирования интеллектуальных умений становится **оптимальное сочетание методов обучения, сконструированное на основе целевой направленности занятия (блока занятий, звена процесса обучения).**

Целевая направленность занятий заключается в осмыслении и формулировке основной цели, к достижению которой стремится и педагог, и ученик, а также в осознанных целях каждого звена процесса обучения (промежуточные цели), приближающих шаг за шагом к основной цели занятий. Эти промежуточные цели придают расположенному во временном отрезке (нередко достаточно продолжительном) процессу формирования интеллектуальных умений прозрачный, логически обоснованный и «обозреваемый» характер, что способствует выбору необходимых методов обучения, с помощью которых достигаются промежуточные цели.

4) Важным педагогическим условием формирования интеллектуальных умений является **совокупность форм учебной работы на основе активности и самостоятельности в процессе получения знаний.**

Разнообразные формы обучения могут быть классифицированы по целому ряду оснований:

- по способу получения образования: очная, заочная, самообразование. В данном случае, применительно к занятиям фортепиано в Детской музыкальной школе детей младшего школьного возраста единственно возможной формой обучения является очная форма;

- по количеству образовательных учреждений, в которых занимается обучающийся, осваивая одну образовательную программу. В данном случае это одно образовательное учреждение дополнительного образования – Детская музыкальная школа;

- по системам обучения, которые могут быть определены как механизм организации обучения внутри образовательной программы – в данном случае это система дополнительного образования детей;

- по участию или неучастию педагога в процессе обучения – в русле данного исследования можно говорить только об обязательном участии педагога и его ведущей роли в процессе формирования интеллектуальных умений обучающихся.

Специально следует сказать о самостоятельной работе. Самостоятельная учебная работа является важнейшим звеном в процессе занятий в классе фортепиано детской музыкальной школы. Ее неотъемлемой частью являются ежедневные самостоятельные занятия ученика, в процессе которых он выполняет задания педагога, осуществляет необходимый тренинг по освоению технологических исполнительских навыков (на своем возрастном уровне), осуществление собственных интеллектуальных усилий, в процессе которых постепенно формируются его интеллектуальные умения. А. Дистервег писал о том, что нельзя просто дать человеку развитие и образование. Каждый должен приходить к образовательной цели в результате собственной деятельности и собственного напряжения сил [111, с. 118]. Формы организации самостоятельной работы могут быть фронтальными, групповыми, парными и индивидуальными. Очевидно, что в данной работе мы рассматриваем индивидуальную форму самостоятельной работы дома.

Процесс обучения проходит с помощью педагога в индивидуальной форме обучения. До сего дня не существует никакой другой формы организации обучения детей младшего школьного возраста музыке (игре на фортепиано), кроме индивидуальной формы обучения. И если в области профессионального музыкального образования на уровне вуза в последнее время появились инновационные технологии дистанционного обучения игре на фортепиано (система Дисклавир), то начальный период освоения фортепиано младшими школьниками может осуществляться только при высококвалифицированном педагогическом сопровождении в процессе непосредственного контакта с педагогом с применением диалогических, игровых форм работы. Игровые формы могут быть предметными, сюжетными, ролевыми, эвристическими, имитационными и т.д., как индивидуальные, так и парные (в ансамблевой игре).

Исходя из цели занятий, они могут быть классифицированы как ознакомительные, формирующие знания и умения, обобщающие и систематизирующие, итоговые, контролирующие освоение учебного материала: зачеты, экзамены, концерты и т.п. [258].

Таким образом, интеллектуальные умения являются важной частью когнитивных способностей человека. Для формирования интеллектуальных умений младших школьников необходим ряд педагогических условий, которые конкретизируются педагогическими технологиями и методами в условиях преимущественно индивидуальной формы обучения (в данном случае – в классе фортепиано детской музыкальной школы).

1.2. Возрастные особенности формирования интеллектуальных умений у младших школьников

Занятия музыкой с детьми начинают достаточно рано – в 4-5 лет, и это считается необходимым в том случае, если ребенок уже в дошкольном возрасте проявляет яркие музыкальные способности – слух, чувство ритма, эмоциональную отзывчивость и обладает перспективным для исполнительства аппаратом – строение рук, их мягкость, пальцевая подвижность. Такого ребенка приводят в специальную музыкальную школу-десятилетку, занятия в которой отвечают требованиям направления профессионального музыкального образования. В том случае, когда занятия музыкой мыслятся родителями ребенка как общеразвивающие, можно начинать заниматься в музыкальной школе и несколько позже – в 6-7 лет, и это не окажет негативного воздействия на его продвижение в условиях развивающего направления музыкального образования. Здесь важнейшим условием успешности является интерес ученика к самим занятиям музыкой, интерес к фортепиано, его возможностям. В младшем школьном возрасте развитие и сохранение интереса к занятиям – это специальная область психолого-педагогической науки.

Обособление младшего школьного возраста в жизни ребенка и его научное изучение связано с введением системы обязательного среднего образования. С изменением требований общества и научной парадигмы, содержание и задачи среднего образования постоянно развиваются, поэтому знания о возможностях обучения детей младшего школьного возраста нельзя считать окончательными и неизменными. Учитывая, что способы коммуникации, объем внешней информации и образ жизни человека в целом стремительно меняются, мы обратимся лишь к наиболее характерным чертам данного возраста [265].

Наиболее подробно возрастные особенности детей в их приложении к интеллектуальной деятельности были изучены Ж. Пиаже. Его идеи стали

основой для дальнейшего развития психологии и педагогики в направлении изучения изменений, связанных с процессом взросления.

Возраст, рассматриваемый в данном исследовании, Пиаже называет подпериодом конкретных операций (7-11 лет), в котором происходит образование систем логических операций над самими объектами, их классами и отношениями, образующихся только по поводу реального или воображаемого манипулирования с этими объектами. Операции логически структурируют совершаемые внешние действия, но еще не словесное рассуждение. Ребенок в этом возрасте понимает задачу, лишь непосредственно участвуя в ней, опираясь в рассуждениях на реальность и собственные убеждения. Он готовится к стадии формальных операций (11-15 лет), в которой сможет мыслить гипотетически, абстрагируясь от ситуации.

Исследования Ж. Пиаже доказывают, что интеллектуальная деятельность представляет собой устойчивую, но гибкую систему внутренних действий, которые представляют собой «действия, которые перенесены вовнутрь, обратимы и скоординированы в системе, подчиняющейся законам, которые относятся к системе как к целостному» [182].

Внутренние действия (или операции) не могут быть изолированными, каждая операция является составной частью определенной структуры. Структуры, в свою очередь, развиваются и стремятся к некой цели, также, как все реальные формы интеллекта. Ж. Пиаже подчеркивает стадийность данного развития и выделяет в нем ряд **стадий**:

- стадия сенсомоторного интеллекта (от рождения до 2 лет);
- стадия символического и понятийного мышления (от 1,6 до 2-4 лет);
- стадия интуитивного (наглядное) мышления (от 4 до 7 лет);
- стадия конкретных операций (с 7-9 до 10-11 лет) – умственные операции становятся обратимыми;

- формальные операции (с 11-12 лет) – формируется способность ребенка выполнять внутренние действия мысленно, обращаясь к логическим рассуждениями и понятиям;

- преобразование отдельных умственных операций и внешних предметных действий в обратимое структурно организованное целое, когда для каждой операции существует симметричная и противоположная операция – суть мышления, по мнению Ж. Пиаже, чьи открытия в области операциональной психологии представляет собой, прежде всего, взгляд на развитие интеллекта как наиболее совершенной формы приспособления (адаптации) организма (субъекта) к окружающей его среде.

- В отечественной науке младший школьный возраст наиболее широко и содержательно отражен в трудах таких ученых, как Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, их коллег и последователей – Л.И. Айдаровой, А.К. Дусавицкого, А.К. Марковой, Ю.А. Полуянова, В.В. Репкина, В.В. Рубцова, Г.А. Цукерман и др.

С началом обучения в школе происходит ряд изменений, говорящих о том, что перестраивается вся система отношений ребенка с окружающим миром.

Социальные отношения дошкольника развиваются в параллельных системах «ребенок – взрослый» и «ребенок – дети», их связь исчерпывается только игровой деятельностью, ведущей в этом возрасте, они не влияют на отношения ребенка с родителями и не связаны иерархическими связями.

Социум школьника существенно расширяется, и новые отношения ребенка и учителя начинают влиять на его отношения к родителям к другим детям. Учебные отметки зачастую определяют отношения ребенка с взрослыми и сверстниками. С этой системой связана совокупность всех жизненных условий, так как отношение «ребенок – учитель» преобразуется в отношение «ребенок – общество».

Память младшего школьника приобретает ярко выраженный познавательный характер, ребенок теперь может осознать и выделить особую

мнемическую задачу, начинается интенсивное формирование приемов запоминания – от простого повторения до осмысления структуры изучаемого материала.

Обучение требует от школьника дисциплинированного выполнения задач, поставленных учителем. Это становится возможным благодаря соответствующего данному возрасту переходу от естественного и произвольного восприятия, свойственного дошкольникам, к целенаправленному произвольному наблюдению. Причем, отметим, что такое наблюдение не всегда будет интересно самому ребенку, но, осуществляясь, оно будет способствовать интенсивному развитию его воли.

Эмоциональная сфера школьника становится более обобщенной, картина мира децентрируется и ребенок может принять точку зрения другого. Мышление приобретает абстрактный и обобщенный характер, способствуя формированию объективного, элементарно научного восприятия действительности.

Данные процессы активно проявляются в новой для ребенка учебной деятельности, в усвоении им способами как практической, так и познавательной деятельности.

А.В. Запорожец отмечал, что наглядно-действенная, наглядно-образная и словесно-логическая формы детского мышления не являются сами по себе возрастными стадиями его развития. Они, скорее, представляют определенный уровень овладения тем или иным содержанием, некоторыми проявлениями действительности. В связи с этим, их соответствие определенным возрастным группам не говорит однозначно о том, что они связаны с возрастом однозначно.

Развиваясь и взрослея, ребенок приобретает необходимый опыт преимущественно с помощью «метода проб и ошибок», и только постепенно приходит к освоению способности размышлять, опираясь на двигательные и зрительные ориентиры. Это говорит о том, что он приходит к способности размышлять. Таким образом, изменяется характер его ориентировочно-

исследовательской деятельности – теперь он может обеспечить переход от наглядно-действенного мышления к наглядно-образному и словесному.

Попавшему в мир научных понятий школьнику недостаточно только запоминания отдельной информации, от него требуется формирование мыслительных операций, поэтому основной проблемой возрастной психологии является проблема соотношения обучения и психического развития. Как отмечал Л.С. Выготский, «осознанность и произвольность входят в сознание через ворота научных понятий» [76, с. 33].

Это определяет тот факт, что в данном возрасте происходит особенно интенсивное интеллектуальное развитие, то есть, все психические процессы интеллектуализируются, происходит их осознание. Значительная сформированность подобных умений говорит о том, что ребенок переходит к периоду, завершающему детство (старшему школьному возрасту).

Игра, труд и учебная деятельность у младших школьников еще тесно взаимосвязаны, и если в дошкольном детстве обучение осуществляется в процессе дидактической игры, в которой особое внимание уделяется конкретной учебной задаче, то в младшей школе внимание переключается в сторону результативности игры, и, таким образом, постепенно игра уступает учебной деятельности. Изменение мотива к учению знаменует собой важнейший переход от игровой деятельности к учебной.

Для дошкольника взрослый выступает как индивидуальность, тогда как школьный учитель транслирует универсальную систему эталонов поведения и оценки. Очевидно, что на индивидуальном занятии преподаватель может использовать более широкий спектр методик и подходов к обучению. В этом плане занятия музыкой представляют большие возможности для перехода от преимущественно игровой деятельности к преимущественно учебной.

Учебная деятельность как ключевая компетенция формируется на протяжении двух ступеней образования, она непосредственно направлена на усвоение научных и культурных знаний, накопленных человечеством. Предметы этих знаний преимущественно абстрактны, теоретичны. Поэтому

основной задачей учебной деятельности для начальной школы является формирование самого умения учиться, то есть, приобретения ребенком контрольно-оценочной самостоятельности. В аспекте основной темы данного исследования подчеркнем, что эта самостоятельность характеризуется как основной индивидуальный результат начального образования.

По мнению Д.Б. Эльконина [402 с. 244], первая трудность заключается в различии мотивации ребенка и содержания учебной деятельности. Важно, чтобы мотив учения был связан с собственным, внутренним содержанием изучаемого, то есть был интересен конкретному ребенку. В классе фортепиано мы можем подобрать программу не только в соответствии с характером, темпераментом, физическими возможностями ученика, но и созвучную его текущему психозмоциональному состоянию. Динамичность адаптирования учебного процесса в классе фортепиано уникальна – вряд ли это возможно в группе или при изучении школьной программы.

Необходимо формировать познавательную мотивацию, опираясь на содержание и способы обучения. Превращение игровой деятельности в учебную опирается, в том числе, и на изменение мотива к учению. Мотивация к учению музыке имеет множество граней – это и концертный азарт, и соревнование, и желание порадовать близких, и повышение самооценки, и, самое ценное, эмоциональное сопереживание содержанию музыкального произведения.

Можно предположить, что предметом учебной деятельности является изучение общечеловеческого опыта в проекциях различных наук, но, по сути, таким предметом является сам ребенок, который, меняется и развивается в процессе учебной деятельности. Психологи отмечают, что субъект обучения впервые выступает как самоизменяющийся в собственных глазах, сам для себя. Процесс собственного изменения воспринимается как новый предмет, поэтому любое обучение начинается с оценивания, когда отметка является определенной формой оценивания. Музыкальное образование имеет грандиозные альтернативные возможности оценивания благодаря свободе

интерпретирования. В отличие от точных наук, здесь нет единственно-верного ответа, нет аксиом, но есть возможности самовыражения, требующие убедительности и последовательности. Оценивание в музыкальной педагогике многогранно – это всегда процесс, а не точка. В любой момент занятия ученик, так или иначе, оценивает услышанное и часто сразу понимает верно ли исполнение, его слух становится самым важным орудием и контролером самостоятельной умственной работы.

Г.А. Цукерман доказала, что младший школьник может овладеть общими для всех участников совместной деятельности способами взаимодействия. По ее мнению, особенность учебного взаимодействия заключается в том, что школьник может проявлять учебную инициативу и сам обращает внимание взрослого на противоречия и несоответствия между условиями поставленной задачи и предлагаемыми способами действия.

Исследователем был разработан ряд принципов организации учебных предметов, благодаря которым дети могут овладевать как содержанием, так и формами учебной деятельности. Принципиальное отличие современных образовательных стандартов от предыдущих заключается в том, что целью образования является по преимуществу личностный результат. Формальное образование сегодня стремится, таким образом, не столько к достижению навыков грамотности и счета, а к развертыванию важнейших способностей рассуждать и критически мыслить. Значительную роль в развитии личности младшего школьника играет область дополнительного образования, где дети приобретают необходимый опыт, в том числе, и на занятиях в классе фортепиано в детской музыкальной школе [265].

Личностная готовность ребенка к обучению в школе определяется его способностью к самоопределению, смыслообразованию, нравственно-этической ориентации, включает мотивационную и коммуникативную готовность, эмоциональную зрелость, сформированность Я-концепции и самооценки.

Мотивационная готовность определяется сформированностью учебно-познавательных и социальных мотивов, когда появляется интерес к социально-значимому статусу, стремление к социальному признанию, начинает звучать мотив социального долга. Ребенок должен осознавать свои физические возможности, умения, переживания, характер отношения к нему взрослых, уметь оценивать свои результаты и личностные качества адекватно и критично.

Показатель эмоциональной готовности к дальнейшему обучению проявляется в освоении младшим школьником необходимых социальных норм проявления чувств, а также в том, что он становится способен к регулированию своего поведения на базе эмоционального предвосхищения, в развитии таких высших чувств, как нравственные переживания, радость познания, эстетические чувства.

Готовность ребенка данного возраста принять роль ученика, и его учебно-познавательная мотивация становятся квинтэссенцией личностной готовности ребенка к школе, открывая путь к реализации нового потенциала развития субъекта. Сформированность внутренней позиции школьника – его отношение к школе и характер поведения в процессе учебной деятельности, стали предметом изучения таких ученых, как М.Р. Гинзбург, Н.И. Гуткина, В.В. Давыдов, А.З. Зак, Т.А. Нежнова, К.Н. Поливанова, Д.Б. Эльконин.

Содействие ученика и учителя становится основой формирования интеллектуальной активности школьника, а со временем преобразуется в форму существования новой психической функции. Л.С. Выготский отмечал, что высшие психические функции исходят из совместной деятельности, являющейся необходимым этапом и, в то же время, внутренним механизмом индивидуальной деятельности. Отношения между учителем и учеником представляют собой движущую силу развития и психологическую основу активности самого ребенка [17].

И если в общем образовании учитель распределяет внимание между двумя десятками учеников, а отношения косвенно зависят и от других детей, то в классе фортепиано сотрудничество между учителем и учеником может иметь

более конкретные и целенаправленные формы. Например, игра в ансамбле, без которой не обходится большинство педагогов. В числе приемов – непосредственное приспособление, развернутое во времени, невербальное взаимодействие ансамблистов, подчиняющихся характеру и движению музыкального произведения.

Наиболее развитая форма учебной деятельности предполагает, что субъект осознанно стремится к саморазвитию, что, в конечном итоге, и является целью обучения.

Каждый учебный предмет предоставляет собственные возможности для формирования универсальных учебных действий (УУД), которые определяются в справочной литературе как «умение учиться, то есть, способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта» [69]. Таким образом, формирование УУД происходит в рамках целостного образовательного процесса и создает возможность сопоставлять приемы познавательной деятельности, общие для разных предметных областей. Родственные по сути приемы различаются предметным языком, описывающим задачи и способами знаково-символического их представления.

Рассмотрим уровни сформированности учебных действий, предложенные А.Г. Асмоловым:

1. Неготовность ученика к самостоятельным учебным действиям: ученик выполняет отдельные операции, копируя учителя; не может планировать и контролировать свои действия, компенсирует свою неготовность к самостоятельной работе «зазубриванием» учебного материала.

2. Ученик выполняет учебные действия в сотрудничестве с учителем и может действовать относительно самостоятельно только после того, как учитель объясняет связь отдельных операций с решением задачи.

3. Неспособность ученика к осуществлению адекватного переноса учебных действий на новые виды задач.

4. Способность к адекватному переносу учебных действий в сотрудничестве с учителем [17].

Из-за насыщенности и быстрого темпа изучения программ начальная школа зачастую ориентирована на развитие, в первую очередь, логического мышления, что происходит нередко за счет привлечения наглядно-образного и знаково-символического мышления. А.Л. Венгер предостерегает, что в данном случае велик риск развития формализма, что выражается в формировании так называемого «псевдологического» мышления.

Современная педагогическая наука активно изучает возможности развития интеллектуальных умений в различных областях знаний. Имеются диссертационные исследования, непосредственно посвященные формированию интеллектуальных умений обучающихся на уроках литературы (З.В. Сизенцова), иностранного языка (Г.В. Белова), русского языка (Л.С. Хадарцева), аналитических умений в гуманитарном образовании (Т.П. Соломонова) и др. Развитие интеллектуально-творческого потенциала ребенка средствами искусства изучала Д.В. Сафонова, интеллектуальное развитие младших школьников в процессе ознакомления с изобразительным искусством рассматривала М.А. Абрамова.

Музыкальное исполнительство также имеет огромный потенциал формирования интеллектуальных умений, и традиционно рассматривается с точки зрения специфических вопросов развития профессионального музыканта, но не общеучебных умений, полезных широкому кругу обучающихся. Исходя из положения, что когнитивное развитие опирается на конкретный материал, мотивирующий конкретного ребенка и имеющий различные сферы применения, мы считаем эффективным формирование интеллектуальных умений посредством занятий в классе фортепиано в системе дополнительного образования в целом, и на уроках фортепиано в детской музыкальной школе, в частности.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) ориентирует обучение на результат и развитие универсальных учебных

действий [294]. Многие метапредметные умения, отраженные во ФГОС, являются неотъемлемой частью работы начинающего пианиста. В их числе:

- принятие и сохранение целей и задач учебной деятельности, поиска средств ее осуществления – ведь исполнение пьес всегда является конечной целью ее изучения, художественные задачи исполнения невыполнимы без поиска моторно-двигательных или образных средств их решения. Вопрос «как это исполнить?» решается исполнителем в каждое мгновение игры;
- творческий и поисковый характер решения проблем находит воплощение в самостоятельной подготовке музыкального произведения, всегда требующего привыкания к нужному движению, не столько многократного, сколько вдумчивого повторения сложного элемента;
- способность конструктивно действовать даже в тех ситуациях, которые нельзя характеризовать как успешные, формирование умения видеть и понимать причины успеха или неуспеха в процессе учебной деятельности.

Проанализировав возрастные особенности младших школьников, мы приходим к выводу, что занятия фортепиано могут оказать благоприятное влияние на самые активные сферы развития ребенка, в числе которых интеллектуализация всех психических процессов, их осознание (рефлексия) и произвольность, образование систем логических операций над объектами, их классами и отношениями, развитие реального и воображаемого манипулирования объектами, управление собственными эмоциями и волей, принятие универсальной системы эталонов поведения и оценки.

Социум школьника расширяется до уровня «ребенок – общество», его картина мира децентрируется, возникает разрыв между мотивацией и содержанием учебной деятельности. Сотрудничество ученика и учителя в классе фортепиано раскрывает многочисленные возможности развития индивидуальности и адаптации конкретного ребенка в соответствии с его интересами, характером, темпераментом, физическими возможностями и текущим психоэмоциональным состоянием.

1.3. Развитие музыкальных способностей детей как основа формирования интеллектуальных умений

В процессе занятий в классе фортепиано происходит последовательное развитие всех музыкальных способностей ребенка – слуха, ритмических способностей, координации движений, памяти, воображения, музыкальных представлений и др.

Для того, чтобы реализовать уже имеющиеся способности и максимально выразительно и ярко исполнить музыкальное произведение, ученик младших классов зачастую действует неосознанно, интуитивно, но в процессе такой интуитивной деятельности постепенно формируются его интеллектуальные умения. Обратим внимание на некоторые из них:

- рефлексия – это умение развивается уже с первых выступлений, когда ребенок, даже сделав ошибку, продолжает играть, стремясь не потерять целостность формы исполняемого произведения, а потом, после концерта, анализирует ситуацию;
- применение знаково-символических средств представления информации в практике пианиста реализуется при чтении нотного текста, изобилующего обозначениями темпа, громкости, агогических приемов, аппликатуры и др. Нотный текст, по сути, является некой «картой», схемой движения, где обозначен путь звуковысотного и метроритмического развития для того, чтобы исполнитель мог создать собственную модель изучаемых объектов и процессов;
- овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, видение аналогий и причинно-следственных связей, рассуждения, обращение к известным понятиям – это методы, которые достаточно широко применяются в музыкальном образовании и привлекаются как при теоретическом анализе, так и в работе над освоением музыкального произведения.

В документах Министерства культуры Российской Федерации отмечается, что современное образование обладает **вариативностью**, которая может способствовать осуществлению индивидуальной траектории развития личности [308].

В результате освоения учебной программы в области общеразвивающего направления музыкального образования обучающиеся приобретают следующие знания, умения и навыки:

1. в области исполнительской подготовки

- навыки исполнения музыкальных произведений (сольное и коллективное исполнение);
- умение привлекать выразительные средства для создания художественного образа;
- умение самостоятельно осваивать музыкальные произведения разных жанров и стилей;
- навыки выступлений на публике;
- навыки взаимодействия с аудиторией в условиях музыкально-просветительской деятельности данной образовательной организации;

2. в области историко-теоретической подготовки:

- первичные знания о музыкальных жанрах и важнейших стилистических направлениях;
- знания наиболее ярких образцов мировой музыкальной культуры (творчество великих композиторов, выдающихся отечественных и зарубежных произведений);
- приобретение основ музыкальной грамоты;
- знания главных средств выразительности, применяемых в музыкальном искусстве;
- знания принятой музыкальной терминологии.

3. для сольного исполнения музыкальных произведений необходимы умения:

- создавать и удерживать в памяти художественный образ, адекватный замыслу композитора, а также жанру и стилю, времени создания пьесы, и имеющий в то же время индивидуальную интерпретацию исполнения;
- выявлять и применять средства выразительности для последующего создания художественного образа;
- проявить волевые качества для донесения до слушательской аудитории художественного образа в процессе публичного выступления.

Как видно из сопоставления требуемых ФГОС общеучебных умений и специальных знаний, умений, навыков учащихся детских музыкальных школ, освоение последних возможно только с опорой на первые, при этом музицирование, как вид деятельности, дает широкий спектр развития общеучебных умений.

В общей картине музыкальной одаренности музыкальный слух занимает центральное положение.

Музыкальный слух в разной степени присущ всем людям, но степень его развития зависит как от генетических задатков, так и от социальных факторов. Считается, что слух младенцев высокочувствителен к интонации и звуковысотности. Позже, когда ребенок усваивает язык, эта способность, как неактуальная, постепенно утрачивается.

Развитие музыкального слуха, а именно его аналитического компонента, существенно расширяет возможности интеллектуального развития младших школьников.

В данной работе мы пользуемся термином Д.К. Кирнарской, подразумевающей под аналитическим слухом «музыкальную способность различать и анализировать звуковысотность, соотношение частоты колебаний отдельных звуков» [157].

Модель музыкального таланта Д.К. Кирнарской



В музыкальной психологии наиболее древним компонентом музыкального слуха многими учеными признается интонационный слух, истоки которого восходят к глубинам бессознательного. Являясь необходимым средством выживания, интонационный слух позволял древнему человеку распознать присутствие «Кого-то», оценить его опасность и удаленность, отреагировать должным образом.

Интонационный слух может зафиксировать характер движения в целом. С его помощью развивается умение обобщать и систематизировать музыкальный материал. Чувство ритма, напротив, разделяет звуковую массу на элементы — крупные и мелкие длительности, вычлняя детали причудливого ритмического рисунка. Чувству ритма нужно движение, разделенное на фразы, обладающее собственной иерархией, оно предполагает не стихийное, а волевое движение, направленное и целеустремленное. Его временная природа не позволяет исполнителю остановиться, побуждает принять исполнительское решение и почувствовать верность результата, развивая таким образом самоконтроль и рефлекссию.

Аналитический слух составляет операционный компонент музыкальных способностей. Он ощущает движение высоты звука, ее скольжение или

колебание. С аналитическим слухом связана музыкальная мысль, звуковысотное высказывание – мелодия. Музицирование и даже просто внимательное слушание музыки существенно разрабатывают аналитический внутренний слух и музыкальную память, ими обладают солисты-музыканты и меломаны.

Считается, что все, что есть в музыке – это эволюция видов повторения. Аналитический слух распознает, прозвучало повторение или вариант прошлой мысли, появилась ли контрастная мысль. Отношения вариантного повторения (тождества) и отношение полного несходства (контраста) способны создать форму любого музыкального сочинения (Б.В. Асафьев).

Но наличие музыкальных способностей не гарантирует успеха – даже прекрасный музыкальный слух, и интонационный, и аналитический, и внутренний, и даже прочная музыкальная память еще недостаточны для творческих успехов в музыке.

Увлеченные идеей тестирования, психологи пытались найти способ как можно более раннего определения уровня музыкальной одаренности. Так, первым в этой области стал тест Карла Сишора, изучавшего степень дифференцированности музыкального восприятия начинающих музыкантов. Позднее, когда испытуемые успели проявиться как музыканты-профессионалы, корреляция с результатами сишоровских тестов оказалась очень низкой. Последователи Сишора безуспешно пытались скорректировать тесты; вероятно из-за того, что в основе аналитического слуха лежит лишь одна базовая операция – различение звуковых структур – тесты так и не смогли выявлять музыкальные таланты. Возможно, неэффективность тестирования связана с тем, что аналитический слух является лишь одной из многих необходимых музыкальных способностей.

Тесты на музыкальные способности показывали прямую корреляцию с вербальной частью интеллектуальных тестов, подтверждая их глубокую психологическую связь с вербальными способностями.

Аналитический слух различает звуковые нюансы, воспринимая звуки как качественно разные, даже если их физические параметры отличаются очень мало, соотнося эти различия с едва заметными движениями человеческих мыслей и чувств. Это можно отнести к микроуровню влияния аналитического слуха в восприятии музыки, на макроуровне аналитический слух фиксирует сходство и различие мелодий, гармоний, помогает в осмыслении музыкального целого.

Работа аналитического слуха совершается по принципу «от общего к частному», от синтеза к анализу. При первоначальном восприятии целостное произведение представляется сливающимся потоком музыкальных фраз, гармоний, фрагментов и разделов. Затем, вне зависимости от уровня музыкального образования, сознательно анализируется музыкальная ткань, с отнесением ее к какой-то из известных слушателю систем построения музыкального материала. Анализируя музыку с разных точек зрения, слушатель начинает с мелодии, согласно ведущей роли, которую она играет в большинстве музыкальных жанров и стилей. Хотя во многих сочинениях ритм считается основной характеристикой, человек всегда отдает предпочтение мелодии как смысловому центру музыки, а подпевание, как показатель музыкального сопереживания, подтверждает это предположение. Мелодическая мысль наиболее родственна слову, в фольклоре она неотделима от текста.

Аналитический слух, речевой по своему происхождению, обрел в мелодии опору: он развивался как слух рече-мелодический. И в наше время бесконечного музыкального разнообразия для большинства людей понятия музыка и мелодия почти тождественны.

Мелодическим слухом воспринимаются все протяженные звуковые линии. В многоголосной музыке мы различаем несколько мелодий – все одновременно и каждую в отдельности, будь то басовый контрапункт или вторящий подголосок.

Гармонический слух – второй аспект аналитического слуха, вычлещающий вертикально организованные единицы и соединяющий полученные созвучия в новую горизонтальную последовательность по определенным правилам. Гармонический слух не только позволяет осознать многослушность гармонии, но и упорядочить звуковую логику, лежащую в основе музыкального потока.

Тембровый слух – это способность распознавать окраску, специфические особенности и свойства звуков и их сочетаний. Испанский психолог Эммануэль Гарсиа (García, Emmanuel) показал, что звук, взятый на инструменте со светлым тембром (например, трубе) воспринимается выше, чем взятый на инструменте с «густым, темным» тембром (бас-кларнете). Обрести аналитический слух – значит научиться осознать высоту как отдельное и самостоятельное качество, не путая ее с тембром.

Еще один аспект аналитического слуха – внутренний слух, который помогает мысленно представить всю музыкальную ткань после детального анализа. На внутренний слух опирается музыкальная память: в сконструированном им образе музыка уже практически звучит во всем богатстве ее внутренних пропорций и отношений. Музыкальная память может использовать лишь материал, предоставленный внутренним слухом, поскольку непонятое и нерасчлененное не может фиксироваться осмысленно.

При построении музыкальной мысли чрезвычайно важное значение имеет чувство завершенности. Это свойство используется педагогами как один из простых критериев наличия аналитического слуха у ребенка.

Группа психологов Эдвина Ханца проверила тождественность чувства завершенности мелодии и чувства завершенности речевой фразы в психологическом смысле. Оказалось, контроль синтаксиса музыки и речи осуществляется одними и теми же мозговыми структурами.

Отмечена интересная связь: импровизаторы и композиторы гораздо лучше выполняют пространственные тесты, чем другие люди, в том числе и обладающие музыкальным слухом, но творчески себя не проявляющие.

Эта связь проступает ярче у детей, играющих на клавишных инструментах. Японские психологи во главе с Такэо Накадой обнаружили, что чтение нот является специфической пространственной операцией: в правом полушарии мозга обнаружена область, ответственная исключительно за чтение музыкальных партитур. Понятия и определения высоты музыкального звука, традиционно принятые в музыке – восхождение и нисхождение, падение, взлет и др. предстали не метафорами, а точными определениями расположения звука в пространстве. Слуховой интеллект посредством ощущения пространства и звуковысотности взаимодействует со зрительным интеллектом, делая музыку пространственным видом искусства.

Даже поверхностный обзор возможностей и функций аналитического слуха наводит на мысль, что столь многосоставная и сложная деятельность доступна далеко не всем.

Гленн Шелленберг видит взаимосвязь между уроками музыки и интеллектом как улицу с двусторонним движением. Полученные им данные показывают, что уроки фортепиано вызывают увеличение общего интеллекта, но сопоставимые немusикальные занятия не имеют аналогичного влияния на развитие ребенка. Другими словами, опыт фортепианных занятий уникален [411].

По словам Шелленберга, взаимосвязь между уроками музыки и интеллектом представляется ему как «улица с двусторонним движением». «При обучении музыке природу практически невозможно отделить от воспитания», – сказал он. – Я думаю, что умные от рождения дети чаще сами хотят заниматься музыкой и делают это дольше, что в свою очередь еще больше повышает эффективность их когнитивного функционирования» [380].

Рассмотрим специфику развития интеллектуальных умений у начинающих обучение в классе фортепиано. Сама идея развития интеллектуальных умений в процессе музыкальной деятельности базируется, в первую очередь, на теории деятельности Л.С. Выготского, а также на идеях

В.В. Давыдова, В.И. Загвязинского, А.Н. Леонтьева, И.П. Подласого, С.Л. Рубинштейна, Н.Ф. Талызиной и др., которые полагают, что присвоение исторического опыта человечества должно происходить не в процессе словесной трансляции информации, а путем активной деятельности самого субъекта.

В процессе исполнения музыкального произведения происходит не только формирование специальных интеллектуальных умений, но также и активного, самостоятельного, творческого мышления учащихся, а уже на этой основе осуществляется саморазвитие личности.

Отметим наше понимание роли задатков и способностей в развитии ребенка. Оно заключается в следующем:

А) врожденными являются только задатки, играющие роль предпосылок или условий развития способностей, а сами способности формируются в деятельности;

Б) в области изучения способностей положения об обусловленности способностей рядом социальных факторов подтверждаются и отечественными, и зарубежными исследователями. Однако, в сознании большинства людей способности и талант представляют собой врожденные качества, а их развитие представляется реализацией так называемого «генетического кода».

Интеллектуальные умения наиболее убедительно могут быть проявлены при овладении методами теоретического исследования. Это относится и к музыкальной практике: к примеру, качественное исполнение музыкального произведения невозможно без теоретического осмысления содержательной стороны музыки – посредством формы, гармонии, мелодического строения, и требует применения многообразных практических навыков.

Длительный опыт фортепианных занятий может быть уникальным для детей, потому что навыки, приобретаемые ими существенно отличаются от навыков, приобретаемых в иных практиках. Именно здесь ученик тренирует

способность к осуществлению длительных периодов пристального внимания, вовлекается в обязательную повседневную практику, осуществляет чтение нотной записи, запоминание объемных музыкальных построений, учится пониманию различных музыкальных структур – таких, как интервалы, аккорды и их последовательности, ощущает баланс и характер действий рук и отдельных пальцев, овладевает техническими (сопровождающимися тонкой двигательной чувствительностью) навыками, регулирующими выражение эмоций в процессе исполнения.

Вышеперечисленные факторы положительно влияют на сам процесс познания, особенно в детстве, когда реакции мозга пластичны и чувствительны к воздействию окружения (Huttenlocher, 2002) (см. Приложения, с. 160).

В учебной программе музыкальных школ музыкальное произведение рассматривается с точки зрения культурной значимости, изучаемая музыка является самоцелью, тогда как мы рассматриваем анализ музыки как средство развития интеллектуальных умений. Существенные особенности нашего подхода связаны и со спецификой игры на фортепиано, анализом моторно-двигательных задач исполнения.

Остановимся на методах развития интеллектуальных умений в музыкальной педагогике.

1. Анализ музыкального произведения.
2. Сочинение музыкального произведения, а также его частей.
3. Изучение элементарной теории музыки.
4. Освоение ряда способов эффективного движения.

В процессе применения различных видов **анализа музыкального произведения** происходит более глубокое его понимание с помощью построения различных связей между художественным целым и его частями. Вместе с тем, разделяя целое на отдельные части, мы можем войти в серьезное противоречие с главной целью музыкального анализа и не достигнуть желаемого синтеза.

Ю.Н. Холопов отмечает, что «Лучший анализ – это синтез» [384, с. 130-151]. А в музыке эти процессы слиты воедино. Так, осуществляя разбор гармонического плана произведения, мы одновременно исследуем и красоту звучания, но специально не останавливаемся на ее художественной ценности. Субъективные чувства, вызываемые музыкой, принадлежат конкретному человеку и представляют ценность именно для него. Однако, продвинутый слушатель должен понимать, для чего композитору понадобился тот или другой элемент в музыкальной ткани. Мелодия, гармония, тональность, тембр и др. – являются знаками, которые отражают красоту музыки и трактоваться данные элементы должны в рамках целостности музыкальной формы.

Значительный интерес представляют высказывания Б.В. Асафьева и Ю.Н. Холопова, который впоследствии перефразировал слова Асафьева: «Основное пожелание к музыковедам, с точки зрения интонационного метода анализа, очень простое и, можно сказать, единственное: если музыка не услышана, – не надо браться за анализ. Услышать – это уже понять. А слушать не слыша, и потом «анализировать» по поводу музыки – этого никому не запретишь, но тогда интонационный анализ ни при чем. Музыковед, анализируя партитуру, разбираясь в рукописи, должен слышать, как композитор» [15].

Ю.Н. Холопов же прямо возражает, настаивая, что «если музыка не услышана, надо браться за анализ, чтобы её услышать» [383, с. 150]. Другими словами, чтобы музыка была по-настоящему услышана, надо возвращаться к ней раз за разом, вдумываться и анализировать.

Сочинение музыкального произведения, или его частей с учетом применения знаний, полученных учащимися полезно на всех этапах обучения. Уже на самых первых занятиях ученик может придумать и передать в спонтанных, импровизационных композициях «музыку ветра», «музыку весенней капли», «музыку часов» и т.п.

Со временем, после приобретения определенного опыта подобной работы, ознакомления с основными гармониями и ритмическими фигурациями он сможет сочинить пьесы определенной музыкальной формы (вальсы или польки), а впоследствии – даже собственные каденции к концертам и более сложные произведения.

Элементарная теория музыки – необходимая часть понимания музыкального произведения. «Содержание музыки – это впечатления жизни, это мысли и чувства, выраженные в звуках» (Р. Глиэр). Элементы музыки (средства музыкальной выразительности) выстраиваются по определенным правилам, сложившимся в результате многовекового музыкального творчества.

Их изучение развивает ассоциативное мышление, так как с помощью отдельных нот (как с помощью букв) образуются интервалы, аккорды, формируются гаммообразные последовательности звуков, последовательности музыкальных фрагментов (секвенции) и т.п. [65].

Овладение способами эффективного движения

Технические упражнения играют огромную роль в становлении пианиста. Двигательная свобода и эффективность позволяют исполнителю сосредоточиться на художественном замысле и расширяют возможности интерпретации сочинения. От выбора туше (прикосновения к клавише) зависят качество и характер звучания инструмента.

При целенаправленной работе юные пианисты сами оценивают необходимость применения той или иной аппликатуры, характера прикосновения к клавише, широты и направления движения руки при передаче фразировки.

Рассмотрим варианты развития интеллектуальных умений посредством конкретного элементарного анализа музыкальных задач, применимых в младших классах музыкальных школ на уроках фортепиано с помощью таблицы №1.

**Варианты развития интеллектуальных умений посредством
конкретного элементарного анализа музыкальных задач**

Интеллектуальное умение	Пример материала для их развития
1. Умение классифицировать и сравнивать (распределение объектов по группам на основе мысленного установления сходства и различия между ними по существенным и несущественным признакам)	Гаммы, трезвучия, арпеджио и другие упражнения объединяют в группы (мажорные – минорные, диезные – бемольные...) Кроме того в различных тональностях возникают сходные или различные варианты аппликатуры исполнения. В форме «рондо» выделение рефрена и эпизодов; сравнение музыкального материала темы и вариаций.
2. Умение выделять главное, существенное (выделение предмета мысли; сортировка материала; нахождение ключевых идей, опорных смысловых пунктов; группировка материала; знаковое оформление главного)	Проведение темы и ее обращений в многоголосной фуге, построение тематического диалога в сонатной форме и т.п. Нахождение кульминаций в пьесе и во фразе путем звуковысотного, гармонического и тематического анализа.
3. Умение анализировать, синтезировать и обобщать в единое целое предметы и явления по их основным свойствам.	Разбор музыкального произведения предполагает анализ мотивационной, фразировочной, гармонической, мелодической, динамической, моторной структуры цельной пьесы, представляющей единую художественную форму.

4. Умение составлять внутренний план действия и придерживаться его.	Достижение непрерывного развития музыкальной формы в процессе ее исполнения, что временной природе музыки.
---	--

Таким образом, мы имеем конкретные возможности для развития интеллектуальных умений с помощью определенных музыкальных заданий, выполняемых учеником как во время урока, так и самостоятельно.

Развитие музыкальных способностей детей может выступать в качестве основы формирования интеллектуальных умений, поскольку, опираясь на природные задатки, оно углубляет сенсорные (звуковые и тактильные), логико-аналитические, пространственные, двигательные способности человека. Музыкальные способности в разной степени присущи всем людям, они весьма эффективно развиваются в процессе мотивированной деятельности, формируя не только специальные интеллектуальные умения, но и развивая творческое мышление учащихся, на основе которого осуществляется самосовершенствование личности. Опыт фортепианных занятий - это уникальная возможность для детей выработать необходимые в дальнейшей жизни умения осуществлять и удерживать длительное внимание, способность и привычку к ежедневной работе, навык чтения сложных текстов, запоминания объемной информации, координации движений, регулирования эмоций. Вариативные качества современного образования, направленного на реализацию индивидуальной траектории развития личности, могут обеспечить широко применяемые в музыке методы, используемые как при теоретическом анализе, так и в практике работы над музыкальным произведением. Это рефлексия, обращение к знаково-символическим средствам организации информации, овладение действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации, видение аналогий и причинно-следственных связей, способность рассуждать, базируясь на известных понятиях.

Выводы I главы

Формирование мышления ребенка является одной из основных педагогических задач любой современной обучающей системы. В зависимости от возраста, предметной дисциплины и уровня развития ученика, обучение может строиться на привлечении его общих или специальных способностей, а уровень мышления является личностнообразующей категорией общего интеллекта. С опорой на приобретенные интеллектуальные умения могут успешно осуществляться все когнитивные процессы, и, в целом, любая деятельность, в которую включено мышление.

Интеллектуальные умения – это основа рационального способа повышения эффективности обучения, и их наличие предоставляет возможность экономить время, то есть, позволяет выполнить больший объем учебной работы за меньшее время.

Младший школьный возраст – это возраст активного интеллектуального развития, естественного перехода от непроизвольного восприятия дошкольника к целенаправленному произвольному наблюдению. В это время происходит становление ребенка как субъекта обучения, формирование самой учебной деятельности, предъявляющей серьезные требования к личностным качествам ребенка, в том числе, к развитию воли. Проявление эмоций и сам характер мышления становятся более обобщенными, подготавливая тем самым необходимый для дальнейшего развития переход от конкретных операций к формальным. Попавшему в мир научных понятий школьнику недостаточно только запоминания отдельной информации, от него требуется формирование мыслительных операций, поэтому основной проблемой возрастной психологии является проблема соотношения обучения и психического развития.

Музыкальное исполнительство имеет огромный потенциал развития интеллектуальных, в том числе, и общеучебных умений, полезных широкому

кругу обучающихся. В музыкальной педагогике применяются такие методы развития интеллектуальных умений, как анализ музыкального произведения, сочинение музыкального произведения или его частей, овладение элементарной теорией музыки, овладение способами эффективного движения.

Исходя из теоретических предпосылок и анализа практических результатов, мы считаем эффективным формирование интеллектуальных умений посредством занятий фортепиано в системе дополнительного образования в целом, и на уроках фортепиано в детской музыкальной школе, в частности.

Глава II

«Опытно-экспериментальная работа по развитию интеллектуальных умений у младших школьников в классе фортепиано»

2.1. Педагогическая модель развития интеллектуальных умений у младших школьников в процессе занятий в классе фортепиано

В педагогических исследованиях для того, чтобы структурировать изученный теоретический материал, соединить результаты наблюдений и других экспериментальных действий, получить компактное и логически организованное отображение изучаемого процесса применяют метод моделирования.

«Моделирование – это метод воспроизведения и исследования определённого фрагмента действительности (предмета, явления, процесса, ситуации) или управления им, основанный на представлении объекта с помощью модели» [338].

Для нашего исследования мы выбрали ряд способностей, отражающих содержание интеллектуальных умений младших школьников. В их числе способности:

- формулировать проблему;
- анализировать (объяснять) текст, ситуацию, собственный результат;
- сравнивать схожие элементы, находить отличия;
- выстраивать какой-либо процесс в уме;
- развивать мысль, строить умозаключение;
- запоминать последовательность действий и воспроизводить ее по плану;
- удерживать внимание на изучаемом объекте;
- структурировать и систематизировать информацию;

- выражать свои мысли;
- сотрудничать, принимать точку зрения другого человека;
- отстаивать свою точку зрения с применением разных способов убеждения;
- ставить цель при выполнении какого-либо дела (в том числе, при выполнении учебных заданий) и понимать, какие пути необходимы для ее достижения;
- планировать свои действия;
- стремиться к самостоятельности и самоконтролю;
- корректировать свою деятельность (действия) в процессе выполнения задания;
- прогнозировать результат действий;
- оценивать результат выполненных действий.

Полученная в процессе исследования информация нашла отражение в педагогической модели формирования интеллектуальных умений учащихся младших классов детской музыкальной школы на занятиях фортепиано, представленной на схеме №3.

В выборе интеллектуальных умений, которые подлежали формированию, мы опирались на Номенклатуру УУД [18], а также на классификацию «ATL skills framework» Международной организации бакалавриата [410].

Остановимся более подробно на технологиях и методах формирования интеллектуальных умений у младших школьников в процессе занятий на фортепиано.

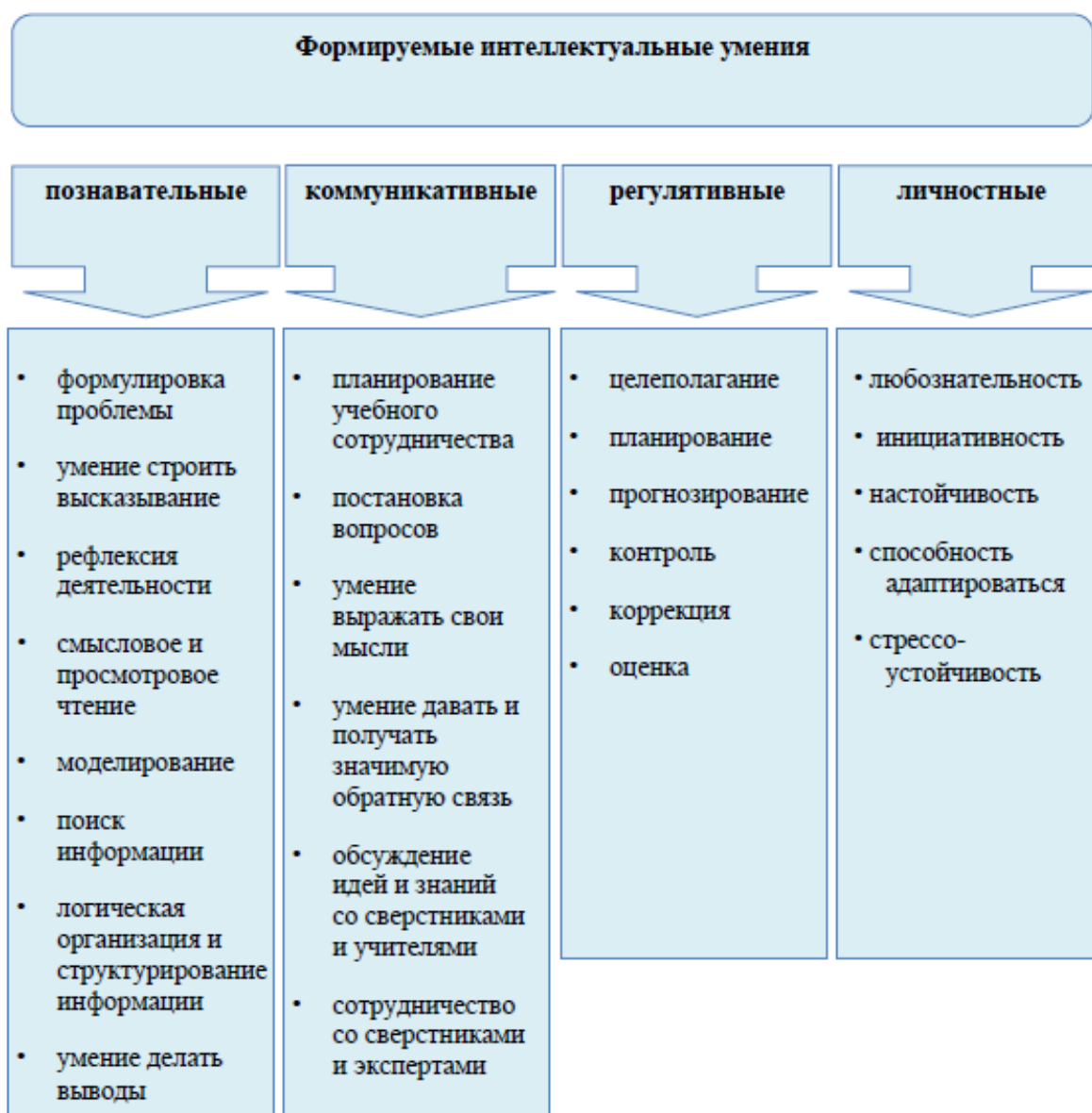
Педагогическая модель формирования интеллектуальных умений учащихся младших классов ДМШ на занятиях фортепиано





Для нашего исследования мы выбрали группы умений, отраженные в схеме № 4.

Группы интеллектуальных умений, формируемых в эксперименте



Вся совокупность рассматриваемых в исследовании методов условно делится на три группы – общепедагогические методы, специальные методы музыкального образования, дополнительные методы формирования интеллектуальных умений.

Первая группа общеизвестна и не требует подробного описания: словесное объяснение, наглядность и иллюстрация, эвристический поиск, репродуктивная работа «по образцу», практическое воплощение художественного замысла, умышленные ошибки – все эти приемы традиционно применяются на уроках фортепиано.

Вторая группа методов ориентирована на эмоциональное восприятие музыки, развитие образного и ассоциативного мышления, расширение кругозора ребенка: наблюдение за музыкой как за развивающимся объектом, а не обучение некой универсальной формуле; идентификация и переживание чувств, вызываемых музыкой; размышление о музыкальной драматургии как о средстве выразительности, моделирование художественно-творческого процесса посредством интонационно-стилевого анализа музыки и т.п.

Третья группа методов ориентирована на работу в классе фортепиано. Среди представленных методов:

- метод анализа нотного текста, который применяется сразу по окончании нотного периода обучения и далее применяется постоянно, что усложняет и углубляет знания ребенка, предоставляя опору на имеющиеся навыки;

- метод стилистического разнообразия, применение которого необходимо для расширения представлений ребенка и возможностей осуществления им эмоционального, логического, моторно-двигательного сопоставления изучаемого материала;

- метод поиска логики музыкального развития, позволяющий интерпретировать музыку согласно замыслу композитора, художественного вкуса и физических возможностей исполнителя;

- метод сопоставления музыкального материала, являющийся инструментом анализа текста, развивающий память и логику, начиная с очевидных различий в окончаниях фраз и периодов повторного строения, ведущий к пониманию вершин полифонического развития;

- метод сочинения аккомпанемента и досочинения неоконченных фраз, развивающий креативность, многовариантность мышления;

- метод музыкально-технического наращивания, который подразумевает систематическое и поступенное развитие ученика в соответствии с его возрастными и психо-физическими особенностями благодаря индивидуальным занятиям и гуманно-личностному подходу в обучении;

- метод формулирования проблемы и поиска нескольких вариантов решения, применяемый при сопоставлении художественной задачи и исполнительских возможностей ребенка (соотношение темпа, звучности, подбор аппликатуры, исполнение реприз и т.д.).

Среди технологий формирования перечисленных умений в классе фортепиано в экспериментальной работе применялись следующие:

Игровые технологии: обучение и воспитание через игру (Ю.П. Азаров, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Т.В. Надолинская, Б.П. Никитин, С.А. Шмаков, Д.Б. Эльконин и др.) включает в себя:

1. обучение через серию музыкально-педагогических игр различных как по форме, так и содержанию;
2. увеличение терминологического кругозора,
3. развитие умений применять знания и навыки в процессе исполнительской практики;
4. усиление активности в приобретении опыта, эстетических и мировоззренческих установок, развитии самостоятельности;
4. развитие коммуникативных способностей – общительности, стремления к сотрудничеству;
5. развитие всей когнитивной сферы ребенка (восприятия, памяти, речи, мышления, умения сопоставлять, находить оптимальные решения).

Показательно, что игра в данном возрасте органично сочетается с другими формами учебно-воспитательного процесса.

Технологии проблемного обучения: их отличие состоит в том, что созданные в сознании обучающихся проблемные ситуации активизируют деятельность и самостоятельный поиск решений, в результате чего овладение знаниями, умениями и навыками, а также развитие мыслительных способностей вовлекаются в творческий процесс (А.В. Брушлинский, Д. Джон, Дж. Дьюи, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов и др.). Среди указанных технологий:

1. обращение к исследовательским и проектным методам, частично-поисковым, учебным исследованиям, эвристическим вопросам;
2. мотивация стремления к активной познавательной позиции;
3. творческое развитие;
4. достижение более прочного усвоения изучаемого материала в процессе собственной практической деятельности.

Групповые технологии – организация работы на партнерской основе, при которой обучающиеся тесно взаимодействуют между собой, что способствует развитию их речи, мышления, интеллекта, коммуникативности, обучению и воспитанию в коллективе путем постановки различного рода учебных задач (М.Д Виноградова, В.К. Дьяченко, И.Б. Первин, К.Б. Первин, Маркова А.К., Поливанова Н.И., Ривина И.В. и др.).

1. создание на уроке фортепиано и концертах ситуаций, развивающих стремление к сотрудничеству, здоровому соперничеству и соревновательности;
2. реализация групповых способов работы через деятельность в малых группах, через работу в паре – импровизация и игра в ансамблях различных составов исполнителей, сочетание шумовых и детских музыкальных инструментов с фортепиано;
3. коллективная творческая познавательная и практическая деятельность. Например, проект «Сказка с юными музыкантами», совмещающий декламацию профессиональных чтецов, исполнение учащимися подготовленных пьес, импровизированные шумовые эффекты;
4. планирование совместных действий, рефлексия, формулирование выводов.

Технологии педагогики сотрудничества, концентрирующие внимание на потребностях и возможностях личности ребенка. Ученик-музыкант – всегда субъект своей учебной деятельности, процесс обучения на фортепиано открывает массу возможностей формирования субъектности как одного из важнейших качеств развития человека: индивидуальные занятия,

подбор специальной программы обучения, возможность варьирования методов и темпа обучения (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, И.П. Иванов, В.А. Караковский, С.Н. Лысенкова, В.М. Матвеев, С.Л. Соловейчик, В.Ф. Шаталов и др.).

Формирование интеллектуальных умений в классе фортепиано реализует основные направления педагогики сотрудничества:

1. гуманно-личностный подход к ребенку, когда приветствуется свобода интерпретации, эмоциональная непринужденность, анализ и обсуждение различных мнений и ситуаций;
2. внимание к общечеловеческим идеалам, видение различий между индивидуальным и коллективным;
3. развитие креативности, уверенности в себе, многовариантности мышления, принятие трудной цели и разработка этапов ее достижения;
4. усиление роли педагогического сопровождения, педагогизация окружающей среды, когда личность ребенка формируется под влиянием социального партнерства учителя, родителя и других значимых составляющих окружающей среды.

Исследуемые интеллектуальные умения в представленной модели условно разделены на четыре группы: познавательные, коммуникативные, регулятивные, личностные.

Познавательные умения – определяются исследователями как «умения, обеспечивающие плодотворное протекание учебно-познавательной деятельности необходимые для успешного решения поисковых задач» [204].

В данном исследовании привлекаются способы формирования на уроках фортепиано таких познавательных умений, как:

- формулировка проблемы – в процессе оценки собственного игрового аппарата, специфических особенностей изучаемого произведения или упражнения;
- рефлексия деятельности – в процессе самостоятельных занятий и на уроке;

- смысловое и просмотровое чтение – анализ произведения в целом и разбор деталей нотного текста;
- моделирование (как создание целостного образа исполняемого произведения);
- поиск информации – слушание в сети интернет различных версий исполняемого произведения, их сравнение и анализ; просмотр фильмов о композиторах; работа со словарями терминов; чтение выдержек из биографий композиторов;
- логическая организация и структурирование информации – анализ, синтез, сравнение, систематизация, классификация, обобщение, моделирование, установление причинно-следственных связей, абстрагирование, доказательство, исследование, проведение аналогии, группировка гамм и упражнений по аппликатуре; понимание форм произведений (двух-, трехчастных, рондо, вариации и т.д.), фактур (полифония – гомофония), гармонической структуры, выявление позиционных элементов при подборе аппикатуры; членение музыки на мотивы и фразы, осознание их образной выразительности;
 - тренировка умения делать выводы – в процессе сопоставления собственных возможностей и поставленной задачи, учет и адаптация к своим представлениям (трактовке) изучаемого произведения или упражнения.

Коммуникативные умения – проявляемые в процессе эффективного обмена мыслями, сообщениями и информацией через взаимодействие, в том числе, такие умения, как:

- планирование учебного сотрудничества – совместный выбор произведений, способов его освоения, планирование аттестационных, концертных и конкурсных программ;

- постановка вопросов – обсуждение выигрышных и проблемных моментов исполнения конкретного произведения конкретным учеником в конкретный момент;
- умение выражать свои мысли – как в процессе обсуждения образной сферы изучаемого произведения и его стилевых особенностей, так и посредством музыкально-выразительных средств;
- значимая обратная связь – совместная работа на уроке, предполагающая безотлагательное изменение звучащего элемента музыкального произведения. В то же время разнообразные интерпретационные возможности любой музыки, требующие активного диалога и сотворчества;
- обсуждение идей и знаний со сверстниками и учителями;
- сотрудничество со сверстниками и экспертами, с привлечением различных цифровых и нецифровых методов и среды;
- применение и интерпретация необходимых терминов – язык музыканта насыщен специфическими музыкальными терминами, в том числе итальянскими, которые могут быть интерпретированы по-разному в зависимости от контекста, стиля произведения и возможностей исполнителя.

Организационные умения:

- эффективно управлять временем и задачами;
- планировать краткосрочные и долгосрочные задания; следовать намеченным срокам;
- создавать планы по подготовке к экзаменам и выступлениям;
- вести и применять в практической деятельности органайзеры задач;
- задавать сложные, но реалистичные цели;
- привлекать нужные стратегии для организации сложной информации;

- выбирать и привлекать технологии эффективно и продуктивно.

Личностные качества:

- любознательность
- инициативность
- настойчивость
- способность адаптироваться
- стрессо-устойчивость

Приведенные умения в русле данного исследования были дополнены группой **аффективных умений**, имеющих важное значение в процессе занятий на фортепиано. Среди них:

- осознанность: концентрация, фокусировка внимания, преодоление отвлекающих моментов, практика связи тела и мышления.
- настойчивость, упорство и выносливость: умение работать с отложенной наградой, практиковать стратегии для снижения стресса и тревожности, эмоциональная устойчивость и концентрация в публичных выступлениях, работать в меняющихся условиях, несмотря на неудачи, искать другие способы выполнения неудавшихся задач.
- самомотивация: анализировать причины неудач, практиковать позитивное мышление.

В развитии **личностных качеств** исследование опирается на модель The Partnership for 21st Century Skills (P21), адаптированную для освоения ФГОС, в дополнение к вышеперечисленным умениям оценивается любознательность, инициативность и способность к адаптации [170].

В заданиях, которые предлагались школьникам для выполнения, особое внимание обращалось на их способность проводить сравнение, осуществлять классификации на доступном данному возрасту уровне, проводить аналогии, обобщать, выделять главное. Так, начинающим ученикам предлагалось определить признаки предложенных музыкальных предметов или явлений, найти общее, ранжировать по определенным признакам – величине

музыкального инструмента, высоте звучания, материала, из которого он изготовлен, сгруппировать музыкальные инструменты – струнные, духовые, клавишные и т.п. Для более опытных учеников использовались задания по анализу нотного текста (как на слух, так и по нотам без исполнения) – найти мелодию и аккомпанемент, определить тип движения мелодии, предположить ее характер, определить тип многоголосия (полифония или гомофония), найти логические подсказки в тексте, повторяющиеся начала фраз и т.п.). Каждое задание для юного пианиста по сути является многокомпонентным – его работа всегда состоит из совокупности задач, задействующих разные интеллектуальные умения. И хотя их связь не всегда очевидна, тем не менее, целостность результата является обязательным условием игры в принципе – найти нужные клавиши, подобрать нужную амплитуду, силу, скорость удара, аппликатуру, соотнести движения правой и левой руки, педали, связать символическое обозначение ноты с конкретным звуком при всем многообразии его извлечения – это лишь малая часть задач даже для начинающего пианиста.

Решение многокомпонентных задач одновременно формирует как интеллектуальные умения в целом, так и специфические для занятий фортепиано умения (например, характеризовать голоса в общей музыкальной ткани произведения, сравнивать их, определять главный, ведущий голос, определять гармоническую принадлежность аккордов, сопоставлять фактуру изложения музыкального материала и т.п.), которые основаны на сравнении, анализе, обобщении, установке причинно-следственных связей.

Благодаря многообразию музыкальных произведений и индивидуальным особенностям каждого ученика, музыкально-педагогической практике не свойственна стереотипность – каждый раз приходится искать новые средства выразительности и пути развития, рассуждать, предполагать и доказывать.

Три уровня сформированности интеллектуальных умений позволяют оценить эффективность проведенной работы в целом и применительно к каждой ступени освоения данных навыков.

Первый (наиболее высокий) уровень характеризуется наличием способности оценить учебную ситуацию, увидеть проблему и предложить собственное ее решение на пути достижения качественного, убедительного исполнения музыкального произведения.

Второй уровень предполагает аккуратное, но достаточно пассивное выполнение задач, определяемых педагогом.

Третий уровень демонстрирует слабое проявление собственных деятельностных усилий, бездействие или даже сопротивление при выполнении задач, поставленных педагогом.

Для оценки уровня сформированности интеллектуальных умений в данной работе привлекались идеи Г.В. Репкиной [309]. Данные идеи, интерпретированные в русле задач настоящего исследования, отражены в таблице № 2.

Таблица №2

Критерии сформированности интеллектуальных умений и их воплощение в процессе занятий фортепиано

Критерии сформированности интеллектуальных умений (по модели)	Поведенческий индикатор / воплощение / реализация критерия в процессе занятий фортепиано
познавательный критерий – глубина и объем поставленных и решенных задач	• успешность решения задач, соответствующих возрастной норме и индивидуальным возможностям ребенка; • насколько вдумчиво ребенок относится к инструкциям; • задает ли ребенок вопросы при изучении нового/старого материала; • адекватно ли переносит имеющийся опыт на новые виды деятельности.
коммуникативный – эффективность	• выполняет учебные действия в сотрудничестве с учителем: всегда /

взаимодействия с помощью вербальных и невербальных методов коммуникации	частично / иногда); • задает ли ребенок вопросы при изучении нового/старого материала; • умеет ли соотнести исполнение своей партии с партией учителя по темпу, динамике, другим звуковым и двигательным характеристикам.
регулятивный – постановка целей и выбор личной программы их достижения в зависимости от текущей ситуации.	• кто является инициатором обучения; • какова цель занятий ребенка в ДМШ; • нуждается ли ребенок в напоминаниях о необходимости домашних занятий, занимается ли ребенок самостоятельно или с помощью взрослых, проявляет ли активность при выборе программы обучения.
личностный - любознательность, инициативность, настойчивость и способность адаптироваться,	• занимает ли ребенка информация культурологического характера; • проявляет ли он инициативу при планировании программы обучения и концертов; • выполняет ли ребенок только то, что задано, меньше / больше заданного.

Таким образом, показанная в данном параграфе педагогическая модель развития интеллектуальных умений у младших школьников в процессе занятий в классе фортепиано всесторонне отражает содержание исследования, выявляет основные опорные моменты, дает общее представление о задачах, методах и способах оценивания формируемых интеллектуальных умений, имеющих большое значение для развития когнитивной сферы учащихся младших классов.

Применение метода моделирования позволило значительно конкретизировать данные, полученные в процессе исследования, представить их ранжированно, с выявлением наиболее существенных черт каждой из позиций, предъявленных для подтверждения выдвинутой гипотезы.

2.2. Ход эксперимента и анализ полученных в процессе исследования данных (констатирующий и формирующий этапы)

Экспериментальная работа, которая была проведена на основе теоретических положений первой главы, последовательно выявила проблему формирования интеллектуальных умений у учащихся в системе дополнительного образования на занятиях фортепиано в ДМШ (классы фортепиано в учреждениях дополнительного образования Дубненского методического объединения Московской области) и в ряде общеобразовательных школ г. Дубны. В эксперименте приняли участие учащиеся ДМШ г. Дубны (директор – Дементьева Т.Н.), ДШИ «Вдохновение» (директор Пасько А.В.), ДШИ «Рапсодия» г. Дубны (директор Шмагина Л.К.) и начальные классы МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 9 с углубленным изучением иностранных языков г. Дубны Московской области» (директор Лисеенко Е.Я.), СШ № 4 (директор Бодина Е.Л.), Гимназия № 8 им. академика Н.Н. Боголюбова (директор Зеленкова И.Е.), Гуманитарно-эстетической гимназии № 11 (директор Лихачева А.А.).

Мы опирались на понятие «интеллектуальные умения» как инструмент развития когнитивной сферы в целом. Была разработана структурно-функциональная модель формирования интеллектуальных умений учащихся младшего школьного возраста в классе фортепиано.

Работа проводилась с участием детей младшего школьного возраста и дошкольников, поступивших в ДМШ (6-10 лет). Общее количество участников – 68 детей. Часть из них является учениками классов специального фортепиано в детских музыкальных школах и школах искусств, часть – учащимися общеобразовательных школ, причем тех из них, которые не занимаются фортепиано. Весь массив участников был разделен на три группы – контрольная группа (дети, не занимающиеся музыкой вообще (30 человек), группа фронтального наблюдения, состоящая из детей,

занимающихся фортепиано по разным методикам (20 человек), и группа индивидуального наблюдения, занимающаяся по программе формирования интеллектуальных умений в классе фортепиано (18 человек). Основным эксперимент был построен с участием детей 2008-2010 года рождения из благополучных среднестатистических семей. Дети из групп фронтального и индивидуального наблюдения помимо общеобразовательной школы занимаются в ДМШ, из контрольной группы – не посещают учреждения дополнительного образования, занятия в которых связаны с музыкой. Некоторые участники эксперимента занимаются в спортивных секциях, танцевальных студиях и кружках рукоделия. Сформировать группы детей, не занимающихся дополнительно никаким видом творчества, не представлялось возможным ввиду большой вовлеченности детей г. Дубны в систему дополнительного образования – более сорока процентов от общего числа живущих в городе.

Ход и результаты эксперимента были представлены и обсуждались на Международной научно-практической конференции «Музыкальное и художественное образование в современном мире: традиции и инновации» Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)» (Таганрог, 2017), Международной научно-практической конференции РАО «Юсовские чтения» (Москва, 2018), Межзональном семинаре «Педагогические чтения» (Дубна, 2016, 2017, 2018), Международной конференции в области новых образовательных технологий, методик, применения ИКТ в обучении и дополнительного образования EdCrunch (Москва, 2017, 2018), Региональной многопрофильной школе-семинаре «Летняя школа» (Москва, 2018 г.); Международной конференции в области новых образовательных технологий, методик, применения ИКТ в обучении и дополнительного образования EdCrunch (Москва, 2018 г.); Международном семинаре-тренинге «Образовательный проект «Школа позитивных привычек»: структура, перспективы развития» (Москва, 2019).

В основе эксперимента:

а) современные педагогические подходы и личностно-ориентированные концепции обучения, а также известные на сегодняшний день идеи формирования интеллектуальных умений;

б) программы и методики ведущих педагогов фортепиано и сольфеджио, опирающиеся на Федеральные государственные требования.

Цель исследования: научно обосновать и продемонстрировать уникальные возможности формирования интеллектуальных умений младших школьников на уроках фортепиано.

Задачи исследования:

- на основе системного анализа занятий фортепиано в ДМШ раскрыть возможности развития интеллектуальных умений младших школьников;

- выявить педагогические особенности и факторы развития интеллектуальных умений младших школьников в классе фортепиано детской музыкальной школы;

- разработать педагогическую модель развития интеллектуальных умений младших школьников в классе фортепиано детской музыкальной школы;

- выработать критерии оценки интеллектуальных умений младших школьников в классе фортепиано детской музыкальной школы;

- разработать и экспериментально проверить методику развития интеллектуальных умений младших школьников в классе фортепиано детской музыкальной школы, выявить педагогические особенности представленной методики и дать рекомендации по ее внедрению.

Педагогические условия:

- организация целеполагающего и систематического воздействия на интеллектуальные умения ученика;
- опора на гуманистические принципы воспитания, реализованные в системно-деятельностном и личностном подходах;

- системность занятий, построенная на взаимодействии форм учебной работы и эффективных методов обучения, оптимальное сочетание методов обучения, сконструированное на основе целевой направленности занятия (блока занятий, звена процесса обучения);
- формирование интеллектуальных умений посредством развития познавательной, коммуникативной, регулятивной и личностной сфер ребенка;
- формирование личностного отношения к исполняемой музыке (положительная мотивация), развитие интереса к занятиям;
- совокупность форм учебной работы, построенных на основе активности и самостоятельности в процессе получения знаний, развитие способности самостоятельно формулировать исполнительскую задачу, выявлять проблему и искать пути ее решения, выработка особых навыков самообразования и самовоспитания в сфере музыкального искусства.

Этапы и содержание исследования

Обратимся к более подробному рассмотрению этапов проведенного исследования.

I этап – констатирующий (2014-2016).

II этап – формирующий (2016-2018).

III этап – заключительный (2017-2018).

На первом этапе исследования был поставлен ряд задач, при решении которых привлекался ряд **способов**:

1. определение исходного уровня сформированности интеллектуальных умений у младших школьников: проведено тестирование при помощи матриц Равена [243];
2. изучение педагогической практики в классах фортепиано детских музыкальных школ по формированию интеллектуальных умений у младших школьников: посещение уроков ведущих педагогов, дискуссии на педагогических семинарах, участие в круглых столах на конкурсах;

3. выявление степени готовности педагогов к работе по формированию интеллектуальных умений у младших школьников: дискуссии на семинаре «Педагогические чтения» и индивидуальные беседы;
4. выявление реальных и потенциальных возможностей процесса изучения фортепиано в детской музыкальной школе при целенаправленном формировании интеллектуальных умений у младших школьников – были предложены следующие методы: анализ музыкального произведения, сочинение музыкального произведения или его частей, знания из области элементарной теории музыки, овладение способами эффективного движения;
5. разработка познавательных, коммуникативных, регулятивных, личностных критериев сформированности интеллектуальных умений: изучение современных педагогических концепций;
6. определение того, насколько образовательные программы и стандарты начального образования способствуют формированию исследуемых умений у учащихся начальных классов;
7. определение временных рамок проведения эксперимента;
8. выбор необходимого числа экспериментальных и контрольных объектов: сформированы три группы участников эксперимента с учетом возраста и занятости в дополнительном образовании:
 - контрольная группа (группа I), состоящая из учащихся общеобразовательной школы № 9 г. Дубны (30 человек);
 - группа фронтального наблюдения (группа II), состоящая из учащихся детских музыкальных школ и школ искусств, занимающихся фортепиано по разным программам (20 человек);
 - группа индивидуального наблюдения (группа III), состоящая из учащихся Детской музыкальной школы г. Дубны, занимающихся в классах преподавателей Г.И. Рухадзе, И.С. Кузнецовой, Л.В. Авраменко, Л.Х. Акопян по программе развития интеллектуальных умений (18 человек).

Работа с группами фронтального наблюдения давала возможность охватить значительное количество (50 человек) учащихся.

Для осуществления целей и задач констатирующего исследования нами были выбраны следующие методы:

- теоретический анализ и синтез;
- изучение историко-педагогического опыта;
- наблюдение;
- беседа;
- опрос;
- тестирование.

Метод теоретического анализа и синтеза материала позволил разработать теоретическую базу исследования, представленную в первой главе. Изучение педагогической литературы показало, что с разрабатываемой нами проблемой приходилось сталкиваться многим известным отечественным педагогам и психологам. В том числе, на эмпирическом уровне: В.В. Давыдову, Л.В. Занкову, Н.А. Менчинской, В.Ф. Паламарчук, Д.В. Эльконину, на теоретическом уровне: П.П. Блонскому, Л.С. Выготскому, А.Е. Дмитриеву, А.З. Рахимову, С.Л. Рубинштейну и другим. Однако проблема формирования интеллектуальных умений у учащихся младшего школьного возраста в классе фортепиано пока не попадала в сферу интересов исследователей.

Наблюдение, осуществлявшееся на занятиях ведущих педагогов-пианистов, показало, что проблема формирования интеллектуальных умений рассматривается, как правило, через призму пианистических задач; достижения учащихся становятся ступенью личностного и профессионального роста, не являясь самоцелью.

Метод наблюдения использовался в нашем исследовании и как самостоятельный метод решения поставленных задач, и как составная часть других методов. Для повышения эффективности наблюдения была разработана поэтапная структура его выполнения:

- постановка цели наблюдения;
- разработка определенной системы наблюдения;

- описание его результатов и формулирование выводов.

В целом метод педагогического наблюдения позволил во многом осуществить задачу по выявлению и уточнению существующих представлений о процессе формирования интеллектуальных умений младших школьников в условиях занятий на фортепиано в детской музыкальной школе.

Существенную роль в данном экспериментальном исследовании играли методы опроса – беседа, интервьюирование, тестирование. В частности, беседы с родителями подтверждают наблюдения исследователей об эффективности фортепианных занятий как инструмента развития когнитивных способностей в целом.

Наблюдение за процессом обучения юных пианистов ведется диссертантом с 2011 года, что позволило в процессе продолжительного индивидуального общения и сотворчества выявить связи между формированием интеллектуальных умений младших школьников и их занятиями на фортепиано.

Для оценки уровня развития ИУ использовались невербальные тесты, позволяющие абстрагировать ИУ от знаний в конкретной области.

Первоначальное тестирование проводилось при помощи теста «Цветные прогрессивные матрицы» Дж. Равена, предназначенного для диагностики уровня интеллектуального развития и оценки способности к систематизированной, планомерной, методичной интеллектуальной деятельности с позиций внимания (внимательности), восприятия (восприимчивости), мышления (понятливости), логики.

Методика основывается на теории перцепции форм (гештальт-психология) и теории неогенеза (Ч. Спирмен). Получаемые результаты не определяются эрудицией испытуемых и не зависят от их образовательного уровня, социокультурных особенностей и речевого развития.

В каждой из трех серий содержится 12 заданий, заключающихся в логически обоснованном подборе недостающего фрагмента целого из

представленных вариантов. Прогрессивность теста заключается в возможности «научиться» непосредственно в процессе его выполнения – каждая серия заданий начинается с более легкой задачи и заканчивается самой трудной; также усложняются и серии. Происходит обособление составных частей структуры при одновременном обнаружении существующих между ними связей, и также определение недостающих частей с последующим их сравнением и дополнением, нахождение аналогии между двумя парами представленных фигур.

Данные, полученные с помощью теста «Прогрессивные матрицы Равена», убедительно согласуются с результатами других известных тестов, направленных на изучение общих способностей. Например, коэффициенты корреляции между результатами теста (форма ABCDE) и теста Векслера (WISC-R) составляют 0,70-0,74; для испытуемых в возрасте 9-10 лет – 0,91; шкалы умственного развития Станфорд-Бине – 0,66; теста Выготского-Сахарова – 0,54. Наиболее высокая корреляция оценок прогрессивных матриц Равена была отмечена с группой арифметических тестов (0,74-0,87). Коэффициент надежности теста по данным различных исследований, варьируется от 0,70 до 0,89. Процентные нормы получены для детей от 5 до 11 лет с возрастным интервалом в 6 месяцев. В данном исследовании применялись усредненные возрастные нормативы выполнения «Цветных прогрессивных матриц» для г. Москвы и Московской области [243].

Таблица №3

Уровни успешности решения заданий «Цветные матрицы Равена»

Уровень успешности	Баллы	% правильно решённых заданий
I уровень	17 и менее	менее 50%
II уровень	17,5 – 22,5	50-64,9
III уровень	22,75 – 27,9	65 – 79,9
IV уровень	28 и более	80 – 100

Анализ исходного уровня интеллекта показал, что среди испытуемых первой, контрольной группы есть дети как с высоким, так и с достаточно

низким уровнем интеллекта. Максимально возможное количество баллов (35) не было набрано ни одним из участников, хотя средний абсолютный показатель во всех трех группах находится на довольно высоком уровне – от 70 до 97 %. Поэтому было решено привлечь на завершающем этапе методику ТИП Л.И. Вассермана [353], имеющую высокий уровень корреляции с тестом Равена, но рассчитанный на разновозрастную выборку.

Методика тестирования предполагает как абсолютный показатель успешности выполнения заданий, так и относительный – в соответствии с возрастом испытуемых с градацией по 6 месяцев.

Тестирование в группе I проводилось в мае 2016 года в СШ № 9, в группах II и III во время работы Летней творческой площадки «Концертино» на базе ДМШ г. Дубны (июнь 2016 г.).

Таблица №4

**Сравнительные результаты успешности решения заданий
«Цветные матрицы Равена» относительно возраста участников
(констатирующий этап)**

Усредненный норматив для детей Москвы и Московской области в баллах	Возраст детей	Усредненные результаты групп исследования в баллах		
		I	II	III
18	6 - 6,5 лет	19	20	20
20	6,5 - 7 лет	20	21	21
22	7 - 7,5 лет	23	23	22
23	7,5 - 8 лет	23	24	24

Тест Равена проводится индивидуально и позволяет оценить не только правильность решения задач, но и поведение ребенка в процессе их выполнения. Неожиданным дополнительным результатом тестирования исследования стало понимание, что в младших классах происходит резкое падение мотивации к познавательной и вообще к активной интеллектуальной деятельности. Чем старше были дети, тем стремительнее они отвечали. В

случае ошибки тест предполагает возможность дать второй ответ – большинство участников, практически не задумываясь, давали его, иногда допуская ошибки. В то же время младшие дети не спеша разглядывали картинки, «играли» с ними. Это привело исследование к выводу о недостаточности мотивации старших детей, а именно она является важным аспектом развития интеллектуальных умений. Причины этого обусловлены и физиологически, и социально и требуют специального осмысления и изменения педагогических условий обучения детей, когда во главу угла будут поставлены вопросы мотивированности и качества интеллектуальной деятельности, а не количество и скорость выполнения задач.

Формирующий этап эксперимента проходил в естественных условиях образовательного процесса на младшей ступени обучения с сентября 2016 г. по май 2018 г.

Цель данного этапа эксперимента – практическое внедрение положений выработанной модели формирования интеллектуальных умений у младших школьников и проверка эффективности предложенного комплекса педагогических условий.

На формирующем этапе были экспериментально апробированы педагогические условия эффективного формирования интеллектуальных умений. Среди них:

- создание благоприятного эмоционального климата занятий и достижение творческого диалога между преподавателем и учеником;
- соблюдение равновесия между интеллектуальным, эмоционально-волевым, техническим и эстетическим развитием, проявляющегося в сбалансированном использовании общепедагогических, специальных и инновационных методов обучения и воспитания;
- направленность репертуара и способов его освоения на формирование интеллектуальных умений в соответствии с возрастными и психологическими возможностями ученика;

- формирование позиции ребенка как субъекта своего развития, самопознания, самоорганизации;
- качественно мотивированная творческая деятельность ученика, рефлексия.

В ходе формирующего этапа эксперимента привлекались частично-поисковые (эвристические) методы, методы проблемного обучения, способствующие формированию и совершенствованию интеллектуальных умений у младших школьников.

Заключительный этап экспериментального исследования был направлен на анализ, обработку, обобщение и оформление результатов опытно-экспериментальной работы, уточнение основных положений гипотезы, разработку методических рекомендации для педагогов фортепианных классов по формированию интеллектуальных умений у младших школьников.

Основными задачами данного этапа стали:

- обработка, анализ и систематизация результатов формирующего этапа эксперимента;
- диагностика изменений в уровне сформированных интеллектуальных умений у младших школьников;
- формулировка выводов диссертационного исследования.

Основным методом на данном этапе стали метод обобщения и систематизации материала.

Методы формирования интеллектуальных умений

Формирование интеллектуальных умений (ИУ) может быть организовано с использованием большинства рекомендованных учебных пособий. Основная цель исследования – раскрыть возможности обучения, ставящие во главу угла формирование ИУ при помощи универсальных способов изучения музыкального материала.

Смещение внимания с сугубо музыкальных задач в область когнитивной сферы, тем не менее, не уменьшает их важности и не должно отразиться на

художественном уровне исполнения музыки. Диалогический стиль общения, включенность ученика в работу, его индивидуальная траектория развития являются не только возможностью, но и важнейшим условием формирования ИУ на занятиях фортепиано.

Первый класс

Для формирования ИУ на начальном этапе обучения (соответствующем первому году обучения / первому классу) рекомендуется опираться на методические пособия А.Д. Артоболевской [92], Ф.Д. Брянской, [61], О.А. Геталовой [93], Б.Е. Милича [230], А.А. Николаева [236], О.И. Тычинской [361] и других авторов.

Обобщая идеи исследования, можно сказать, что в процессе изучения каждой пьесы необходимо делать акценты на следующих задачах:

Познавательные задачи:

- обсуждение и формулировка вопросов, касающихся характера пьесы: его образного соответствия названию, авторским / редакторским обозначениям, существенных особенностей интонаций, штрихов и динамики в общих чертах;
- смысловое чтение: поиск нисходящих/восходящих интонаций, *ostinato*; «плачущих секунд», «призывных кварт», интонационных цезур, отдельное исполнение смыслообразующих элементов (мелодии, основных гармоний и т.п.);
- моделирование (как создание целостного образа исполняемого произведения) – общие представления о характере, темпе исполнения, штрихах.

Коммуникативные задачи:

- планирование учебного сотрудничества – совместный выбор учебной программы, принятие решений об участии в мероприятиях, обозначение зон ближайшего развития;

- постановка вопросов и умение выражать свои мысли – диалогический стиль общения, когда ребенок – равноправный субъект процесса обучения, формирование активной позиции ученика.

Регулятивные задачи:

- рефлексия деятельности: что легко или сложно, достижимость в преодолении сложностей, сколько времени потрачено на решение определенной задачи и сколько нужно;
- целеполагание – в каждом элементе: для чего мы выбираем именно эту аппликатуру, этот штрих и т.п.;
- самоконтроль – отметить в дневнике полностью и частично выполненные задачи;
- оценка – что удалось и не удалось?

Личностные задачи:

- любознательность – возникают ли у ребенка вопросы по поводу изучаемого материала; интересуется ли он другими произведениями в используемом сборнике, другими сочинениями изучаемого композитора, особенностями исторической эпохи написания конкретных пьес, музыкой в знакомых ему жанрах, репертуаром других исполнителей;
- инициативность – предлагает ли он интересующие его пьесы для изучения, выполняет ли он исключительно заданное или выбирает что-то по собственной инициативе;
- настойчивость и адаптивность – как ребенок реагирует на трудности, его готовность к самопреодолению и изменению тактики выполнения задания;
- стрессоустойчивость – умение концентрироваться, мыслить и выражать эмоции в ситуации волнения, довести до логического завершения мысль (исполняемое произведение) после ошибки.

Рассмотрим эти задачи более подробно, применительно к конкретным учебным ситуациям и по классам /годам обучения:

Пример упражнений для развития ИУ в 1 классе по учебнику О.А. Геталовой и И.В. Визной «В музыку с радостью. Хрестоматия по фортепиано для начинающих» (преподаватель Рухадзе Г.И.).

- Небольшие одноголосные пьесы – песенки («Василёк», «Киска», «Лошадки», «Зайка» и др.) – играем каждой рукой отдельно с выдержанной тоникой в левой или правой руке. Подбор по слуху от всех белых клавиш. Следующий этап – с тоникой и доминантой, затем и с субдоминантой – формулируем проблемы, возникающие при переносе мелодии из руки в руку, при сочетании подвижной мелодии и выдержанного звука в разных руках; оцениваем результат, делаем вывод о необходимости дальнейшей работы.
- Подбор по слуху легких пьес в одноименных тональностях – замечаем логику развития мелодии, связь с тональностью и движением интервалов; формулируем найденные принципы развития.
- Пьесы «Едет воз», «Едет, едет паровоз», «Самолет», «Ёлочка» могут исполняться как трехчастная форма, где 1 и 3 части – мажорные, а средняя – минорная. В качестве эмоционального подкрепления рекомендуется сочинить с ребенком альтернативный текст песни. Таким образом, ребенок сам переносит мелодию в одноименную тональность, ориентируясь на слух и опираясь на знание ключевых знаков – формирование структурного мышления и логической организации информации.
- Ритмические упражнения и игры, изучение гамм и аккордов с симметричной аппликатурой – развитие структурного мышления и логической организации информации.
- Подготовка к гаммам – кластеры из 3-5 звуков с аппликатурой 123 и 12345 соответственно – моделирование будущей гаммы.
- Анализ некоторых, существенно влияющих на исполнение, элементов нотного текста – репризы, наличие, расположение, характер движения

мелодии (плавный или скачкообразный) – смысловое и просмотровое чтение;

- Динамические упражнения (crescendo – diminuendo) и работа над штрихами (staccato, legato, non legato), педализация – простейший способ поставить задачу, оценить действие (сила, скорость удара, вес и пластичность руки), сделать вывод о вариантах исполнения и результате.

Примерные годовые требования к учащимся в первом классе:

Знакомство с инструментом. Клавиатура и ее особенности, тембры звука, регистры, педаль. Посадка за инструментом (положение корпуса, ног, рук, распределение веса тела). Работа над пластикой и свободой движений. Освоение и развитие первоначальных навыков игры на фортепиано в играх, упражнениях. Донотный период. Освоение клавиатуры игровым методом. Основы музыкальной грамоты, обучение нотной грамоте: развитие связи «вижу-слышу-играю». Основные приемы звукоизвлечения, изучение штрихов non legato, legato в пределах позиции, простейшее их сочетание при игре двумя руками, изучение динамических оттенков. Работа над координацией движений при игре двумя руками. Подбор несложных песенок по слуху. Чтение нот с листа.

Второй класс

Для формирования ИУ рекомендуется опираться на методические пособия А.Д. Артоболевской [12], Ф.Д. Брянской [61], О.А. Геталовой [93], Б.Е. Милича [230], А.А. Николаева [236], О.И. Тычинской [361] и другие.

Определено, что в процессе изучения репертуара необходимо делать акценты на следующих задачах.

Познавательные задачи:

- обсуждение и формулировка проблем, касающихся характера пьесы: его образного соответствия названию, авторским / редакторским обозначениям, особенностей интонаций, тщательная проработка штрихов, динамики, в общих чертах характеристика стилистических особенностей, композиторских находок и т.д.;

- рефлексия деятельности: что легко или сложно, достижимость преодоления сложностей, сколько времени потрачено на решение определенной задачи и сколько нужно, эффективны ли были выбранные способы работы и т.д.;
- структурирование знаний: выделение типов движений, формирование начальных представлений о жанрах, стилях, направлениях музыки, системы выразительных средств пианиста и т.д.;
- способность к построению зависимостей (логических и иерархических) по их значимости, по динамическим, по продолжительности и роли в сюжетной линии произведения и пр.);
- смысловое чтение: поиск нисходящих/восходящих интонаций, *ostinato*; «плачущих секунд», «призывных кварт», интонационных цезур, отдельное исполнение смыслообразующих элементов (мелодии, основных гармоний), понимание типа аккомпанемента и его гармоническое осмысление; понимание плана развития произведения – частей, кульминаций и т.д.;
- моделирование (как создание целостного образа исполняемого произведения) – конкретные рассуждения и обобщающие выводы о характере, темпе исполнения, штрихах и т.д..

Коммуникативные задачи:

- планирование учебного сотрудничества: совместный выбор учебной и аттестационной программы, принятие решений об участии в мероприятиях, обозначение зон ближайшего развития, планирование самостоятельной работы в целом; план подготовки к аттестациям (техническим зачетам и экзаменам);
- постановка вопросов и умение выражать свои мысли: диалогический стиль общения, когда ребенок – равноправный субъект процесса обучения, формирование активной позиции ученика.

Регулятивные задачи:

- целеполагание – в целом и в частности, в каждом элементе: для чего мы выбираем именно эту аппликатуру, этот штрих и т.д.;
- планирование ближайших учебных моментов, выбор программы, распределение времени при выполнении домашнего задания и т.д.;
- прогнозирование зон ближайшего развития;
- самоконтроль: отметить в дневнике полностью и частично выполненные задачи; оценить собственную работу и понять недоработки и т.д.;
- коррекция: как улучшить имеющиеся умения, поиск различных способов выполнения одной задачи;
- оценка: что удалось и не удалось?

Личностные задачи:

- любознательность: регулярные короткие беседы о музыке и музыкантах; использование наводящих на размышление вопросов об изучаемом материале, музыке, композиторе, особенностях исторической эпохи написания конкретных пьес;
- инициативность: активный диалог при выборе репертуара и способах его исполнения;
- настойчивость и адаптивность: обсуждение трудностей и путей их преодоления, использование различных способов выполнения задания;
- стрессоустойчивость: умение сыграть пьесу до конца, не отвлекаясь.

В процессе освоения каждого **технического упражнения** (гаммы, арпеджио, аккорды) концентрироваться на следующих задачах:

Познавательные задачи: обсуждение и формулировка проблем:

- касающихся технических требований упражнения и координации действий правой и левой руки, что особенно отличает технику фортепианной игры и отражает наличие развитых межполушарных связей.
- рефлексия деятельности: оценка соотношения технических требований и имеющихся моторных возможностей; сопоставление технических элементов в упражнениях и пьесах; что легко или сложно, достижимость

сложностей, сколько времени потрачено на решение определенной задачи и сколько нужно. Эффективны ли были выбранные способы работы.

- структурирование знаний: выделение типов движений, типов упражнений, схожих принципов аппликатуры, ладовых групп (мажор – минор, гармонический, мелодический, натуральный), типов аккордов и т.д.

Коммуникативные задачи:

- планирование учебного сотрудничества – обозначение зон ближайшего развития, план подготовки к техническим зачетам и т.д.;
- постановка вопросов и умение выражать свои мысли – обсуждение физиологических ощущений в пианистическом аппарате ученика при исполнении упражнений, обсуждение характера исполняемой музыки и имеющихся средств выразительности и т.д.

Регулятивные задачи:

- целеполагание – в каждом элементе: для чего мы выбираем именно эту аппликатуру, этот штрих и т.п. В процессе обучения рекомендуется проводить мини-беседы о целях исполнения конкретной пьесы, программы, концертных и конкурсных выступлений, обучения в ДМШ;
- планирование самостоятельной работы в целом и конкретных этапов работы – к третьему классу существенная часть работы выполняется вне урока;
- прогнозирование ближайших достижений – постановка вопросов, касающихся качества исполнения музыкального материала: «смогу ли я сыграть эту пьесу в выбранном темпе?», «Что мне нужно доучить, чтобы звучало так, как хочется» и т.д.;
- самоконтроль – оценить собственную работу и эффективность избранных способов изучения материала, понять недоработки, распределить время занятий, отведенное на разные задачи и т.д.;

- коррекция – как улучшить имеющиеся умения, поиск различных способов выполнения одной задачи – осознанное применение различных приемов игры, аппликатурных вариантов, способов запоминания и т.д.;
- оценка – что удалось и не удалось?

Личностные задачи:

- любознательность: поиск закономерностей и отличий в построении гамм и упражнений;
- инициативность: исполнение секвенций и арпеджио как элемент импровизации и сочинения;
- настойчивость и адаптивность: качественная и количественная оценка выполненной работы.

Третий класс

Для формирования ИУ рекомендуется опираться на методические пособия и нотные сборники: С.А. Барсуковой [30], [31], И.С. Баха [32], [33], Г. Беренса [32], А. Бертини [39], Й. Гайдна [83], Ж. Металлиди [226], Б.Е. Милича [232], А. Руббаха [312], М. Соколова [329], К.С. Сорокина [330], [331], Е.Г. Сорокиной [332] и другие.

Определено, что в процессе изучения репертуара необходимо делать акценты на следующих задачах.

Познавательные задачи:

- обсуждение и формулировка проблем, касающихся характера пьесы: его образного соответствия названию, авторским / редакторским обозначениям, особенностей интонаций, тщательная проработка штрихов, динамики, более подробная по сравнению со вторым классом характеристика стилистических особенностей, композиторских находок, самостоятельный поиск информации, прослушивание записей исполнителей;
- рефлексия деятельности: что легко или сложно, достижимость преодоления сложностей, сколько времени потрачено на решение определенной задачи и сколько нужно. Эффективны ли были выбранные способы работы, соответствует ли исполнение заданному стилю, есть ли

исполнительские находки, обусловленные физиологическими возможностями или вкусовыми предпочтениями ребенка (осознание границ исполнительской свободы);

- структурирование знаний: выделение типов движений, формирование более глубоких представлений о жанрах, стилях, направлениях музыки, системы выразительных средств пианиста;
- способность к построению зависимостей (логических и иерархических) по их значимости, по динамическим признакам – на материале гомофонно-гармонической, полифонической, сонатной, куплетной, многочастной и других форм музыки;
- смысловое чтение: поиск нисходящих/восходящих интонаций, *ostinato*; «плачущих секунд», «призывных кварт», малых и больших секст, интонационных цезур, отдельное исполнение смыслообразующих элементов (мелодии, основных гармоний), понимание типа аккомпанеента и его гармоническое осмысление; понимание плана развития произведения – частей, кульминаций – и его взаимосвязи с динамическими и агогическими особенностями пьесы;
- моделирование (как создание целостного образа исполняемого произведения) – конкретные рассуждения и обобщающие выводы о характере, темпе исполнения, штрихах.

Коммуникативные задачи:

- планирование учебного сотрудничества – совместный выбор учебной и аттестационной программы, принятие решений об участии в мероприятиях, обозначение зон ближайшего развития, планирование самостоятельной работы в целом; план подготовки к аттестациям (технические зачеты и экзамены);
- постановка вопросов и умение выражать свои мысли – диалогический стиль общения, когда ребенок – равноправный субъект процесса обучения, формирование активной позиции ученика.

Регулятивные задачи:

- целеполагание – в целом и в частности, в каждом элементе: для чего мы выбираем именно эту аппликатуру, этот штрих и т.д.;
- планирование;
- прогнозирование;
- самоконтроль – отметить в дневнике полностью и частично выполненные задачи; оценить собственную работу и понять недоработки;
- коррекция – как улучшить имеющиеся умения, поиск различных способов выполнения одной задачи;
- оценка – что удалось и не удалось?

Личностные задачи:

- любознательность: регулярные беседы о музыке и музыкантах, подготовленные предварительным заданием; использование наводящих на размышление вопросов об изучаемом материале, музыке, композиторе, особенностях исторической эпохи написания конкретных пьес;
- инициативность: активный диалог при выборе репертуара и способах его исполнения;
- настойчивость и адаптивность: обсуждение трудностей и путей их преодоления, использование различных способов выполнения задания;
- стрессоустойчивость: умение сыграть программу до конца, не отвлекаясь; оценка исполнительских потерь.

В процессе освоения каждого **технического упражнения** (гаммы, арпеджио, аккорды) концентрироваться на следующих задачах:

Познавательные задачи: обсуждение и формулировка проблем:

- касающихся технических требований и осуществления координации правой и левой руки, что особенно отличает технику фортепианной игры и отражает наличие развитых межполушарных связей.
- рефлексия деятельности: оценка соотношения технических требований и имеющихся моторных возможностей; сопоставление технических элементов в упражнениях и пьесах; что легко или сложно, достижимость

сложностей, сколько времени потрачено на решение определенной задачи и сколько нужно. Эффективны ли были выбранные способы работы.

- структурирование знаний: выделение типов движений, типов упражнений, схожих принципов аппликатуры, ладовых групп (мажор – минор, гармонический, мелодический, натуральный), типов аккордов.

Коммуникативные задачи:

- планирование учебного сотрудничества – обозначение зон ближайшего развития, план подготовки к техническим зачетам;
- постановка вопросов и умение выражать свои мысли – обсуждение физиологических ощущений в пианистическом аппарате ученика при исполнении упражнений.

Регулятивные задачи:

- целеполагание – в каждом элементе: для чего мы выбираем именно эту аппликатуру, этот штрих и т.п.;
- планирование самостоятельной работы в целом и конкретных этапов работы;
- прогнозирование ближайших достижений;
- самоконтроль – оценить собственную работу и понять недоработки;
- коррекция – как улучшить имеющиеся умения, поиск различных способов выполнения одной задачи;
- оценка – что удалось и не удалось?

Личностные задачи:

- любознательность: поиск закономерностей и отличий в построении и аппликатуре гамм и упражнений;
- инициативность: исполнение секвенций и арпеджио как элемент импровизации и сочинения;
- настойчивость и адаптивность: качественная и количественная оценка выполненной работы; анализ собственной эффективности.

На заключительном этапе исследования было проведено вторичное (контрольное) тестирование, проанализированы отчеты электронных дневников, проведены опросы родителей и беседы с преподавателями.

Поскольку в группах 2 и 3 относительный коэффициент успешности по тесту Равена у большинства испытуемых превышал 100%. Это дало возможность предположить, что данная методика не позволит оценить динамику формирования ИУ, поэтому для проведения контрольного тестирования было решено применить другой тест, коррелирующий с основными невербальными методиками.

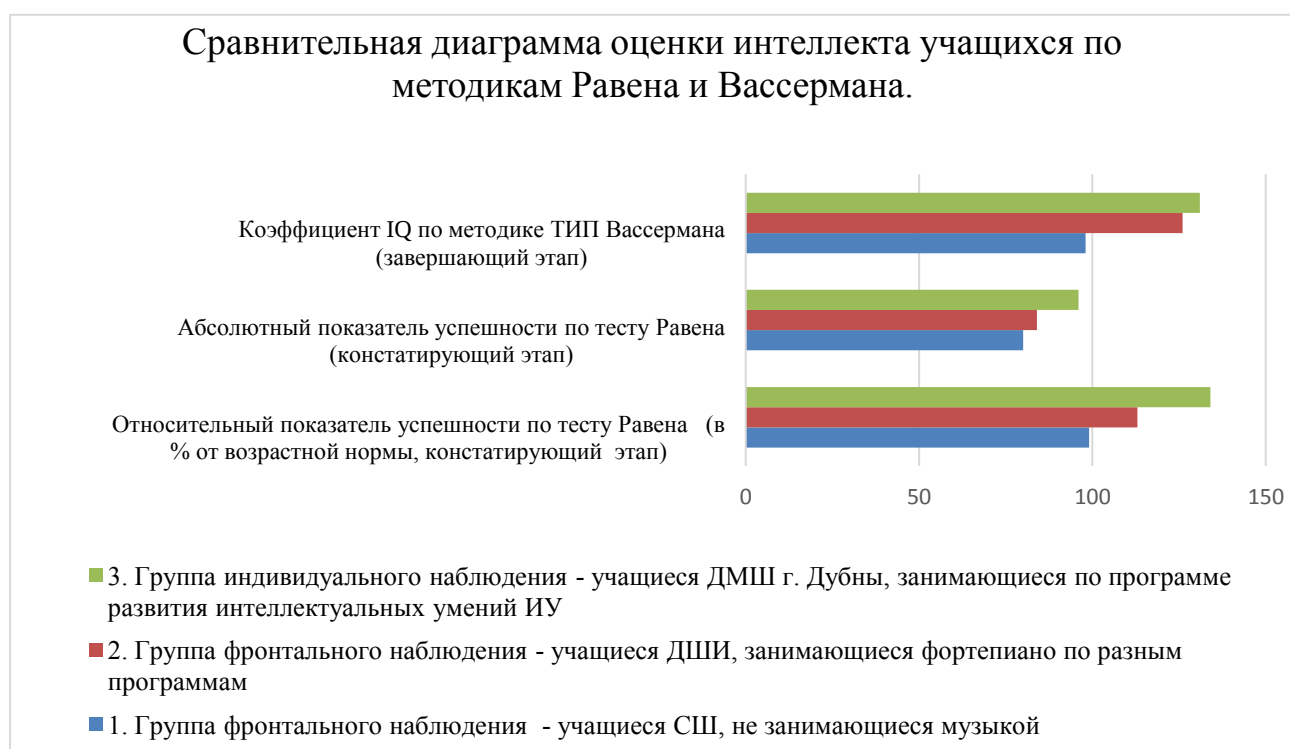
В качестве дополнительной методики оценки развития интеллектуальных умений на заключительном этапе исследования был взят Тест Вассермана (ТИП) [353], разработанный в 2008 году в Санкт-Петербургском НИИ им. В.М. Бехтерева, рекомендованный для тестирования детей старше 7 лет и взрослых.

Как и методики Равена, Кеттела, тест Вассермана предназначен для измерения «текущего», рассуждающего интеллекта, связанного с когнитивной сложностью и решением новых проблем и задач, которые нельзя решить автоматически.

Исследование параллельной валидности данной методики показало, что ее оценки IQ сопоставимы с оценочными интервалами традиционных тестов общего и невербального интеллекта, в том числе, тестов Равена и Кеттела.

В ходе экспериментальной работы нами получены данные, которые характеризуют уровни сформированности интеллектуальных умений. Результаты проведенного эксперимента были нами зафиксированы в количественно-качественных показателях.

**Сравнительная диаграмма оценки интеллекта учащихся
по методикам Равена и Вассермана (формирующий этап)**



Как видно из диаграммы, результаты всех детей, занимающихся в классах фортепиано, выше результатов учащихся группы 1, а результаты обучающихся по программе развития интеллектуальных умений лучше, чем результаты в других группах.

Анализ электронных дневников учащихся экспериментальных групп в общеобразовательных школах показал значительное преимущество учеников из первой группы. Поскольку во время обучения в первом и частично втором классе отметки не выставляются, мы сопоставили успеваемость учащихся третьего класса.

Таблица №5

Успеваемость участников эксперимента в общеобразовательной школе по результатам за 3 класс

Группа I	Группа II	Группа III
65%-100%	79%-100%	86%-100%

Анкетирование родителей показало, что большинство из них замечают положительные изменения в когнитивной сфере ребенка. Часть родителей отмечают невозможность конкретно определить, связано ли это улучшение с занятиями музыкой, так как ребенок растет и развивается в процессе взросления за счет самых разных процессов обучения.

Опрошено 60 родителей, из них 47 отмечают, что интеллектуальные способности их детей улучшились благодаря занятиям в классе фортепиано. Ниже процитированы некоторые ответы родителей участников эксперимента.

«Мои дети занимаются музыкой с 2 лет. Я связываю быстроту их мышления, сообразительность и легкое усвоение нового материала именно с музыкальными занятиями».

«Игра на фортепиано – это хороший способ успокоиться, привести свои мысли в порядок».

«Существенно улучшились школьные оценки по математике, легко усваивает физику. Иностранный язык воспринимает на слух».

«Понятно, что заниматься музыкой полезно. Это другая, не повседневная работа. Ребенок познает много нового, умственно развивается».

«От занятий музыкой много пользы. Это другой вид деятельности, не такой, как в общеобразовательной школе, он эмоционально развивает ребенка, налаживает координацию движений. Общеизвестно, что мелкая моторика пальцев рук развивает работу коры головного мозга».

Среди причин обучения родителями чаще других названы следующие:

- для общего культурного и эстетического развития;
- учит работать с большими задачами, разбивая их на маленькие;
- учит преодолевать трудности, воспитание трудолюбия, «надо»;
- формирование уверенности в себе, умения сконцентрироваться в нужный момент, преодолеть внутреннюю скованность, не стесняться выступать на публике; выступления снимают боязнь аудитории, повышают самооценку;

- приучает к усидчивости;
- тренирует мышление;
- развивается интеллектуально;
- учит общаться с педагогами и детьми;
- развитие мелкой моторики;
- отличная успеваемость в общеобразовательной школе;
- улучшение вокальных способностей и дикции.
- развивает логику, абстрактное мышление, моторику, чувство ритма;
- становится легко учиться по другим предметам;
- эстетическое восприятие окружающего мира, чувство такта, гармонии;
- улучшение внимания и памяти;
- умение слушать и понимать музыку;
- формирует усидчивость, умение работать на результат;
- ребенок более широко начинает мыслить и развивает мозг в принципе;
- кругозор ребенка;
- эмоциональное развитие и отзывчивость.

2.3. Обобщение и анализ результатов экспериментальной работы (контрольный этап) и рекомендации по развитию интеллектуальных умений у младших школьников на уроках фортепиано

Результаты экспериментальной работы наиболее ярко могут быть представлены при сопоставлении уровней сформированности интеллектуальных умений младших школьников, зафиксированных на начальном, констатирующем и завершающем этапе эксперимента.

Для этого была проведена оценка познавательных, коммуникативных и регулятивных умений, учащихся по десятибалльной шкале. В первой контрольной группе (группе фронтального наблюдения, где работа проводилась с детьми, не занимающимися фортепиано), оценка осуществлялась с помощью классного руководителя в общеобразовательной школе. Во второй контрольной группе (группе фронтального наблюдения, где работа проводилась с детьми, которые занимались фортепиано по разным программам) и третьей, экспериментальной группе (группе индивидуального наблюдения, участники которой занимались фортепиано по программе развития интеллектуальных умений) оценивание осуществлялось с помощью преподавателя фортепиано.

При оценке индивидуальных изменений учебной деятельности внимание было направлено на следующие значимые показатели сформированности интеллектуальных умений:

- понимание и принятие учащимся учебной задачи, поставленной преподавателем;
- умение учитывать выделенные учителем ориентиры действия и построение ориентировочной основы в новом учебном материале в учебном сотрудничестве с учителем;
- форма выполнения учебных действий – материальная/материализованная; речевая, умственная;
- степень развернутости (в полном составе операций или свернуто);

- самостоятельное выполнение или в сотрудничестве;
- различение способа и результата действий;
- умение осуществлять итоговый и пошаговый контроль;
- умение планировать работу до ее начала (планирующий самоконтроль);
- адекватность и дифференцированность самооценки;
- умение оценивать значимость и смысл учебной деятельности для себя самого, расход времени и сил, вклад личных усилий, понимание причины ее успеха/неуспеха [213].

Картина оценки уровня сформированности учебных действий дана в таблице №6.

Таблица №6

**Оценка уровня сформированности учебных действий в группах
в процентном соотношении к количеству детей в группе**

Характеристика учебных действий	До начала эксперимента, %			По завершении эксперимента, %		
	I	II	III	I	II	III
Способность оценить учебную ситуацию, увидеть проблему и предложить собственное ее решение на пути достижения качественного, убедительного выполнения учебной задачи	18	20	19	20	27	30
Аккуратное, но достаточно пассивное выполнение задач, определяемых педагогом.	38	41	40	39	38	42
Слабое проявление собственных деятельностных усилий, бездействие или сопротивление при выполнении задач, поставленных педагогом.	44	39	41	41	35	28

При сравнении полученных данных в экспериментальной и контрольной группах видна существенная разница в изменениях, произошедших на протяжении формирующего этапа эксперимента. Во всех группах наблюдается положительная динамика, однако, очевидно, что у испытуемых в третьей группе результаты превосходят показатели контрольных групп. Наглядно данные результаты показаны в диаграммах №№2-9.

Динамика формирования интеллектуальных умений в эксперименте

Диаграмма №2

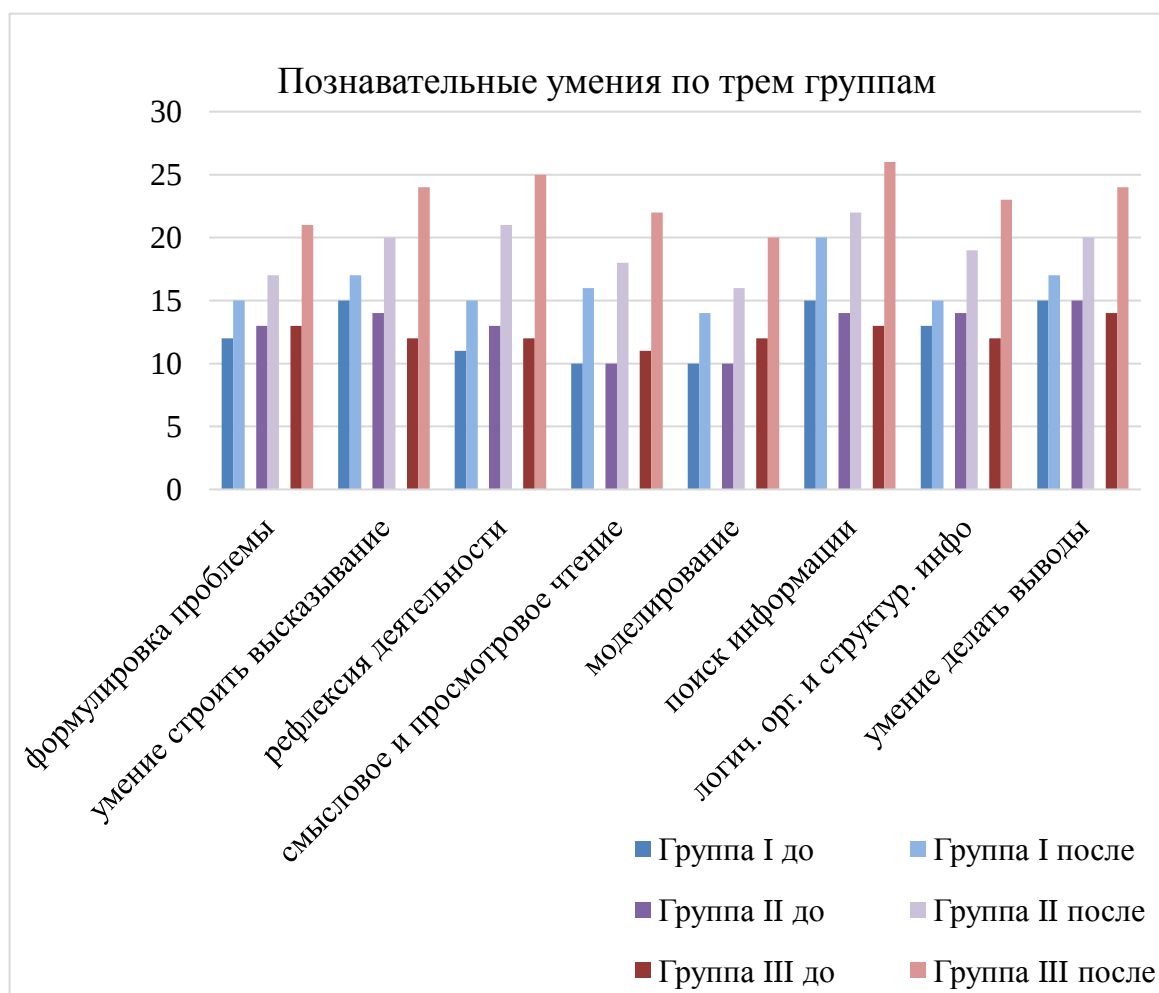


Диаграмма №3

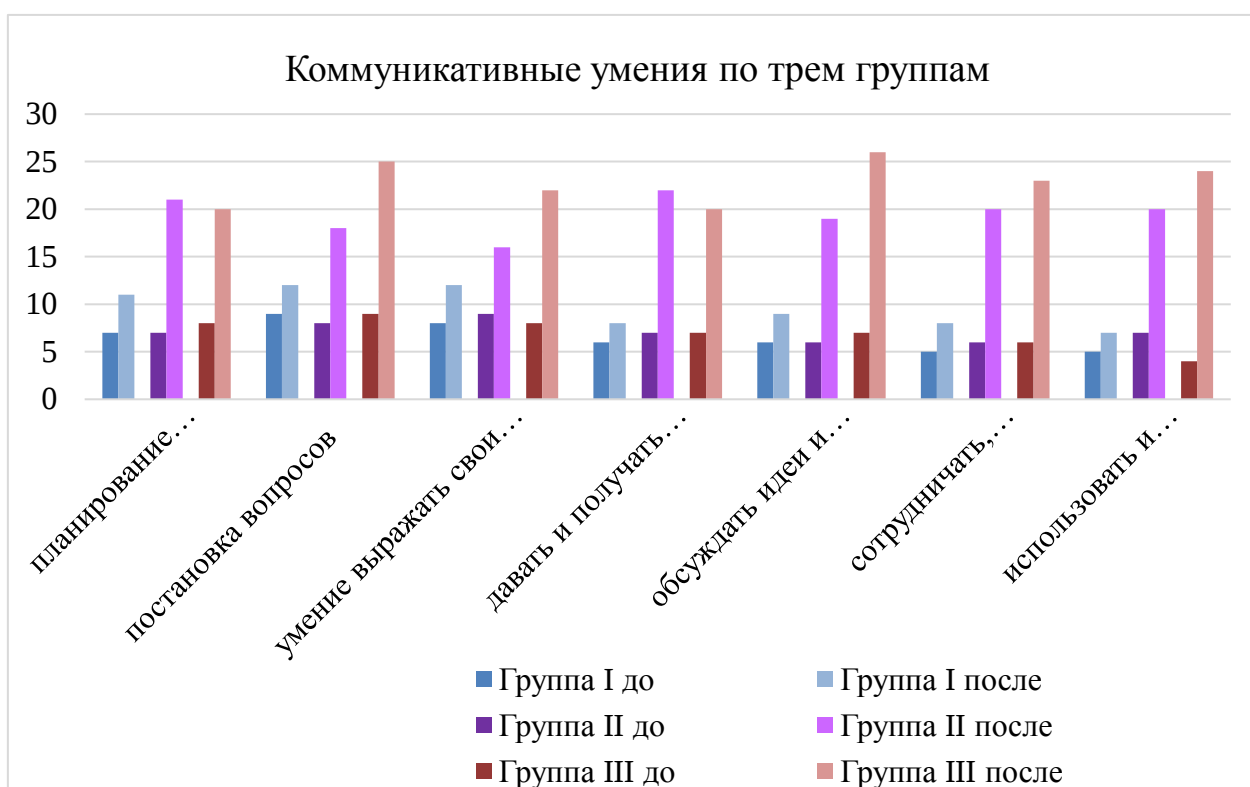


Диаграмма №4

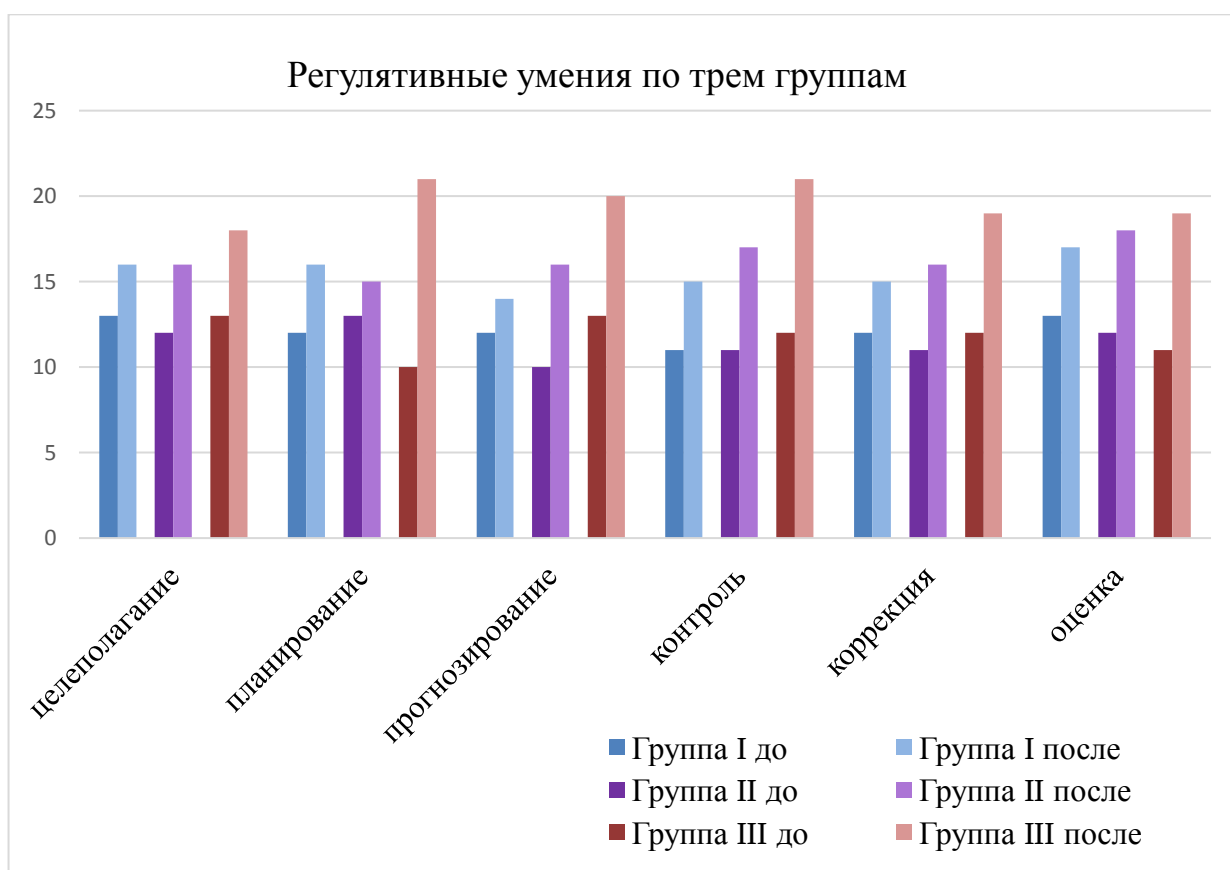
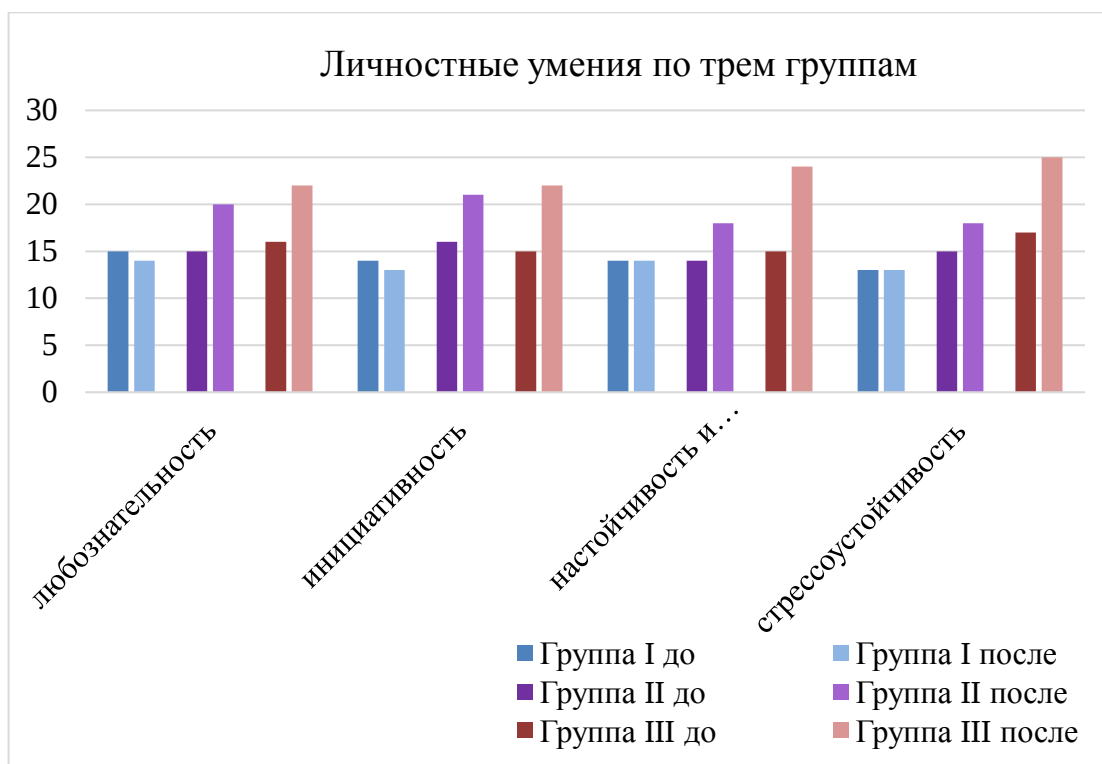


Диаграмма №5



Для большей наглядности предлагаем еще один вариант графического отражения происходящих в процессе экспериментальной работы изменений.

Диаграмма №6

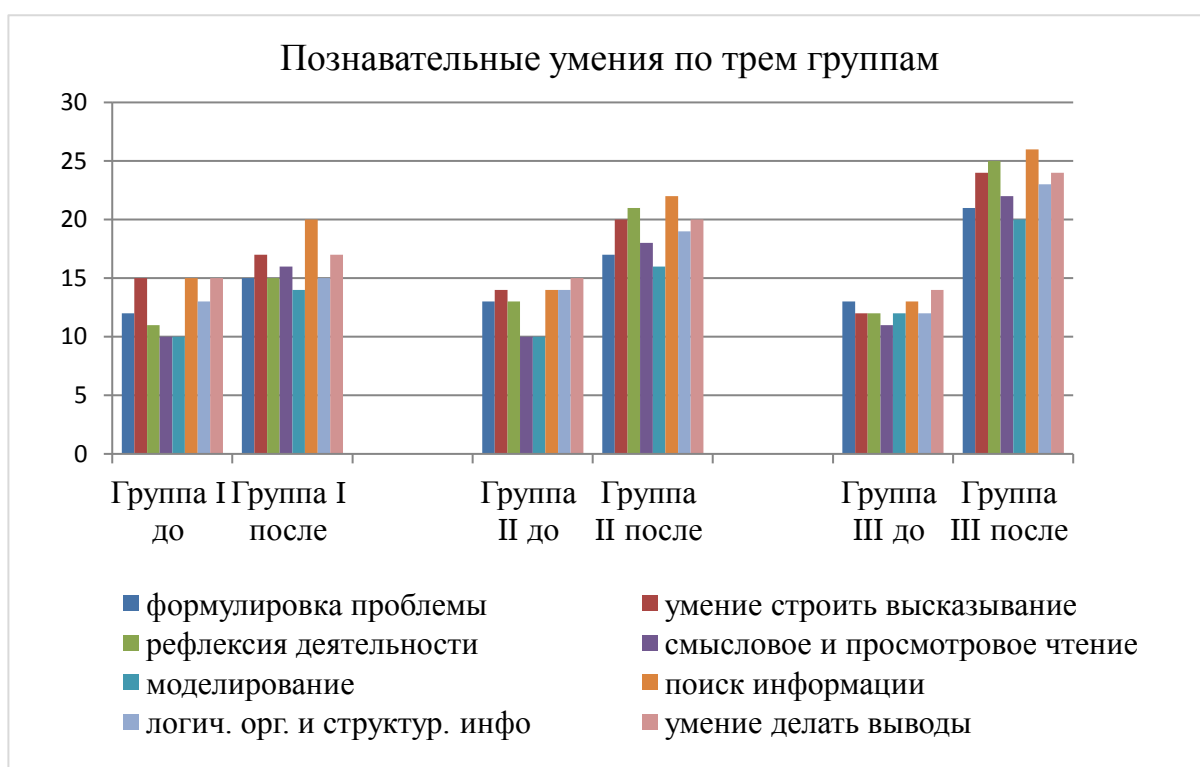


Диаграмма №7

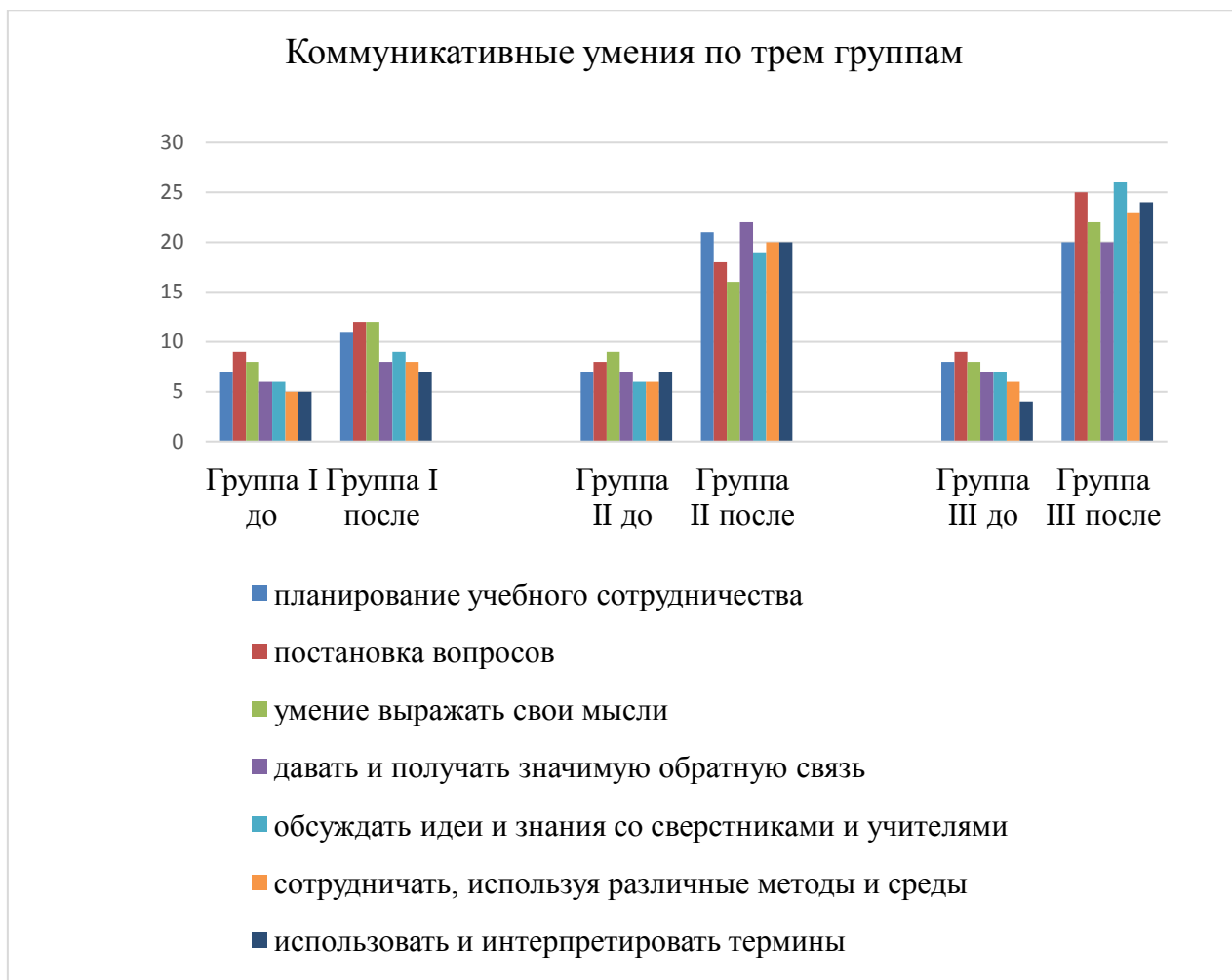
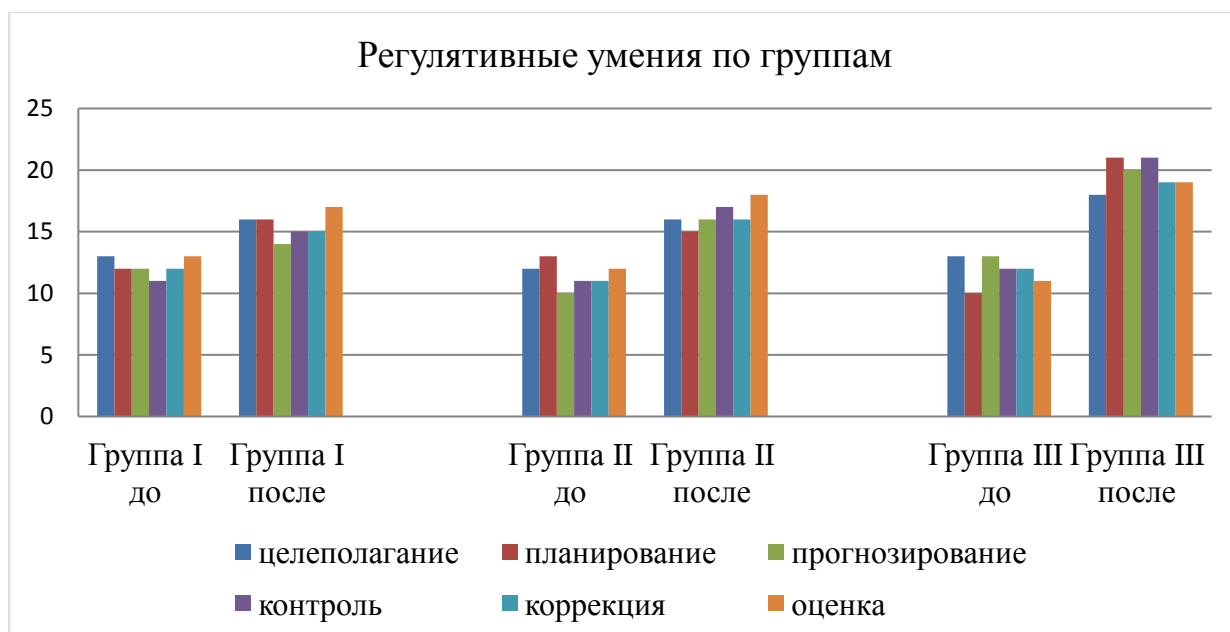
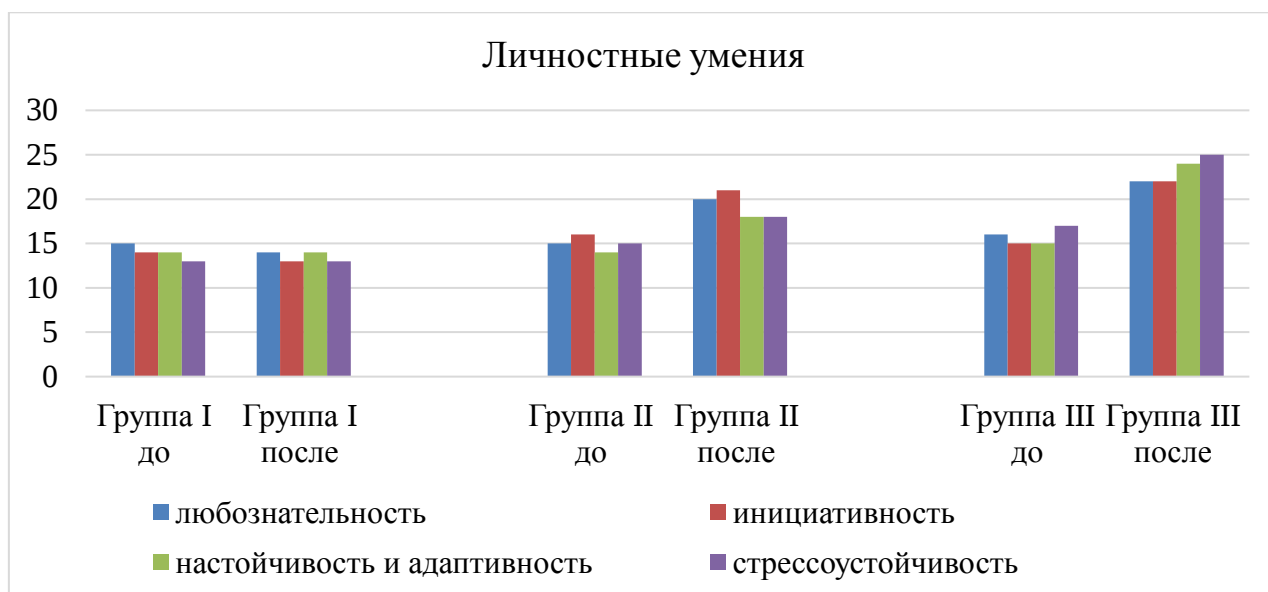


Диаграмма №8





На диаграммах показаны следующие интеллектуальные умения:

• **познавательные:**

1. формулировка проблемы;
2. умение строить высказывание;
3. рефлексия деятельности;
4. смысловое и просмотровое чтение;
5. моделирование;
6. поиск информации;
7. логическая организация и структурирование информации;
8. умение делать выводы;

• **коммуникативные:**

1. планирование учебного сотрудничества;
2. постановка вопросов;
3. умение выражать свои мысли;
4. умение давать и получать значимую обратную связь;
5. обсуждать идеи и знания со сверстниками и учителями;

6. сотрудничать со сверстниками и экспертами, используя различные цифровые и нецифровые методы и среды;
7. использовать и интерпретировать термины;

- **регулятивные:**

1. целеполагание;
2. планирование;
3. прогнозирование;
4. контроль;
5. коррекция;
6. оценка;

- **личностные:**

1. любознательность;
2. инициативность;
3. настойчивость и способность адаптироваться;
4. стрессоустойчивость.

Приведенные в диаграммах данные показывают, что на констатирующем этапе все показатели находятся на низком, или приближающемся к среднему уровнях. В экспериментальной группе на завершающем этапе отмечены существенные изменения – все показатели значительно выросли, некоторые из них, такие, например, как смысловое и просмотровое чтение, поиск информации, умение выражать свои мысли, обсуждать идеи и знания со сверстниками и учителями достигли высокого уровня проявления, что говорит о благотворном влиянии занятий в классе фортепиано и успешном развитии способности к переносу знаний и умений в другие области деятельности. Наиболее выражены успехи в развитии таких умений, как рефлексия деятельности, логическая организация и структурирование информации; умение использовать и интерпретировать термины, планирование, контроль, коррекция, настойчивость и способность адаптироваться, стрессоустойчивость.

Отзывы родителей подтверждают полученные результаты. Они отмечают возросшую уверенность своих детей в собственных знаниях, усиление стремления к успешной учебе, гораздо большую самостоятельность в учебной деятельности, способность к формулированию целей и задач, способность формулировать вопросы и ответы и т.п.

В контрольной группе среди детей, которые не занимаются музыкой, также произошли некоторые положительные изменения, но они гораздо скромнее, чем в экспериментальной группе.

Остановимся более подробно на некоторых рекомендациях по формированию интеллектуальных умений младших школьников на занятиях фортепиано.

В заданиях, которые предлагались учащимся для выполнения, особое внимание обращалось на их способность проводить сравнение, осуществлять классификации на доступном данному возрасту уровню, проводить аналогии, обобщать, выделять главное. Так, начинающим пианистам предлагалось определить свойства предложенных музыкальных форм, найти общее, ранжировать по определенным признакам. На начальном этапе это простые вопросы, касающиеся, например, величины и формы музыкального инструмента, материала, из которого он изготовлен, высоты его звучания, характера музыкального материала, интенсивности музыкальной ткани, направления движения мотивов и фраз. Позже внимание обращалось на мелодические и гармонические особенности фактуры и формы музыки, аппликатурные варианты исполнения, учитывающие как художественные задачи, так и физиологические возможности ребенка.

Всеми участниками экспериментальной работы – и педагогами, и родителями было отмечено, что интерес к занятиям – это важнейшее условие их эффективности. Так как в процессе проведения формирующего этапа исследования значительное внимание уделялось игровым методам, удалось поддерживать интерес детей, активно привлекать их внимание к выполнению заданий и в процессе занятия, и самостоятельно.

Важным средством развития интеллектуальных умений учащихся стали многокомпонентные задания, заключающие в себе совокупность нескольких задач, направленных на развитие отдельных интеллектуальных умений.

Музыкальные задачи, поставленные в эксперименте, опирались на аналитико-синтетическую деятельность, объединенную единым художественным образом. Их выполнение было направлено на одновременное формирование как интеллектуальных умений в целом, так и специфических для занятий фортепиано умений (характеризовать голоса в общей музыкальной ткани произведения, сравнивать их, определять главный, ведущий голос, определять гармоническую принадлежность аккордов, сопоставлять фактуру изложения музыкального материала, оптимально использовать свой исполнительский аппарат, и т.п.), которые основаны на сравнении, анализе, обобщении, установке причинно-следственных связей.

Мы старались опираться на умение размышлять логически, но избегать стереотипов мышления, что является важным условием работы с многокомпонентными задачами.

В работе по многокомпонентным задачам учтена необходимость мотивированного, активного отношения учащихся; постепенное увеличивалась доля самостоятельности учащихся при выполнении заданий, переход от работы по образцу к работе с помощью устной инструкции учителя до достижения полной самостоятельности; использование различных форм организации работы учащихся (индивидуальная и ансамблевая на уроке, групповая – проекта «Сказки с музыкальными инструментами»).

Приведем ряд педагогических портретов учащихся, принимавших участие в экспериментальной работе. Нами были выбраны для примера наиболее типичные случаи проявления интеллектуальных умений и их формирования, которые представляют следующие группы:

1 группа – учащиеся, обладающие хорошими музыкальными способностями, которые легко и с интересом занимаются в классе фортепиано детской музыкальной школы;

2 группа – учащиеся, обладающие хорошими музыкальными способностями, посещающие занятия фортепиано по настоянию родителей;

3 группа – учащиеся, у которых на констатирующем этапе были отмечены слабые музыкальные способности, но, вместе с тем, проявляющие упорство и стремящиеся к достижению определенных успехов в занятиях;

4 группа – учащиеся, не обладающие яркими музыкальными способностями и не проявляющие выраженного интереса к занятиям (по данным констатирующего этапа).

При составлении педагогических портретов детей – участников эксперимента принимались во внимание результаты педагогического наблюдения, отзывы родителей и учителей общеобразовательной школы. Указанный возраст соответствует начальному этапу экспериментальной работы.

1 группа.

Лада – 7 лет, занимается в детской музыкальной школе в классе фортепиано с 6 лет. Обладает очень хорошими музыкальными данными – музыкальным слухом, ритмом, памятью. С удовольствием посещает занятия в музыкальной школе, с первого класса участвует в классных концертах педагога и концертах фортепианного отделения. По отзывам родителей и учителей общеобразовательной школы на начальном этапе эксперимента проявляла недостаточную внимательность и усидчивость на уроках, часто отвлекалась от учебной задачи, во время проверочных заданий допускала ошибки, связанные с невнимательностью. К концу формирующего этапа эксперимента значительно продвинулась по линии усиления способности к концентрации внимания во время выполнения учебных заданий,

самостоятельности при подготовке домашних заданий. Была отмечена возросшая уверенность в логически обоснованных выводах.

Тимофей – 7 лет, один из наиболее ярких музыкально одаренных учеников класса фортепиано. Очень подвижный, артистичный, но внутренне зажатый ребенок. С большим удовольствием участвует в концертах класса и на семейных собраниях, но теряется на «большой» сцене. С особым успехом проявляет себя в ансамблевой игре с педагогом, сверстниками и более старшими детьми. Неоднократно высказывался о том, что в общеобразовательной школе ему скучно. Испытывал трудности с вербальной коммуникацией, избегал массовых мероприятий и, особенно, выступлений перед незнакомой аудиторией. Интеллектуально одаренный, из-за стеснения не мог рассказать в аудитории даже простой, заранее выученный текст. Испытывал в связи с зажатостью дикционные проблемы. Родители консультировались со специалистом-психологом, который советовал специальные занятия с логопедом. Ребенок от таких занятий почти сразу отказался. К концу формирующего этапа эксперимента произошли заметные сдвиги в отношениях с детьми как в музыкальной, так и в общеобразовательной школе. Стал гораздо свободнее вести себя на публичных собраниях, в том числе во время выступления на сцене, достиг успехов в четкости произношения и логической связи речи при ответе у доски в общеобразовательной школе.

2 группа.

Варвара – 8 лет. Обладает хорошими музыкальными данными, однако занятия музыкой поначалу посещала лишь по настоянию родителей. В освоении обязательной программы в музыкальной школе не демонстрировала больших успехов, не участвовала в классных концертах. В свободное от занятий время была занята общением с экраном телефона или планшета – смотрела мультфильмы-сериалы («Тоботы», «Машины одежды», «Дракулаура», «Барби-принцесса», «Школа монстров» и др.). Испытывала определенные сложности с формулировкой мысли, чтением, пересказом

сюжета. После завершения формирующего этапа эксперимента показала значительные успехи как в музыкальной школе, так и на уроках в общеобразовательной школе – значительно повысился уровень вербальной коммуникации, проявилась творческая способность к сочинению историй и рисованию комиксов. На урок фортепиано часто приносит пьесы, сочиненные и записанные самостоятельно. Некоторые из этих сочинений были доработаны на уроке и исполнены в классных концертах.

Николай – 7 лет. Обладает хорошими музыкальными способностями, однако музыкой занимался без особого энтузиазма, в основном потому, что родители и бабушка «премировали» его за каждый, даже самый маленький шаг в освоении музыкального материала. С большим удовольствием мальчик играл в футбол во дворе со своими сверстниками. В начале формирующего этапа испытывал определенные трудности – полностью отсутствовало желание заниматься на инструменте, посещать занятия сольфеджио и хора. Однако все изменилось после того, как педагог по фортепиано переориентировал методы обучения на образную сферу футбола – были введены «футбольные» названия упражнений и этюдов, подобраны на слух футбольные гимны UEFA и FIFA Worldcup. Появилось стремление к достижению успехов в занятиях музыкой, способность к рациональному распределению времени. В результате внимательного и гибкого отношения педагога к интересам Николая, ребенок стал с интересом посещать музыкальную школу, в его репертуаре музыка самых разнообразных стилей, в том числе и обязательные произведения: полифония, крупная форма. К концу формирующего этапа он продемонстрировал выраженную способность к самостоятельной работе, стремление к получению в результате работы творческого продукта – того, что можно предъявить окружающим для обсуждения, похвалы, критики и т.п.

3 группа.

Григорий – 6,5 лет. На констатирующем этапе эксперимента его музыкальные способности были отмечены как «слабые». Мальчик

практически не мог повторить услышанную мелодию, ритмический рисунок, однако с энтузиазмом пытался петь детские песни, не смущаясь тем, что они в его исполнении звучали на одной ноте. Работа с этим ребенком потребовала от педагога максимум внимания и усилий. Первые успехи появились после того, как в процессе игровой деятельности у ребенка появилась способность к интонированию мелодии – сначала очень робко, но затем все более и более уверенно. То же самое произошло и со способностью к воспроизведению ритмического рисунка. В конце формирующего этапа эксперимента Григорий проявил способность к позитивной коммуникации со сверстниками и учителями, стал признанным лидером класса, принимал участие во всех классных мероприятиях – играх, концертах, показал существенные успехи в освоении учебного материала.

Ульяна – 7 лет. На констатирующем этапе проявила себя как очень тихий, зажатый ребенок, не обладающий яркими музыкальными способностями. Складывалось впечатление, что девочка больше всего хочет, чтобы ее вообще не замечали. Однако учителя заметили, что Ульяна постоянно что-то тихонько напевает, а на занятиях по фортепиано проявляет чуткость по отношению к музыкальному инструменту – осмысленно касается клавиш, пытаясь добиться того или иного качества звука, его особой окраски, пытается подбирать мелодии, импровизировать. На этой основе педагог по фортепиано построила занятия и, с привлечением игровых методик, театрализованных заданий добилась существенных успехов ученицы. К концу формирующего этапа эксперимента учителя общеобразовательной школы отметили, что Ульяна стала более общительной, увереннее и смелее стала отвечать на вопросы, проявила волю и настойчивость в выполнении учебных заданий.

4 группа.

Учащиеся данной группы, не обладающие яркими музыкальными способностями и не проявляющие вначале выраженного интереса к занятиям с одной стороны, ставили перед экспериментаторами и учителями

общеобразовательной школы наиболее сложные задачи, а с другой стороны – по окончанию формирующего этапа эксперимента показали самые убедительные результаты.

Василий – 7 лет. На констатирующем этапе эксперимента проявлял интерес только к компьютерным играм и восприятию мультсериалов невысокого качества. Его отличала пассивность в выполнении любых учебных заданий – и в музыкальной и в общеобразовательной школе. Учителя неоднократно указывали родителям на его индифферентность в отношении учебного материала. После прохождения формирующего этапа экспериментальной работы у ребенка появился интерес к занятиям музыкой, желание участвовать в общем деле. Педагог по фортепиано проявила терпение и чуткость в работе с этим учеником. Применяя игровые методы работы на занятиях, она добилась изменения отношения ребенка к своему музыкальному инструменту. Успехи в классе фортепиано сопровождались личностными изменениями – ребенок стал проявлять волевые усилия в процессе освоения учебного материала, стал получать удовольствие от получаемых результатов. Классный руководитель в общеобразовательной школе отметил, что Василий стал более внимательным, усидчивым и собранным на уроках, проявил способность к самостоятельным решениям и действиям.

Марина – 7,5 лет. Первоначальный этап был отмечен практически полным отсутствием каких бы то ни было успехов и по линии учебы в общеобразовательной школе, и по линии освоения фортепиано в детской музыкальной школе. Интересы Марины концентрировались, в основном, на танцах, домашних играх и мультсериалах. Родители девочки склонялись к тому, чтобы забрать ее из музыкальной школы. Их останавливало только то, что музыкальная школа территориально располагается рядом с домом, где проживает семья и недалеко от общеобразовательной школы. Кроме того, Марина очень привязалась к педагогу по фортепиано и с удовольствием общалась на уроке на темы, не связанные с игрой на музыкальном

инструменте. Педагог выбрала наиболее эффективные методы и приемы работы с этим ребенком, отвечающие его индивидуальным особенностям. Постепенно обратила внимание на выразительные возможности фортепиано, продемонстрировать которые ученица могла без особого труда – исполнение кластеров с различной эмоциональной окраской, применение педалей, глиссандо, использование пентатоники (игра «китайской музыки» на черных клавишах) и т.п. Все эти красочные приемы обязательно связывались с художественным образом – «это будет звучать так, потому, что...». По окончании формирующего этапа Марина смогла проявить способность к импровизации, с удовольствием выступала на публике, активно участвовала в подборе музыкальных фрагментов к спектаклю проекта «Сказки с музыкальными инструментами», в котором прозвучали музыка и шумовые эффекты, исполненные Мариной и другими детьми в соответствии с сюжетом.

Таким образом отмечаем, что занятия фортепиано существенно улучшают все когнитивные способности детей младшего школьного возраста независимо от их музыкальных способностей. Формирующиеся интеллектуальные умения становятся действенным катализатором для развития способностей к восприятию, запоминанию, ранжированию, логическим построениям и помогают ребенку в процессе учебы в общеобразовательной школе, развивая его познавательные, коммуникативные и регулятивные умения, совершенствуя его личностные качества.

Выводы II главы

Во второй главе диссертационного исследования была обоснована, представлена и прокомментирована педагогическая модель формирования интеллектуальных умений младших школьников на занятиях фортепиано в детской музыкальной школе. Основными блоками модели являются цель, задачи, принципы, педагогические условия формирования интеллектуальных умений, совокупность методов – общепедагогических, специальных, дополнительных, критерии сформированности интеллектуальных умений и уровни их проявления, а также прогнозируемый результат – качественные изменения когнитивной сферы ученика в целом посредством формирования интеллектуальных умений.

Подробно описаны технологии формирования интеллектуальных умений в классе фортепиано: игровые технологии, технологии и методы проблемного обучения, групповые технологии, технологии педагогического сотрудничества, развития познавательных, коммуникативных, организационных умений, личностных качеств обучающихся.

Описаны многокомпонентные задания, направленные на формирование аналитико-синтетической деятельности учеников, развитие их познавательной деятельности разного уровня (от репродуктивного до творческого), использование отдельных интеллектуальных умений или их совокупности, направленное на одновременное формирование как интеллектуальных умений в целом, так и специфических для занятий фортепиано умений которые основаны на сравнении, анализе, обобщении, установке причинно-следственных связей, развитии умений рассуждать, приводить доказательство, строить умозаключение.

Выявлены и зафиксированы критерии и уровни сформированности интеллектуальных умений у младших школьников в процессе занятий на фортепиано. Их показателями стали: понимание и принятие учащимся учебной задачи, поставленной учителем; умение учитывать выделенные

учителем ориентиры действия; форма выполнения учебных действий – материальная/материализованная; речевая, умственная; степень развернутости; самостоятельное выполнение или в сотрудничестве; различение способа и результата действий; умение осуществлять итоговый и пошаговый контроль; умение планировать работу до ее начала; адекватность самооценки; умение оценивать значимость и смысл учебной деятельности для себя самого, расход времени и сил, вклад личных усилий, понимание причины ее успеха/неуспеха.

Описан ход эксперимента, применяемые методы: теоретический анализ и синтез, изучение историко-педагогического опыта, наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, дан анализ полученных в процессе исследования данных.

Подробно представлены результаты тестирования (тест «Цветные прогрессивные матрицы» Дж. Равена, результаты которого не определяются эрудицией испытуемых и не зависят от их образовательного уровня, социокультурных особенностей и речевого развития и тест Л.И. Вассермана, предназначенный для измерения рассуждающего интеллекта, связанного с когнитивной сложностью и решением новых проблем и задач, которые нельзя решить автоматически).

Подробно даны методы формирования интеллектуальных умений в первом, втором и третьем классах, а также рекомендации по их применению. Предложены наиболее подходящие учебные пособия для каждого возрастного уровня, показаны примеры упражнений.

Во второй главе дан ряд педагогических портретов учеников, в которых отражены их исходные данные (на уровне констатирующего этапа эксперимента) и результаты, зафиксированные после окончания формирующего этапа эксперимента. Это позволило подтвердить выдвинутую в исследовании гипотезу о благотворном влиянии формирования интеллектуальных умений на общее когнитивное развитие младших школьников.

Заключение

В результате освоения значительного пласта научной (педагогической, психологической, методологической и искусствоведческой) литературы, изучения педагогического опыта, собственной педагогической практики в качестве педагога по классу фортепиано, а также в результате проведенного экспериментального исследования был всесторонне изучен процесс формирования интеллектуальных умений младших школьников на занятиях фортепиано в условиях дополнительного образования.

Подтверждена первоначальная гипотеза возможности формирования интеллектуальных умений младших школьников при соблюдении следующих педагогических условий: организация целеполагающего и систематического воздействия на интеллектуальные умения ученика; опора на гуманистические принципы воспитания, реализованные в системно-деятельностном и личностном подходах; системность занятий, построенная на взаимодействии форм учебной работы и эффективных методов обучения, оптимальное сочетание методов обучения, сконструированное на основе целевой направленности занятия (блока занятий, звена процесса обучения); формирование интеллектуальных умений посредством развития познавательной, коммуникативной, регулятивной и личностной сфер ребенка; формирование личностного отношения к исполняемой музыке (положительная мотивация), развитие интереса к занятиям; совокупность форм учебной работы, построенных на основе активности и самостоятельности в процессе получения знаний, развитие способности самостоятельно формулировать исполнительскую задачу, выявлять проблему и искать пути ее решения, выработка особых навыков самообразования и самовоспитания в сфере музыкального искусства.

По результатам проведенной работы были сделаны следующие **наиболее общие выводы:**

1. В современном мире одной из актуальных задач образования является необходимость формирования интеллектуальных умений, обеспечивающих развитие всей когнитивной сферы школьников, причем данный процесс необходимо начинать уже в младшем школьном возрасте, когда ребенок открыт для освоения новых образовательных задач, позволяющих справляться с постоянно увеличивающимся потоком поступающей информации. Данные задачи могут быть успешно решены с помощью искусства – в данном случае, на занятиях фортепиано в условиях дополнительного образования (в детской музыкальной школе).
2. Формирование интеллектуальных умений на занятиях фортепиано посредством развития познавательной, коммуникативной, регулятивной и личностной сфер ребенка опирается на имеющийся у него интерес к самим занятиям музыкой, что может быть достигнуто в результате привлечения возможностей системно-деятельностного и личностного подходов образования, совокупности форм учебной работы, построенных на основе активности и самостоятельности в процессе получения знаний.
3. Предложенная в исследовании педагогическая модель является теоретической базой организации взаимодействия всех ее блоков – целеполагающего, содержательного и критериального, что было подтверждено при реализации модели в практической деятельности и дало возможность оценить полученные в экспериментальной работе результаты.
4. Полученные в данной работе выводы позволяют утверждать, что сформированные у младших школьников на занятиях фортепиано интеллектуальные умения найдут эффективное применение в условиях любой учебной деятельности, в том числе, и на уроках в общеобразовательной школе, а также могут быть перенесены на занятия в других инструментальных классах (струнных, духовых и ударных инструментов) и способствовать успешному формированию интеллектуальных умений младших школьников в процессе занятий музыкой.

Литература

1. *Аверьянов, А. Н.* Системное познание мира. Методологические проблемы / А. Н. Аверьянов. – М.: Политиздат, 1985. – 263 с.
2. *Айзенк, Г. Дж.* Узнай свой собственный коэффициент интеллекта / Г. Дж. Айзенк – М.: Ай Кью, 1993. – 170 с.
3. *Акопян, Л. Х.* Возможности развития интеллектуальных умений посредством занятий искусством / Л. Х. Акопян, О. В. Стукалова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/vozmozhnosti-razvitiya-intellektualnyh-umeniy-mladshih-shkolnikov-na-zanyatiyah>.
4. *Александрова, Т. К.* Индивидуальные особенности познавательной деятельности школьников в овладении межпредметными умениями / Т. К. Александрова / Активизация учебно-познавательной деятельности учащихся. – Л.: ЛГУ. – 1985. – С. 105-113.
5. *Амонашвили, Ш. А.* Школа жизни: Трактат о начальной ступени образования, основанный на принципах гуманно-личностной педагогики / Ш. А. Амонашвили. – М.: Изд. Дом Ш. Амонашвили, 1998. – 75 с.
6. *Ананьев, Б. Г.* Избранные психологические труды: В 2-х т. / Б. Г. Ананьев / под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова. – М.: Педагогика, 1980. – Т.1 – 230 с. – Т.2 – 387 с.
7. *Андреева, Г. М.* Общение и оптимизация совместной деятельности / под ред. Г. М. Андреевой, Я. Янрушека. – М.: Изд-во МГУ. – 1987. – 302 с.
8. *Антонова, Г. П.* Влияние особенностей интеллекта старших дошкольников на эффективность их обучения / Г. П. Антонова, И. П. Антонова, Н. А. Антонова, З. И. Икунина // «Вопросы психологии». – 1998. – С. 12–21 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1999/992/992012.htm>.

9. *Апраксина, О. Л.* Методика музыкального воспитания в школе: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2119 «Музыка и пение» / О. Л. Апраксина. – М.: Просвещение, 1983. – 224 с.
10. *Арановский, М. Г.* Музыкальный текст: Структура и свойства / М. Г. Арановский. – М.: Композитор. – 1998. – 343 с.
11. *Арсланова, Г. М.* Развитие интеллекта младших классов: Учеб. пособие / Г. М. – Уфа: Изд-во «Творчество», 2001 – 64 с.
12. *Артоболевская, А. Д.* Первая встреча с музыкой / А. Д. Артоболевская. – М.: Просвещение. – 2006. – 100 с.
13. *Асадуллин, Р. М.* Профессиональная педагогическая подготовка в переломные периоды развития общества / Р. М. Асадуллин, Э. Ш. Хамитов, В. С. Хазиев. – Уфа: Китап, 2001. – 263 с.
14. *Асадуллин, Р. М.* Формирование личности учителя как субъекта педагогической деятельности / Р. М. Асадуллин: дис. д-ра. пед. наук. – М., 2000. – 389 с.
15. *Асафьев, Б. В.* Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://glierinstitute.org/ukr/study-materials/4/astafiev.pdf>.
16. *Асафьев, Б. В.* Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев. – Л.: Музыка. – 1971. – 376 с.
17. *Асмолов, А. Г.* Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др. / под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение. – 2008. – С. 35-151 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://atom-krkam.edusite.ru/DswMedia/univers_uchebn_dejstv.pdf.
18. *Асмолов, А. Г.* Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др. / под ред. А. Г. Асмолова. — М.: Просвещение. – 2010. – 159 с.

19. *Аткинсон, Р. Л.* Введение в психологию / Р. Л. Аткинсон, Р. С. Аткинсон, Д. Дж. Бем, Э. Е. Смит, С. Нолен-Хоэксема. – М.: Прайм-Еврознак. 2007. – 816 с.
20. *Атутов, П. Р.* Формирование умений / П. Р. Атутов, М. А. Жиделев [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/5847490/page:48/>.
21. *Ахвердиев, К. Н.* Основные методологические подходы в педагогике / К. Н. Ахвердиев // Молодой ученый. – 2010. – №6. – С. 308-310.
22. *Ахияров К. Ш.* Народная педагогика и современная школа / К. Ш. Ахияров. – Уфа: Изд. БГПУ, 2000. – 238 с.
23. *Ахияров, К. Ш.* Педагогические и психофизиологические особенности графического образования младших школьников: Учеб. пособие / К. Ш. Ахияров, Е. Н. Дорофеева. – Уфа: Ин-т формирования личности Междунар. Академии гуманизации образования. Башк. гос. пед. ин-т., 1998. – 24 с.
24. *Бабанский, Ю. К.* Рациональная организация учебной деятельности / Ю. К. Бабанский. – М.: Просвещение. – 1981. – 118 с.
25. *Бабанский, Ю. К.* Выбор методов обучения / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1981. – 176 с.
26. *Бабанский, Ю. К.* Избранные педагогические труды / сост. Ю. К. Бабанский. М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
27. *Баранов, С. П.* Сущность процесса обучения: Учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / С. П. Баранов. – М.: Просвещение, 1981. – 143 с.
28. *Баранова, Е. В.* Как увлечь школьников исследовательской деятельностью? / Е. В. Браанова, М. И. Зайкин // Математика в школе. – 2004. – №2. – С. 7-10.
29. *Баринова, М. Н.* Воспоминания о И. Гофмане и Ф. Бузони / М. Н. Баринова. – М.: Музыка. – 1964. – 140 с.

30. *Барсукова, С. А.* Веселые нотки. Сборник пьес для ф-но, 3-4 кл. ДМШ, вып. 1: Учебно-метод. Пособие / сост. С. А. Барсукова. – Ростов н/Д: Феникс. – 2007. – 25 с.
31. *Барсукова, С. А.* Джаз для детей, средние и старшие классы ДМШ, вып.6: Учебно-метод. пособие / сост. С. А. Барсукова. – Ростов н/Д: Феникс. – 2003. – 65 с.
32. *Бах, И. С.* Маленькие прелюдии и фуги для ф-но / И. С. Бах / под ред. И. А. Браудо. – СПб.: Композитор. – 1997.
33. *Бах, И. С.* Нотная тетрадь Анны Магдалены Бах / И. С. Бах. М.: Музыка, 2012.
34. *Белухин, Д. А.* Основы личностно-ориентированной педагогики / Д. А. Белухин. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 304 с.
35. *Бенин, В. Л.* Педагогическая культурология: курс лекций: Учеб. пособие / В. Л. Бенин. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2004. – 515 с.
36. *Берзина, Р. Ф.* Педагогические условия формирования творческих способностей младших школьников (на примере дисциплины «Технология») / Р. Ф. Берзина: Дис. канд. пед. наук. – Sterlitaмак, 2001. – 190 с.
37. *Беренс, Г.* Этюды / Г. Беренс. – М.: Музыка, 2005.
38. *Берне Р.* Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Берне. – М: Прогресс, 1986. – 424 с.
39. *Бертини, А.* Избранные этюды / А. Бертини. – М.: Музыка, 1992.
40. *Бершадский, М. Е.* Интеллект или креативность? / М. Е. Бершадский // Народное образование. – 2002. – №7. – С. 69-72.
41. *Беспалько, В. П.* Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика. – 1989. – 192 с.
42. *Беспалько, В. П.* Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) / Беспалько В. П. – М. – Воронеж: МОДЭК, 2002. – 352 с.

43. *Беспалько, В. П.* Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1995. – 336 с.
44. *Бетховен, Л.* Легкие сонаты (сонатины) для ф-но / Л. Бетховен. – М.: Музыка, 2011.
45. *Бим-Бад, Б. М.* Педагогический энциклопедический словарь / гл. редактор Б. М. Бим-Бад. – М.: Научное изд-во «Большая Российская энциклопедия». – 2003. – 528 с.
46. *Бине, А.* Измерение умственных способностей / А. Бине. – СПб: Союз, 1998. – 432 с.
47. *Бине, А.* Развитие интеллекта у детей / А. Бине, Т. Симон. – М.: Изд-во Саблина, 1911. – 162 с.
48. *Блонский, П. П.* Психология младшего школьника / П. П. Блонский / под ред. А. И. Липкиной и Т. Д. Марцинковской. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж НПО «МОДЭК», 1997. – 575 с.
49. *Бобнева, М. И.* Социальная психология личности / отв. ред. М. И. Бобнева, Е. В. Шорохова. – М.: Наука, 1979. – 267 с.
50. *Богоявленская, Д. Б.* Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская: Учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по направлению и спец. психологии. – М.: Изд. центр «Академия». – 2002. – 320 с.
51. *Богоявленская, Д. Б.* Психология творческих способностей: учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по направлению и спец. «Психология» / Д. Б. Богоявленская. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 320 с.
52. *Богоявленский, Д. Н.* Психология усвоения знаний в школе / Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1959. – 347 с.
53. *Бодалев, А. А.* Психология межличностного познания/ под ред. А. А. Бодалева. – М.: Педагогика. – 1981. – 344 с.

54. *Бондаревская, Е. В.* Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – №4. – С. 11-17.
55. *Боно, Э.* Латеральное мышление / Э. Боно. – СПб.: Питер паблишинг, 1997. – 316 с.
56. *Бородай, Ю. М.* Воображение и теория познания [Электронный ресурс] / Ю. М. Бородай. – Режим доступа: <http://philosophy.ru/library/borod/01/0.html>.
57. *Бочкарев, Л. Л.* Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарев. – М.: Издательство «Институт психологии РАН». – 1997. – 352 с.
58. *Брунер, Дж.* Психология познания / Дж. Брунер / перевод с английского К. И. Бабицкого. – М.: Прогресс, 1977. – 408 с.
59. *Брушлинский, А. В.* Психология мышления и проблемное обучение / А. В. Брушлинский. – М.: Знание, 1983. – 96 с.
60. *Брушлинский, А. В.* Субъект: мышление, учение, воображение: Избр. психологические труды / А. В. Брушлинский. – М.: Акад. пед. и соц. наук. Моск. психолого-соц. ин-та., Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 390 с.
61. *Брянская, Ф. Д.* Пособие по чтению нот с листа на фортепиано. В 2-х частях / Ф. Д. Брянская / под ред. С. С. Ляховицкой – Ч. 1 – Л.: Музыка, 1963, 1964; Ч. 2 – Л.: Музыка. – 1969. – 114 с.
62. *Валеев, Г. Х.* Оформление автореферата диссертации: учеб. пособие для аспирантов и соискателей по педагогике / Г. Х. Валеев. – Уфа: Изд. БГПУ, 2000. – 123 с.
63. *Вартофский, М.* Модели: Репрезентация и научное понимание / М. Вартофский / общ. ред. и послесл. И. Б. Новикова, В. Н. Садовского. – М.: Прогресс, 1988. – 507 с.
64. *Василькова, Ю. В.* Социальная педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие для студентов педагогических вузов и колледжей / Ю. В. Василькова, Т. А. Василькова. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 440 с.

65. *Вахромеев, В. А.* Элементарная теория музыки / В. А. Вахромеев. – М.: Музгиз, 1961. – 244 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ale07.ru/music/notes/song/songbook/vahromeev.htm>].
66. *Венгер, Л. А.* Педагогика способностей / Л. А. Венгер. – М.: Знание, 1973. – 117 с.
67. *Венгер, А. Л.* Психологическое обследование младших школьников / А. Л. Венгер, Г. А. Цукерман. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 160 с.
68. *Видинеев, Н. В.* Природа интеллектуальных способностей человека / Н. В. Видинеев. – М.: Мысль, 1989. – 117 с.
69. Виды универсальных учебных действий (по материалам ФГОС НОО) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.metod-kopilka.ru/page-udd-1.html>.
70. *Виноградова, Н. Ф.* Оценка качества знаний обучающихся, оканчивающих начальную школу / Н. Ф. Виноградова и др. М.: Дрофа, 2000. – 123 с.
71. Возрастная психология: Хрестоматия / под ред. В. С. Мухина. – М.: Просвещение, 1999. – С. 775.
72. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся / под ред. И. С. Якиманской. – М.: Педагогика, 1989. – 224 с.
73. *Волков, Б. С.* Психология младшего школьника: Учеб. пособие / Б. С. Волков. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 128 с.
74. *Воровщиков С. Г.* Развитие универсальных учебных действий. Внутришкольная система учебно-методического и управленческого сопровождения / С. Г. Воровщиков, Е. В. Орлова. – Прометей. – 2012. – 210 с.
75. *Воронина, Ю. В.* Организационные умения / Ю. В. Воронина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://kiruo.ru/article.asp?id_text=431.
76. *Выготский, Л. С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. / Л. С. Выготский / Психология развития ребенка (Серия «Библиотека всемирной психологии»). – М.: Изд-во Смысл. Изд-во Эксмо, 2004. – 512 с.

77. *Выготский, Л. С.* Лекции по психологии / Л. С. Выготский / Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл. – 2005. – 1136 с.
78. *Выготский, Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский. Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика. – 1991. – 479 с.
79. *Выготский, Л. С.* Проблема возраста / Л. С. Выготский / Собр. соч. – Т. 4. – 264 с.
80. *Выготский, Л. С.* Психология искусства. Анализ эстетической реакции / Л. С. Выготский. – М.: Лабиринт. – 1998. – 416 с.
81. *Выготский, Л. С.* Психология. Серия «Мир психологии» / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
82. *Гавриш, О. Ю.* Сборник пьес для ф-но. / Учебно-метод. Пособие / сост. О. Ю. Гавриш, С. А. Барсукова. – Ростов н/Д: Феникс. – 2008. – 107 с.
83. *Гайдн, Й.* Избранные пьесы для ф-но. 1-4кл. / Й. Гайдн / ред. Ю. Камальков. – М.: Музыка, 1993.
84. *Гайсина, Г. И.* Культурологический подход в теории и практике педагогического образования / Г. И. Гайсина. – М.: Прометей, 2002. – 316 с.
85. *Гальперин, П. Я.* История зарубежной психологии. 30-е – 60-е годы XX века / под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. – М.: Изд-во Моск. ун-та. – 1992. – 361 с.
86. *Гальперин, П. Я.* Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин. – М.: Издательство Московского университета, 1985. – 45 с.
87. *Гальперин, П. Я.* Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий / П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина. – М.: МГУ, 1968. – 55 с.
88. *Гаязов, А. С.* Европейское измерение в высшем педагогическом образовании / А. С. Гаязов, Э. Ш. Хамитов, З. Ш. Каримов. – Уфа: ООО «ДизайнПолиграфСервис», 2005. – 248 с.
89. *Гаязов, А. С.* Образование и образованность гражданина в современном мире / М.: Наука, 2003. – 258 с.

90. *Гербарт, И. Ф.* Избранные педагогические сочинения / И. Ф. Гербарт. – М.: Учпедгиз, 1940. – Т. 1. – 289 с.
91. *Гершунский, Б. С.* Педагогическая прогностика: Методология, теория, практика / Б. С. Гершунский. – Киев: Вища школа, 1986. – 200 с.
92. *Гершунский, Б. С.* Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 609 с.
93. *Геталова, О.А.* В музыку с радостью. Хрестоматия по фортепиано для начинающих. / О. А. Геталова, И. В. Визная, / В музыку – с радостью. – Санкт-Петербург: Композитор. – 2011. – 176 с.
94. *Гете, И. В.* Фауст / И. В. Гете / пер. Н. Холодковского [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.classic-book.ru/lib/sb/book/348/page/24>.
95. *Гизекинг, В.* Так я стал пианистом / В. Гизекинг / Исполнительское искусство зарубежных стран, вып.7. – М. – 1975. – С. 24-98.
96. *Гилфорд, Дж.* Три стороны интеллекта [Электронный ресурс] / Дж. Гилфорд. – Режим доступа: <http://psychology-online.net/articles/doc-643.html>.
97. *Глинка М. И.* О музыке и музыкантах / М.И. Глинка / ред.– сост. А. А. Орлова. – М.: Гос. Муз. Изд.-во. – 1954. – 86 с.
98. *Годфруа, Ж.* Что такое психология. В 2-х т. / Ж. Годфруа. – М.: 1992, 1996; – 496 с.
99. *Горбатенко, А. С.* Общая и прикладная психология: Курс лекций / А. С. Горбатенко / под ред. А. В. Сидоренкова. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 352 с.
100. *Гофман, И.* Фортепианная игра: Ответы на вопросы о фортепианной игре / И. Гофман. – М.: Государственное музыкальное издательство. – 1961. – 245 с.
101. *Грановская, Р. М.* Творчество и преодоление стереотипов / Р. М. Грановская, Ю. С. Крижанская. – СПб.: ОМС. 1994. – 102 с.

102. *Григорьева А. В.* Формирование интеллектуальных умений личности как фактор ее становления / А. В. Григорьева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://pglu.ru/upload/iblock/41e/uch_2008_xi_00018.pdf.
103. *Громова, О. Н.* Организационное поведение / О. Н. Громова, Г. Р. Латфуллин. – СПб.: Питер. – 2008. – 432 с.
104. *Гусев, А. Н.* Измерение в психологии / А. Н. Гусев, Ч. А. Измайлов, М. Б. Михалевская. – М.: Смысл. – 1997. – 287 с.
105. *Гэмон, Д.* Аэробика для ума: Программные упражнения для повышения умственного потенциала / Д. Гэмон, А. Брэгдон / пер. с англ. Ю. Гольдберга. – М.: ЭКСМО, 2004. – 348 с.
106. *Давыдов, В. В.* Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова. – М.: Педагогика. – 1983. – 448 с.
107. *Давыдов, В. В.* Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М.: Интор. – 1996. – 544 с.
108. *Дахин, А. Н.* Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А. Н. Дахин // Педагогика. – 2003. – №4. – С. 21-26.
109. *Демидова, Т. Е.* Подготовка будущих учителей к формированию общеучебных умений у младших школьников / Т. Е. Демидова // Педагогика. – 2004. – №8. – С. 57-63.
110. *Денисенкова, М. В.* Физиологические и психологические аспекты формирования интеллектуальных умений личности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/fiziologicheskie-i-psihologicheskie-aspekty-formirovaniya-intellektualnyh-umeniy-lichnosti>.
111. *Дистервег, А.* Избр. пед. соч. / А. Дистервег – М.: Учпедгиз. – 1956. – 378 с.
112. *Дмитриев, А. Е.* Тренинговые и контрольные задания по дидактике / А. Е. Дмитриев, Ю. А. Дмитриев. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 96 с.
113. *Дмитриев, А. Е.* Эффективность формирования умений и навыков в системе начального обучения / А. Е. Дмитриев // Педагогика. – 1991 – №5 – С. 23-29.

114. *Доналдсон, М.* Мыслительная деятельность детей / М. Доналдсон / под ред. В. И. Лубовского. – М.: Педагогика, 1985. – 192 с.
115. *Дружинин, В. Н.* Двухфакторная модель интеллекта Чарльза Спирмена / В. Н. Дружинин / Психология общих способностей. – СПб.: «Питер». – 2007. – 368 с.
116. *Дружинин, В. Н.* Концепция креативности Дж. Гилфорда и Э. П. Торренса / В. Н. Дружинин [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psy.wikireading.ru/2437>.
117. *Дружинин, В. Н.* Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб.: Питер. – 2002. – 288 с.
118. *Дружинин, В. Н.* Психодиагностика общих способностей / В. Н. Дружинин. – М.: Изд. центр «Академия», 1996. – 224 с.
119. *Дубровина, И. В.* Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Педагогика. – 1987. – 184 с.
120. *Дьюи, Дж.* Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюи. – М.: Изд-во «Лабиринт», 1999. – 189 с.
121. *Дьяченко, М. И.* Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, А. А. Кадыбович. – Минск: Кн. Изд-во, 1991. – 165 с.
122. *Евладова, Е. Б.* Дополнительное образование детей: Учебник для студ. ВУЗов, пед. училищ и колледжей / Е. Б. Евладова, Л. Г. Логинова, Н. Н. Михайлова. – М.: Владос, 2004. – 349 с.
123. *Елькина, О. Ю.* Формирование продуктивного опыта младших школьников / О. Ю. Елькина // Педагогика. – 2004. – №7. – С. 23-28.
124. *Емельянова, М. А.* Формирование учебных умений учащихся средней школы (с учетом преемственных связей начального и среднего звеньев обучения) / М. А. Емельянова: Автореф. дис. канд. пед. Наук. – Оренбург, 1998. – 27 с.

125. *Журкина, А. Я.* Теоретические аспекты формирования социально-профессионального самоопределения учащихся образовательных организаций / А. Я. Журкина, Е. Г. Сергушин, О. В. Сергушина // Интеграция образования. – 2016. – Т. 20. – № 1. – С. 29-36.
126. *Забродина, И. В.* Формирование когнитивно-коммуникативных умений у учащихся подросткового возраста / И. В. Забродина: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Челябинск, 1996 – 26 с.
127. *Загвязинский, В. И.* Идея, замысел и гипотеза дидактического исследования / В. И. Загвязинский // Педагогика. – 1997. – №2. – С. 4-14.
128. *Занков, Л. В.* Развитие учащихся в процессе обучения / Л. В. Занков. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 292 с.
129. *Запорожец, А. В.* Развитие произвольных движений / А. В. Запорожец // Избранные психологические труды: в 2-х т. – М.: Педагогика. – 1986. – Т. 2. – С. 276-285.
130. *Зимняя, И. А.* Педагогическая психология : учебник для вузов / И.А. Зимняя. – Москва : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2010. – 448 с.
131. *Зиновкина, М. М.* Многоуровневое непрерывное креативное образование и школа. Пособие для учителей / М. М. Зиновкина. - М.: Приоритет-МВ, 2006. – 48 с.
132. *Зинченко, В. П.* Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. М.: Педагогика-Пресс. – 2001. – 440 с.
133. *Ивин, А. А.* Философия. Энциклопедический словарь / под ред. А. А. Ивина. – М.: Гардарики. – 2004. – 1072 с.
134. *Игнатьев, Е. И.* Обучение и сотрудничество / Е. И. Игнатьев. – М.: Знание, 1981 – 87 с.
135. *Иконникова, С. Н.* Теория культуры / С. Н. Иконникова. – СПб: Питер. – 2008. – 593 с.

136. *Ильенков, Э. В.* О воображении / Э. В. Ильенков // Народное образование. – 1968. – № 3. – С. 33-42.
137. *Ильенков, Э. В.* Философия и культура / Э. В. Ильенков. – М.: Политиздат, 1991. – 464 с.
138. *Ильин, Е. П.* Психология взрослости / Е. П. Ильин [Электронный ресурс]. – режим доступа: http://thelib.ru/books/e_p_ilin/psihologiya_vzroslosti.html.
139. *Ильина, Т. А.* Педагогика: Курс лекции. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Т. А. Ильина. – М.: Просвещение, 1984. – 496 с.
140. *Ильченко, В.* Какой интеллект формирует наша школа? / В. Ильченко // Народное образование. – 2000. – №3. – С. 54-58.
141. *Истомина, Н. Б.* Деятельностный подход в методической подготовке учителя начальных классов / Н. Б. Истомина, М. С. Соловейчик / Новые исследования в педагогических науках. – М.: Педагогика, 1991. – Вып. 1 (57). – С.84-88.
142. *Кабалевский, Д. Б.* Избранные статьи о музыке / Д. Б. Кабалевский. – М.: Советский композитор, 1963. – 198 с.
143. *Кабалевский, Д. Б.* Как рассказывать детям о музыке? / Д. Б. Кабалевский. – М.: Сов. Композитор, 1977. – 252 с.
144. *Кабанова-Меллер, Е. Н.* Учебная деятельность и приемы учебной работы / Е. Н. Кabanова-Меллер. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
145. *Кабанова-Меллер, Е. Н.* Формирование приемов умственной деятельности и умственного развития учащихся / Е. Н. Кabanова-Меллер. – М.: Просвещение, 1968. – 288 с.
146. *Кабкова, Е. П.* Торжество почемучек: художественная культура для детей / Е. П. Кабкова. – М.: ИХО РАО. – 2003. – 104 с.
147. *Каган, М. С.* Системный подход и гуманитарное знание / М. С. Каган. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1991. – 348 с.

148. *Казаков, Ю. Н.* Введение в психологию. Конспект лекций / Ю. Н. Казаков, Г. К. Золотарева / под ред. Л. И. Александровой [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://abc.vvsu.ru/Books/ob_psih/page0051.asp/.
149. Как уроки музыки улучшают работу мозга [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://medoo.ru/articles/articles_442.html.
150. *Калмыкова, З. И.* Продуктивное мышление как основа обучаемости / З. И. Калмыкова. – М.: Педагогика, 1981. – 200 с.
151. *Камаева, Т. Ю.* Чтение с листа на уроках фортепиано. Игровой курс / Т. Ю. Камаева, А. Ф. Камаев. – М.: Изд-во «Москва. Классика – XXI век». – 2007. – 100 с.
152. *Кан-Калик, В. А.* Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
153. *Каптерев, П. Ф.* Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
154. *Капустина, А. Н.* Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла / А. Н. Капустина. – СПб.: Речь. – 2004. – 112 с.
155. *Кастельс, М.* Информационная эпоха / М. Кастельс. – М.: ГУ-ВШЭ. – 2000. – 78 с.
156. *Келе, С. Б.* Развитие самостоятельности музыкального мышления учащихся младших и средних классов специального фортепиано / С. Б. Келе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://coolreferat.com/>.
157. *Кирнарская, Д. К.* Классическая музыка для всех: Западноевропейская музыка от григорианского пения до Моцарта / Д. К. Кирнарская. – М.: СЛОВО. – 1997. – 272 с.
158. *Кирнарская, Д. К.* Психология специальных способностей. Музыкальные способности / Д. К. Кирнарская. – М.: Таланты XXI век, 2004. – 496 с.
159. *Кирнарская, Д. К.* Психология специальных способностей. Музыкальные способности / Д. К. Кирнарская. – М.: Таланты XXI век, 2004.

- 496 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fusionpiter.ru/articles/musical-abilities>.
160. *Коган, Г. М.* Парадоксы об исполнительстве / Г. М. Коган // Избранные статьи. – М.: Музыка. – 1985. – Вып. 3. – С. 29-53.
161. Когнитивные исследования: Проблема развития / под ред Д. В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2009. – 352 с.
162. *Коджаспирова, Г. М.* Педагогика: Учебник. / Г. М. Коджаспирова. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 351 с.
163. *Коджаспирова, Г. М.* Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспирова. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 176 с.
164. *Козлова, П. П.* Генезис теории природосообразности развития человека в истории психолого-педагогической культуры / П. П. Козлова. – Уфа: УНЦ РАН, 1995. – 142 с.
165. *Конаржевский, Я. А.* Система. Урок. Анализ / Я. А. Конаржевский. – Псков, 1996. – 439 с.
166. Концепция непрерывного образования // Народное образование. – 1990. – №10. – С. 3-12.
167. Координация движений / Физиология человека / под ред. В. М. Покровского и Г. Ф. Коротко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bibliotekar.ru/447/60.htm>.
168. *Коротяев, Б. И.* Учение процесс творческий / Б. И. Коротяев. – М.: Просвещение, 1989. – 160 с.
169. *Корто, А.* О фортепианном искусстве / А. Корто. – М.: Музыка. – 1965. – 363 с.
170. *Котенко, А. Н.* Оценка уровня развития у учащихся интеллектуальных умений / А. Н. Котенко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psyhoinfo.ru/ocenka-urovnya-razvitiya-u-uchashchihsya-intellektualnyh-umeniy-0>.

171. *Кравцов, Г. Г.* Шестилетний ребенок: Психологическая готовность к школе / Г. Г. Кравцов, Е. Е. Кравцова. – М.: Знание, 1987. – 79 с.
172. *Краевский, В. В.* Методология педагогики. Пособие для педагогов-исследователей / В. В. Краевский. – Чебоксары: ЧГПУ, 2001. – 244 с.
173. *Краевский, В. В.* Общие основы педагогики: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. В. Краевский. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 256 с.
174. *Краевский, В. В.* Умения и навыки как компонент содержания общего среднего образования / В. В. Краевский, С. И. Высоцкая, В. С. Шубинский // Вопросы педагогики. – 1986. – №3. – С. 51-54.
175. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 413 с.
176. Краткий словарь по логике / под ред. Д. П. Горского. – М.: Просвещение, 1991. – 208 с.
177. Критерий. Статья [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org>.
178. *Криштон, Л.* Хрестоматия для развития творческих навыков и чтения с листа. Младшие и средние классы ДМШ / ред.-составитель Л. Криштон. – Спб.: Изд-во «Санкт-Петербург». – 1994. – 96 с.
179. *Крутецкий, В. А.* Проблема способностей в психологии / В. А. Крутецкий. – М.: Знание. – 1971. – С. 53.
180. *Крутецкий, В. А.* Психология обучения и воспитания школьников. Книга для учителей и классных руководителей / В. А. Крутецкий. – М.: «Просвещение», 1976. – 303 с.
181. *Крутецкий, В. А.* Психология / В. А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1986. – 335 с.
182. *Кудаев, М. Р.* Развитие вербально-логического мышления обучаемых в процессе формирования когнитивного понимания текста (на материале гуманитарных дисциплин). Монография / М. Р. Кудаев, М. Б. Богус, М. К. Кятова. – Майкоп: изд-во АГУ, 2009. – 150 с. [Электронный ресурс]. – Режим

доступа: <http://docplayer.ru/29711876-Razvitie-verbalno-logicheskogo-myshleniya-obuchaemyh-v-processe-formirovaniya-kognitivnogo-ponimaniya-teksta-na-materiale-gumanitarnyh-disciplin.html>.

183. *Кудрявцев, В. Т.* Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход / В. Т. Кудрявцев. – Дубна, 1997. – 173 с.

184. *Кудрявцев, В. Т.* Свобода учиться: К. Роджерс идет навстречу В. В. Давыдову (контуры новой философии образования) / В. Т. Кудрявцев // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 4. – С. 51-60.

185. *Кузин, Ф. А.* Кандидатская диссертация. Методика написания, правила оформления и порядок защиты. Практическое пособие для аспирантов и соискателей ученой степени / Ф. А. Кузин. – М.: «Ось-89», 2001. – 224 с.

186. *Курчан, Н. Н.* Музыкальная культура XX века / Н. Н. Курчан / Мировая художественная культура. XX век. Кино, театр, музыка / ред. сост. Е. П. Кабкова. – СПб.: Питер. – 432 с.

187. *Кутумова, А. А.* Формирование проектировочных умений у бакалавров профессионального обучения / А. А. Кутумова, Л. П. Шебанова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21059>.

188. *Кутьев, В. О.* Методология педагогики, какая она сегодня? / В. О. Кутьев // Советская педагогика. – 1990. – №6. – С. 65-70.

189. *Кыверялг А. А.* Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / А. А. Кыверялг. – М.: ACADEMIA, 1994. – 257 с.

190. *Лазарева, В. С.* Деятельностный подход к формированию содержания педагогического образования / В. С. Лазарева, Н. В. Коноплина // Педагогика. – 2000. – №3. – С. 27-34.

191. *Лапп, Д.* Улучшаем память в любом возрасте / Д. Лапп. – М.: Мир. – 1993. – 240 с.

192. *Латур, Б.* Нового времени не было. Эссе по симметричной антропологии / Б. Латур / под ред. О. В. Хархордина. – СПб.: изд.-во Европейского университета в Санкт-Петербурге. – 2013. – 414 с.
193. *Леднев, В. С.* Учебные стандарты школ России. Государственные стандарты начального и среднего (полного) общего образования / под ред. В. С. Леднева, Н. Н. Никандрова, М. Н. Лазутовой. – М.: ТЦ «Сфера»; Прометей. – 1998. – 336 с.
194. *Леднев, В. С.* Содержание образования: Сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. – М.: Высш. шк., 1991. – 223 с.
195. *Лейтес, Н. С.* Проблемы способностей в трудах Б. М. Теплова // Вопросы психологии / Н. С. Лейтес. – 1996. – № 5. – С. 39-51.
196. *Лейтес, Н. С.* Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса. – М.: Изд. центр «Академия». – 1996. – 408 с.
197. *Лейтес, Н. С.* Умственные способности и возраст / Н. С. Лейтес. – М.: Педагогика, 1971. – 279 с.
198. *Леонтьев, А. А.* Педагогика здравого смысла / А. А. Леонтьев / «Школа 2000». Вып. 1. – М. – 1997. – С. 18-20.
199. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, Е. Е. Соколова. – М.: Смысл. – 2005. – 431 с.
200. *Леонтьев, А. Н.* Избранные психологические произведения: в 2 т. – Т. 2 / А. Н. Леонтьев / под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика. – 1983. – 318 с.
201. *Лернер, И. Я.* Развивающее обучение с дидактических позиций / И. Я. Лернер // Педагогика. – 1996. – №2. – С. 7-11.
202. *Лернер, И. Я.* Дидактическая система методов обучения / И. Я. Лернер. – М.: Знание, 1986. – 186 с.
203. *Лист, Ф.* Избранные статьи / Ф. Лист / пер. Н. Мамун, А. Бобович. – М.: Музгиз. – 1959. – 463 с.
204. *Литовченко, О. В.* Познавательные умения учащихся: проблемы формирования в современной школе / О. В. Литовченко [Электронный

ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/poznavatelnye-umeniya-uchaschihsya-problemy-formirovaniya-v-sovremennoy-shkole>.

205. *Лихолетов, В. В.* Моделирование мыследеятельности и типология задачных систем // Школьные технологии. – 2002. – №1. – С. 51-62.

206. *Лосев, А. Ф.* Основной вопрос философии музыки / А. Ф. Лосев / Философия. Мифология. Культура. – М.: Изд-во политической литературы, 1991. – С. 315-336.

207. *Маврина, И. А.* Проектирование системы критериальных оценок эффективности деятельности профессиональных объединений педагогов как субъектов развития образовательного учреждения / И. А. Маврина, А. А. Мотышева // Прикладная психология и психоанализ. – № 1. – 2006. – С. 30-31.

208. *Майкапар, С. М.* Годы учения / С. М. Майкапар. – М-Л: Музгиз. – 200 с.

209. *Макарова, О. Ю.* Критерии и показатели оценки эффективности функционирования воспитательной системы вуза / О. Ю. Макарова // Фундаментальные исследования – 2013. – №1 (часть 2). – 351 с.

210. *Максимова, В. М.* Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы / В. М. Максимова. – М.: Просвещение, 1987. – 28 с.

211. *Маляренко, Т. Н.* Активация созревания мозга у детей с помощью пролонгированного сенсорного притока / Т. Н. Маляренко, Ю. Е. Маляренко, Г. А. Кураев, Г. Ю. Маляренко. – Тамбов: Изд-во ТГУ, 1994. – 35 с.

212. *Маляренко, Т. Н.* Этюды к разработке метода восстановления зрительной продуктивности с помощью музыки / Т. Н. Маляренко, В. М. Шелудченко, Ю. Е. Маляренко // Валеология. – 1996. – № 3-4. – С. 43-46.

213. *Маркова, А. К.* Формирование интереса к учению у школьников / А. К. Маркова. – М.: Просвещение. – 1986. – 189 с.

214. *Маркова, А. К.* Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А. К. Маркова // Педагогика. – 1996. – №6. – С. 55-63.
215. *Маркова, А. К.* Формирование мотивации учения: Кн. для учителей / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
216. *Мартинсен, К. А.* Индивидуальная фортепианная техника / К. А. Мартинсен / под ред. Г. М. Когана. – М.: Музыка. – 1966. – 219 с.
217. *Матюшкин, А. М.* Концепция творческой одаренности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – №6. – С. 29-33.
218. *Махлин, В. Л. М. М. Бахтин* / В. Л. Махлин. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН). – 2010. – 440 с.
219. *Махмутов, М. И.* Организация проблемного обучения в школе / М. И. Махмутов. М.: Педагогика. – 1977. – С. 92-102.
220. *Медведев, Д. А.* Феномен NBIC-конвергенции: Реальность и ожидания / Д. А. Медведев, В. Прайд // Философские науки, № 1. – 2008. – С. 97-117.
221. *Медушевский, В. В.* Интонационная форма музыки / В. В. Медушевский. – М.: Композитор. – 1993. – 262 с.
222. *Менчинская, Е. Н.* О концепции формирования умственных действий / Е. Н. Менчинская // Вопросы психологии. – 1960. – №1. – С. 157-164.
223. *Менчинская, Е. Н.* Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка / Е. Н. Менчинская / под ред. Е. Д. Божович. – М.: Институт Практической Психологии, 1998. – 448 с.
224. *Менчинская, Е. Н.* Психологические проблемы неуспеваемости школьников /Е. Н. Менчинская. – М.: Педагогика, 1971. - 272 с.
225. *Менчинская, Н. А.* Проблемы учения и умственного развития школьника: Избранные психологические труды / Н. А. Менчинская. – М.: Педагогика, 1989. – 224 с.
226. *Металлиди, Ж.* «Дом с колокольчиком» / Ж. Металлиди. – СПб.: Изд. «Композитор», 1994.

227. Методологические основы педагогического исследования / сост. К. Ш. Ахияров, А. Ф. Амиров, Г. Х. Валеев Уфа: БГПИ, 2000. – 60 с.
228. Методы системного педагогического исследования: Учеб. пособие / под ред. Н. В. Кузьминой. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
229. Милерян, Е. А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений / Е. А. Милерян. – М.: Педагогика, 1973. – 299 с.
230. Милич, Б. Е. Фортепиано 1 класс / Б. Е. Милич. – М.: КИФАРА. – 2007. – 115 с.
231. Милич, Б. Е. Фортепиано 2 класс / Б. Е. Милич. – М.: КИФАРА. – 2008. – 123 с.
232. Милич, Б. Е. Фортепиано 3 класс / Б. Е. Милич. – 3 класс: М.: КИФАРА. – 2008. – 136 с.
233. Мильштейн, Я. И. Советы Шопена пианистам / Я. И. Мильштейн. – М.: Музыка. – 1967. – 119 с.
234. Михеев И. В. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. – М.: Высш. школа, 1987. – 210 с.
235. Моделирование социально-педагогических систем. Материалы региональной научно-практической конференции (Пермь. – 2004) [Электронный ресурс]. – http://www.pspu.ru/sci_model_materials.shtml.
236. Монахов, В. М. Педагогическое проектирование: современный инструментарий дидактических исследований / В. М. Монахов // Школьные технологии. – 2001. – №5. – С. 75-89.
237. Музичирование для детей и взрослых, вып.2: Учебное пособие / сост. Ю. В. Барахтин. – Новосибирск: Окарина, 2008. – 25 с.
238. Музыка и школьная наука [Электронный ресурс]. – Режим доступа: vrch.ru/muzyka+shkolnaya-nauka.
239. Музыка повышает обучаемость детей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: top.rbc.ru.

240. Музыкальная психология и психология музыкального образования. Теория и практика: учеб. для студентов муз. фак. учреждений высш. пед. проф. образования / Э. Б. Абдуллин и др. / под ред. Г. М. Цыпина. – М.: Академия, 2011. – 383 с.
241. Мур, Дж. Певец и аккомпаниатор. Воспоминания. Размышления о музыке / Дж. Мур. – М.: Радуга. – 1987. – 429 с.
242. Мухина, В. С. Возрастная психология: Хрестоматия / В. С. Мухина. – М.: Просвещение. – 1999. – 775 с.
243. Мухордова, О. Е. Прогрессивные матрицы Равена: методические рекомендации / О. Е. Мухордова / сост. и общая редакция О. Е. Мухордовой, Т. В. Шрейбер. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет». – 2011 – 70 с.
244. Муцмахер, В. И. Совершенствование музыкальной памяти в процессе обучения игре на фортепиано / В. И. Муцмахер. М.: Музыка. – 1984. – 185 с.
245. Назайкинский, Е. В. О психологии музыкального восприятия / Е. В. Назайкинский. – М.: Музыка. – 1972. – 384 с.
246. Найн, А. Я. Технология работы над кандидатской диссертацией по педагогике / А. Я. Найн. – Челябинск, 2000. – 187 с.
247. Настольная книга учителя начальной школы: Сб. нормативных документов и писем / авт.-сост. И. А. Петрова и др. / под ред. И. А. Петровой. – М.: ООО Издательство АСТ», ООО «Издательство Астрель», 2003. – 430 с.
248. Национальная педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://didacts.ru/termin/intellekt.html>.
249. Нейгауз, Г. Г. Об искусстве фортепианной игры / Г. Г. Нейгауз. Москва; Музыка. – 1988. – 240 с.
250. Нейгауз, Г. Г. Размышления, воспоминания, дневники. Избранные статьи. Письма к родителям / Г. Г. Нейгауз. – М.: Искусство. – 1983. – 524 с.
251. Немов, Р. С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн., кн. 1 / Р. С. Немов. – М.: ВЛАДОС. – 1999. – 688 с.
252. Непомнящая, Н. И. Психодиагностика личности: Теория и практика: учеб. пособие для вузов / Н. И. Непомнящая. – М.: Владос, 2003. – 188 с.

253. *Непомнящая, Н. И.* Становление личности ребенка 6-7 лет / Н. И. Непомнящая. – М.: Педагогика, 1992. – 160 с.
254. *Никитин, Е. П.* Философия и методология науки: Учебное пособие / Е. П. Никитин, С. В. Девятова, А. В. Кезин и др. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 550 с.
255. *Никитина, Е. И.* Сотворчество педагога и учащихся на занятиях художественным движением в системе дополнительного образования / Е. И. Никитина. – Автореф. дисс. канд. пед. наук. – М., 2007. – 25 с.
256. *Николаев, А. А.* Школа игры на фортепиано / А. А. Николаев. – М.: «Музыка», 2016. – 200 с.
257. *Никулин, Д. В.* Воображение. Философская энциклопедия [Электронный ресурс] / Д. В. Никулин. – Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy.
258. *Новиков, А. М.* Методология образования / А. М. Новиков. – М.: «Эгвес». – 2006. – 488 с.
259. *Новоселова, С. Л.* Развитие мышления в раннем возрасте / С. Л. Новоселова. – М.: Педагогика, 1978. – 159 с.
260. *Нуриханова, Н. К.* Формирование интеллектуальных умений у младших школьников в образовательном процессе: дис. канд. пед. наук: 13.00.01/ Н. К. Нуриханова. – Уфа. – 2006. – 185 с.
261. *Нуриханова, Н.К.* Формирование интеллектуальных умений у младших школьников в образовательном процессе: автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. К. – Уфа, 2006. – 25 с.
262. Образование. Наука. Творчество. Теория и опыт взаимодействия: Монография. Научная школа В. Г. Рындак / под общ. ред. В. Г. Рындак. – Екатеринбург, Оренбург: Орлит-А, 2002. – 352 с.
263. *Обухов, А. С.* О26. Развитие исследовательской деятельности учащихся / А. С. Обухов. – М.: Издательство «Прометей» МПГУ, 2006. – 224 с.

264. *Обухова Л. Ф.* Возрастная психология. Учебник / Л. Ф. Обухова. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 442 с.
265. *Обухова, Л. Ф.* Детская психология: теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. – М.: Тривола. – 1998. – 352 с.
266. *Общеобразовательная система «Школа 2100».* Сборник программ. Дошкольная подготовка. Начальная школа. Основная и старшая школа / под научной редакцией А. А. Леонтьева. – М.: Баласс, Изд. Дом РАО, 2004. – 258 с.
267. *Общетрудовые умения* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://potencial-school.ru/obshhetrudovye-umeniya.html>.
268. *Общие умения, навыки и способы деятельности (Госстандарт)* // Вестник образования России. – 2004. – №12. – С. 69-71.
269. *Овчарова, Р. В.* Практическая психология в начальной школе / Р. В. Овчарова. – М.: ТЦ «Сфера», 1996. – 237 с.
270. *Овчинникова, Г. С.* Формирование приемов мышления в обучении младших школьников: Учеб. пособие к спецкурсу / Г. С. Овчинникова. – Челябинск: Челябинский гос. пед. институт, 1987. – 88 с.
271. *Огурцов, А. П.* Деятельность [Электронный ресурс] / А. П. Огурцов, Э. Г. Юдин / Большая советская энциклопедия. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/>.
272. *Онушкин, В. Г.* Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарев. – Санкт-Петербург, Воронеж, 1995. – 232 с.
273. *Организационные умения* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://kiruo.ru/article.asp?id_text=431.
274. *Орлов, Г. А.* Дерево музыки / Г. А. Орлов. – Вашингтон-Спб.: Н. А. Frager & Co, Советский композитор. – 1992. – 410 с.
275. *Паламарчук, В. Ф.* Школа учит мыслить / В. Ф. Паламарчук. – М.: Просвещение, 1987. – 208 с.

276. *Парамонова, Л. А.* Дошкольное и начальное образование за рубежом: История и современность: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. А. Парамонова, Е. Ю. Протасова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 240 с.
277. Педагогика: Учебник для студентов пед. учебных заведений / под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Пед. о-во России, 2003. – 608 с.
278. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М.: Большая рос. энцикл., 2002. – 527 с.
279. *Перре-Клермон, А.-К.* Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей / А.-К. Перре-Клермон. – М.: Педагогика, 1991. – 245 с.
280. *Петровский, А. В.* Психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского / сост. Л. А. Карпенко. – М.: Политиздат. – 1990. – 495 с.
281. *Петрушин, В. И.* Музыкальная психология / И. В. Петрушин. – М.: Гаудеамус. – 2009. – 400 с.
282. *Петрушин, В. И.* Что надо говорить учителям музыки... [Электронный ресурс] / В. И. Петрушин // Музыкальная психология и психотерапия №2. – 2008. – Режим доступа: health-vusic-psy.ru.
283. *Печерский, Б. А.* Экспромт-фантазия. Афоризмы о музыке / Б. А. Печерский. – М.: Классика-XXI. – 2007. – 160 с.
284. *Печко, Л. П.* Выразительность эстетики природы и культура личности / Л. П. Печко. – Ульяновск-М.: УГТУ, 2008. – 363 с.
- Печчеи, А.* Человеческие качества / А. Печчеи. – М.: Прогресс. – 1985. – 312 с.
285. *Пиаже, Ж.* Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М.: Международная психологическая академия. – 1994. – 658 с.
286. *Пиаже, Ж.* Речь и мышление ребёнка / Ж. Пиаже. – М.: Педагогика-Пресс. – 1994. – 526 с.
287. *Пидкасистый, П. И.* Организация деятельности учеников на уроке / П. И. Пидкасистый, Б. И. Коротяев. – М.: Педагогика, 1985. – 180 с.

288. *Пил, Н. В.* Сила позитивного мышления / Н. В. Пил / пер. с англ. Л. А. Бабук. – Минск: Попурри, 2001. – 336 с.
289. *Пономарева, Е. А.* Основные закономерности развития мышления // Информатика и образование. – 1999. – №8. – С. 12-20.
290. *Пономарев, Я. А.* Психология творчества / Я. А. Пономарев. – М.: «Наука». – 1976. – С. 16 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://univer.nuczu.edu.ua/tmp_metod/650/psihologiy_tvorchestva.pdf.
291. *Пономарев, Я. А.* Знания, мышление и умственное развитие / Я. А. Пономарев. – М.: Просвещение, 1967. – 264 с.
292. *Похилько, В. И.* Техника репертуарных решеток в экспериментальной психологии личности / В. И. Похилько, Е. О. Федотова // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 151-157.
293. *Прибрам, К.* Языки мозга. Экспериментальные парадоксы и принципы нейропсихологии / К. Прибрам / под ред. А. Р. Лурии. – М.: Прогресс, 1975. – 464 с.
294. Приказ от 6 октября 2009 г. № 373 Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/543/файл/745/приказ%20Об%20утвержден ии%20373.rtf>.
295. Программы дополнительного художественного образования детей / под ред. Е. П. Кабковой. – М.: Просвещение. – 2005. – 238 с.
296. Процесс учения: Контроль, диагностика, оценка: Учеб. метод, пособие / под ред. Е. Д. Божович. – М.: Моск. Психолого-социальный ин-т, 1990. – 224 с.
297. *Прядехо, А. А.* Алгоритм развития познавательных способностей учащихся / А. А. Прядехо // Педагогика. – 2002. – №3. – С. 8-15.
298. *Прялухина, М. В.* За роялем вдвоем. Елена Сорокина и Александр Бахчиев / М. В. Прялухина. – М.: Музыка. – 2010. – 143 с.

299. Психическое развитие младшего школьников: экспериментальное психологическое исследование / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1990. – 160 с.
300. Психологические особенности формирования у школьников способов учебной работы в процессе усвоения знаний / под ред. И. С. Якиманской. – М.: Педагогика, 1983. – 230 с.
301. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – М.: Педагогика-Пресс, 2001. – 440 с.
302. Психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского / сост. Л. А. Карпенко. – М.: Политиздат, 1990. – 495 с.
303. Психология детства, практикум. Тесты, методики для психологов, педагогов, родителей / под ред. А. А. Реана. – СПб.: «Прайм ЕВРОЗНАК» 2003. – 224 с.
304. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса. – М.: «Академия», 1996. – 416 с.
305. Раев, А. И. Управление умственной деятельностью младшего школьника / А. И. Раев. – Л.: Изд-во ЛГПИ, 1976. – 134 с.
306. Развитие младших школьников в процессе усвоения знаний: Экспериментально-педагогическое исследование / под ред. М. В. Зверевой. – М.: Педагогика, 1983. – 169 с.
307. Рапацевич, Е. С. Современный словарь по педагогике / Е. С. Рапацевич. – Минск: «Современное слово». – 2001. – 928 с.
308. Рекомендации по организации образовательной и методической деятельности при реализации общеразвивающих программ в области искусств в детских школах искусств по видам искусств Министерство культуры Российской Федерации. 14 марта 2018 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mmpk.music.mos.ru/svedeniya-ob-obrazovatelnoy-organizatsii/obrazovatelnye-standarty/1219387/>.
309. Репкина, Г. В. Методика оценки уровня сформированности учебной деятельности / Г. В. Репкина, Е. В. Заика [Электронный ресурс]. – Режим

доступа: <https://docplayer.ru/59601104-Metodika-ocenki-urovnya-sformirovannosti-uchebnoy-deyatelnosti-avtory-g-v-repkina-e-v-zaika.html>.

310. *Роджерс, К. Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс». – 1994. – 480 с.
311. *Розет, И. М.* Психология фантазии. Экспериментально-теоретическое исследование внутренних закономерностей продуктивной умственной деятельности / И. М. Розет. – Минск: Университетское изд.-во. – 1991. – 196 с.
312. *Руббах, А.* Музыкальный альбом для фортепиано, вып. 1. / А. Руббах. – М.: Музыка, 1972.
313. *Рубинштейн, С. Л.* Проблемы способностей и вопросы психологической теории / С. Л. Рубинштейн / Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М. Наука. – 1973. – С. 220-235.
314. *Рубинштейн, С. Л.* Проблемы способностей и принципиальные вопросы психологической теории: Тезисы докладов на I съезде общества психологов / С. Л. Рубинштейн. – М., 1959. – Вып. 3. – С. 23.
315. *Рубинштейн, С. Л.* О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, Изд-во АПН СССР, 1957. – 147 с.
316. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии: В 2-х т. Т.1. / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 488 с.
317. *Савенков, А. И.* Методика исследовательского и проектного обучения школьников / А. И. Савенков. – М.: Дом Федорова, 2016. – 128 с.
318. *Савиных, О. В.* Новый способ быстрого изучения строения гамм: Методическая разработка практического усвоения тональностей кварто-квинтового круга по симметриям и закономерностям их строения на фортепианной клавиатуре / О. В. Савиных. – Дубна: ОИЯИ. – 2011. – 28 с.
319. *Савшинский, С. И.* Работа пианиста над музыкальным произведением / С. И. Савшинский. – М., Л.: Музыка. – 1964. – 107 с.

320. Самарин, Ю. А. Очерки психологии ума. Особенности умственной деятельности школьников / Ю. А. Самарин. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 504 с.
321. Сартр, Ж.-П. Воображаемое. Феноменологическая психология воображения / Ж.-П. Сартр / пер. с фр. М. Бекетовой. – СПб.: Наука. – 2001. – 319 с.
322. Сафонова, Д. Развитие интеллектуально-творческого потенциала личности ребенка средствами художественной деятельности: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Д. Сафонова. – Москва. – 2001. – 213 с.
323. Селиванов, В. В. Личностный аспект мышления / В. В. Селиванов. Смоленск: СГУ. – 1995. – 48 с.
324. Сеченов, И. М. Элементы мысли / И. М. Сеченов. – СПб.: Питер. – 2001. – 416 с.
325. Симановский, А. Э. Формирование учебных действий в начальной школе: Пособие для учителей / А. Э. Симановский. – Ярославль, 1992. – 19 с.
326. Слободчиков, В. И. Категория возраста в психологии и педагогике развития / В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 1991. – №2. – С. 37-49.
327. Словарь иностранных слов / под ред. Ф. Н. Петрова, Л. С. Шаумяна. – М.: Русск. яз. – 1984. – 546 с.
328. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск: «Современное слово», 2001. – 928 с.
329. Соколов, М. Пьесы в форме старинных танцев / М. Соколов. – М.: Музыка, 1972.
330. Сорокин, К. С. Музыка для детей. Фортепианные пьесы: вып. 2 / К. С. Сорокин. – М.: Современный композитор, 1986.
331. Сорокин, К. С. Орфей. Альбом популярных пьес зарубежных композиторов для ф-но / сост. К. С. Сорокин. – М.: Музыка. – 1976.
332. Сорокина, Е. Г. Фортепианный дуэт: история жанра / Е. Г. Сорокина. – М.: Музыка. – 1988. – 319 с.

333. *Сорокина, К. С.* Музыка для детей. Фортепианные пьесы: вып. 2, издание 4. / сост. К. С. Сорокина – М.: Современный композитор. – 1986. – 175 с.
334. *Станкин, М. И.* Формирование умений учащихся / М. И. Станкин // Специалист. – 2001. – №10. – С. 28-31.
335. *Старовойтов, В. В.* Эмпатия. Философская академия [Электронный ресурс] / В. В. Старовойтов. – Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/.
336. *Старосельцева, Н. П.* Революция-искусство-дети / ред.-составитель Н. П. Старосельцева. – М.: Просвещение. – 1987. – 240 с.
337. *Степанов, С. С.* Деятельностный подход / Большая психологическая энциклопедия [Электронный ресурс] / С. С. Степанов. – Режим доступа: <http://psychology.academic.ru/>.
338. *Степин, В. С.* Гуманитарные технологии / В. С. Степин, Г. Б. Гутнер. Ф. И. Голдберг [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://gtmarket.ru/concepts/7025>.
339. *Стернберд, Р. Дж.* Практический интеллект / Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. – СПб.: Питер. – 2002. – 272 с.
340. *Столяренко, Л. Д.* Основы психологии / Л. Д. Столяренко. – Феникс, 1997. – 736 с.
341. *Судзуки, Ш.* Возвращенные с любовью: Классический подход к воспитанию талантов / Ш. Судзуки. – М.: Попурри. – 2005. – 192 с.
342. *Сухомлинский, В. А.* Рождение гражданина [Электронный ресурс] / В.А. Сухомлинский. – Режим доступа: http://www.razlib.ru/domovodstvo/rozhdenie_grazhdanina/p1.php.
343. *Таллина, О. А.* Развитие музыкальных способностей / О. А. Таллина. – Махачкала: Юпитер. – 1996. – 117 с.
344. *Талызина, Н. Ф.* Формирование познавательной деятельности младших школьников. Кн. для учителя / Н. Ф. Талызина. – М.: Просвещение, 1988. – 175 с.

345. *Тарасова, К. В.* Онтогенез музыкальных способностей / К. В. Тарасова: Автореф. дис. д-ра пед. наук. – М. – 1987. – 36 с.
346. *Татьянченко, Д. В.* Воровщиков С.Г. Развитие общеучебных умений школьников / Д. В. Татьянченко, С. Г. Воровщиков // Народное образование. – 2003. – №8. – С. 115-127.
347. *Татьянченко, Д. В.* Организационно-методические условия развития общеучебных умений школьников / Д. В. Татьянченко, С. Г. Воровщиков // Школьные технологии. – 2002. – №5. – С. 42-55.
348. *Тафель, Р. Е.* Анализ исследования творческих способностей в американской психологии / Р. Е. Тафель // Вопросы психологии. – 1972. – № 4. – С. 166.
349. *Теплов, Б. М.* Избранные труды: в 2 т. – Т. 2 / Б. М. Теплов / под ред. Н. С. Лейтеса, И. В. Равич-Щербо. – М.: Педагогика. – 1985. – 359 с.
350. *Теплов, Б. М.* Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – М.: Педагогика. – 1961. – 535 с.
351. *Теплов, Б. М.* Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – М.: Изд.-во Академии пед. наук РСФСР. – 1947. – 335 с.
352. *Терегулов, Ф. Ш.* Исходные условия формирования мыслительной деятельности школьников / Ф. Ш. Трегулов // Пути формирования творческого мышления школьников. – Уфа: БГПИ, 1983. – С. 83-90.
353. Тестовая методика для определения интеллектуального потенциала у детей и подростков: стандартизация и практическая апробация: Пособие для врачей и медицинских психологов – СПб.: НИПНИ им. В. М. Бехтерева, 2008.
354. *Тимакин, Е. М.* Воспитание пианиста / Е. М. Тимакин. – М.: Музыка. – 2011. – 168 с.
355. *Тиранова, О. И.* Формирование общих учебных умений и навыков / О. И. Тиранова // Начальная школа. – 2002. – №12. – С. 100-105.

356. *Тихомиров, О. К.* Структура мыслительной деятельности человека (Опыт теоретического и экспериментального исследования) / О. К. Тихомиров. – М.: Изд-во Моск. Ун-та. – 1969. – 304 с.
357. *Торшина, К. А.* Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии / К. А. Торшина // Вопросы психологии. – 1998. – № 4. – с. 123-133.
358. *Трубинова, Е. П.* Проблемное обучение (из опыта работы) [Электронный ресурс] / Е. П. Трубинова. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/rodnoy-yazyk-i-literatura/library/2013/12/31/problemnoe-obuchenie-iz-opyta-raboty>.
359. *Тургенева, Э. Ш.* Пианист-фантазёр. Учебное пособие по развитию творческих навыков и транспонированию / Э. Ш. Тургенева, А. Н. Малюков. – М.: «Сов. композитор». – 1990. – 64 с.
360. *Тутукова, Н. С.* Развитие общеучебных умений и навыков / Н. С. Тутукова // Школа. – 2002. – №6. – С. 74-75.
361. *Тычинская, О. И.* Фортепиано – плюс [Ноты] = Piano plus: пьесы и упражнения для начинающих / О. И. Тычинская. – Москва: Музыка. – 2016. – 78 с.
362. *Уколова, Л. И.* Педагогически организованная музыкальная среда как средство становления духовной культуры растущего человека / Л. И. Уколова. – Автореф. дисс. докт. пед. наук. – М. – 2007. – 55 с.
363. *Урбах, В. Ю.* Биометрические методы / В. Ю. Урбах. – М.: Наука. – 1964. – 415 с.
364. *Усова, А. В.* Формирование у учащихся учебных умений / А. В. Усова, А. А. Боброва. – М. Знание, 1987. – 80 с.
365. *Усова, А. В.* О критериях и уровнях сформированности познавательных умений учащихся / А. В. Усова // Сов. педагогика. – 1980. – №12. – С. 45-48.
366. *Ушаков, Д. В.* Когнитивные исследования: Проблема развития / Д. В. Ушаков. – М.: Институт психологии РАН, 2009. – 352 с.

367. *Фейгин, М. И.* Индивидуальность ученика и искусство педагога / М. И. Фейгин. – М.: Музыка. – 1985. – 68 с.
368. *Фейнберг, С. Е.* Пианизм как искусство / С. Е. Фейнберг. – М.: Классика-XXI. – 2001. – 340 с.
369. *Фельдштейн, Д. И.* Психологические основы организации общественно полезной деятельности как средства нравственного воспитания подростков / Д. И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1974. – № 6. – с. 10-28.
370. *Фельдштейн, Д. И.* Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте / Д. И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1988. – № 6. – С. 31-40.
371. *Фельдштейн, Д. И.* Психология развития личности в онтогенезе / Д. И. Фельдштейн. – М.: Педагогика. – 1989. – 206 с.
372. *Ферстер, Н. П.* Творческая фантазия / Н. П. Ферстер. – М.: Русский книжник. – 1924. – 99 с.
373. *Филатов, И. В.* Когнитивные способности человека [Электронный ресурс] / И.В. Филатов. – Режим доступа: <http://fb.ru/article/38742/kognitivnyie-sposobnosti-cheloveka>.
374. *Философская энциклопедия* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/.
375. *Флейвелл, Дж. Х.* Генетическая психология Жана Пиаже / Дж. Х. Флейвелл. – М.: Просвещение. – 1967. – 622 с.
376. *Формирование умений* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/5847490/page:48/>.
377. *Фохт-Бабушкин, Ю. У.* Искусство и духовный мир человека / Ю. У. Фохт-Бабушкин. – М.: Просвещение. – 1982. – 158 с.
378. *Фролов, И. Т.* Перспективы человека. Опыт комплексной постановки проблемы, дискуссии, обобщения / И. Т. Фролов. – М.: Политиздат. – 1983. – 350 с.
379. *Хамблин, Д.* Формирование учебных навыков / Д. Хамблин. – М.: Педагогика, 1986. – 160 с.

380. *Херли, Д.* Стань умнее. Развитие мозга на практике / Д. Херли, пер. О. И. Медведь. – Издательство: Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 384 с.
381. *Холл, К.* Теории личности / К. Холл, Г. Линдсей. – СПб: Питер. – 2003. – 592 с.
382. *Холодная, М. А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – СПб.: Питер: Питер бук. – 2002. – 264 с.
383. *Холопов, Ю. Н.* К проблеме музыкального анализа / Ю. Н. Холопов / Проблемы музыкальной науки / сост. В. И. Зак, Е. И. Чигарёва. – Вып. 6. – М.: Сов. Композитор, 1985. – С. 130-151.
384. *Холопов, Ю. Н.* Сборник статей / Ю. Н. Холопов. – М.: Издательство «Советский композитор», 1985. – С. 130-151.
385. *Хуторской, А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
386. *Цыпин, Г. М.* Исполнитель и техника: Учеб. пособие для студентов музык.-пед. фак. и отделений сред. и высш. пед. учеб. заведений / Г. М. Цыпин. – М.: Academia, 1999. – 183 с.
387. *Цыпин, Г. М.* Проблема развивающего обучения в преподавании музыки: автореф. дис. д-ра пед. наук / Г. М. Цыпин. – М., 1978. – 27 с.
388. *Цыпин, Г. М.* Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения: Пособие для учащихся муз. отделений педвузов и консерваторий / Г. М. Цыпин. – М.: Интерпракс, 1994. – 373 с.
389. *Черников, О. Л.* Рояль и голоса великих / О. Л. Черников. – М.: Феникс. – 2011. – 224 с.
390. *Чуприкова, Н. И.* Умственное развитие и обучение / Н. И. Чуприкова // Психологические основы развивающего обучения. – М.: АО «Столетие». – 1996. – 190 с.
391. *Чуприкова, Н. И.* Психология умственного развития: принципы дифференциации / Н. И. Чуприкова. – М.: АО «Столетие», 1997. – 480 с.

392. *Чуприкова, Н. И.* Умственное развитие и обучение: Психологические основы развивающего обучения / Н. И. Чуприкова. – М.: АО «Столетие», 1996. – 190 с.
393. *Шамис, А.* Пути моделирования мышления / А. Шамис. – М.: Эдиториал. – 2006. – 336 с.
394. *Шилова, М. И.* Учителю о воспитанности школьников / М. И. Шилова. – М.: Педагогика. – 1992. – 144 с.
395. *Шмит, Ф. И.* Искусство как предмет обучения / Ф. И. Шмит. – Харьков: СОЮЗ. – 1923. – 67 с.
396. *Шнабель, А.* Моя жизнь и музыка / А. Шнабель / Исполнительское искусство зарубежных стран, вып. 3. – М. – 1964. – 224 с.
397. *Штерн, В.* Психология раннего детства до шестилетнего возраста / В. Штерн / История зарубежной психологии конца XIX – начала XX века: хрестоматия: учебное пособие / под ред. Е. С. Минькова. – М.: Флинта, 2009. – С. 80-87.
398. *Штерн, В.* Умственная одаренность. / В. Штерн. – СПб.: Союз, 1997. – 126 с.
399. *Штернберг Р. Дж.* Отточь свой интеллект / Р. Дж. Штернберг. – Минск: ООО «Попурри», 2000. – 544 с.
400. *Шульгина, В. Д.* Юным пианистам / В. Д. Шульгина, Н. А. Маркевич. – Киев: Муз. Украина. – 1985. – 108 с.
401. *Щукина, Г. И.* Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. – М.: Просвещение, 1998. – 172 с.
402. *Эльконин, Д. Б.* Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М.: Педагогика. – 1989. – 555 с.
403. *Эльконин, Д. Б.* К вопросу о переходных периодах в психическом развитии / Д. Б. Эльконин / Материалы IV съезда психологов СССР. – Тбилиси. – 1971. – С. 21-32.

404. Эльконин, Д. Б. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития. – М., 1981. – С. 13-28.
405. Якиманская, И. С. Знание и мышление школьника / И. С. Якиманская. – М.: Знание, 1985. – 78 с.
406. Якобсон, П. М. Психология художественного восприятия / П. М. Якобсон. – М.: Искусство. – 1964. – 86 с.
407. Якобсон, П. М. Психология чувств: Ч. 2. Изучение чувств у детей и подростков / П. М. Якобсон. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР. – 1961. – 216 с.
408. Яковлев, А. И. Критерии эффективности идейно-воспитательной работы / А. И. Яковлев // Эффективность идейно-воспитательной работы. – М.: Мысль. – 1975. – 215 с.
409. Ярошевский, М. Г. Психология XX столетия / М. Г. Ярошевский. – М.: Издательство политической литературы. – 1974. – 447 с.
410. Middle Years Programme: From principles into practice. International Baccalaureate Organization, Switzerland, United Kingdom. – 2014. – С. 97 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.kis.in/wp-content/uploads/2015/07/FPiP.pdf>.
411. Schellenberg G. Music lessons enhance IQ / Glenn E. Schellenberg. – Psychological Science University of Toronto, Mississauga, Ontario, Canada [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.erin.utoronto.ca/~w3psygs/MusicLessons.pdf>.
412. Suzuki, Shinichi. Nurtured by Love: A New Approach to Education. — Smithtown, New York : Exposition Press, Copyright 1969 by Shinichi Suzuki, 19th printing April 1981.

Приложение

Обращения к теме формирования интеллектуальных умений младших школьников в диссертационных исследованиях конца XX – начала XXI века.

- М.Ю. Горнаева «Формирование интеллектуальных умений младших школьников на фасилитативной основе» (2015);
- О.А. Лагутина «Развитие учебно-интеллектуальных умений у младших школьников в процессе обучения» (2005);
- Н.К. Нуриханова «Формирование интеллектуальных умений у младших школьников в образовательном процессе» (2006);
- О.В. Рогожин «Формирование интеллектуальных умений как средства развития учащихся на уроках химии» (2006);
- О.В. Цигулева «Организация учебного процесса по формированию интеллектуальных умений и навыков (на материале преподавания иностранного языка) (2006);
- А.С. Якупова «Формирование у младших школьников фиксированных базовых интеллектуальных умений в процессе учебно-познавательной деятельности» (1998).

Зарубежные исследования влияния музыки на интеллектуальное развитие

Учеными доказано, что уроки музыки развивают не только музыкальные способности, но и способности, необходимые в других областях деятельности. Неоднократно отмечалось, что занятия музыкой способствуют интеллектуальному развитию. Например, А. Трейнор выявил, что развитие музыкальных способностей связано с повышением грамотности (Anvari, Trainor, Woodside & Levy, 2002; Lamb & Gregory, 1993) и общим интеллектом (Lynn, Wilson & Gault, 1989). Ряд экспериментальных исследований зарубежных ученых показал, что уроки музыки положительно

воздействуют на вербальную память (Ho, Cheung, & Chan, 2003), способность ориентироваться в пространстве (Hetland, 2000), воспринимать и читать текст (Hurwitz, Wolff, Bortnick, & Kokas, 1975), способность к избирательному вниманию (selective attention) (Hurwitz et al., 1975), проявлению математических способностей (Cheek & Smith, 1999) [411].

Опросник для преподавателя:

Оцените интеллектуальные умения ученика по шкале от 0 до 10, где 10 – максимальное владение, 0 – отсутствие умения.

Познавательные умения	
формулировка проблемы	
умение строить высказывание	
рефлексия деятельности	
смысловое и просмотровое чтение	
моделирование (создание целостного образа изучаемого объекта)	
поиск информации с использованием различных источников	
логическая организация и структурирование информации	
умение делать выводы	
Коммуникативные умения	
планирование учебного сотрудничества	
постановка вопросов	
умение выражать свои мысли	
умение давать и получать значимую обратную связь	
обсуждать идеи и знания со сверстниками и учителями	
сотрудничать со сверстниками и экспертами, используя различные цифровые и нецифровые методы и среды	
использовать и интерпретировать термины	
Регулятивные умения	
целеполагание	
планирование	
прогнозирование	
контроль	
коррекция	
оценка	
Личностные умения	
любопытность	
инициативность	
настойчивость и способность адаптироваться	
стрессоустойчивость	

Опрос родителей учащихся в классах фортепиано ДМШ г. Дубны

Пожалуйста, дайте подробные ответы на вопросы №1-3.

1. Как Вы считаете, полезно ли обучение фортепиано Вашему ребенку. Если да, то чем? _____
2. Можете ли Вы отметить изменения (улучшение или ухудшение) его /ее интеллектуальных способностей в последние годы? _____
3. В чем выражаются данные изменения? _____

Оцените приведенные ниже способности (умения) Вашего ребенка в развитии за последние два года по шкале от 1 до 10, где 1- минимальное значение, а 10 максимальное:

Способность (умение)	2016г.	2018г.
формулировать проблему		
анализировать (объяснять) текст, ситуацию, собственный результат		
сравнивать схожие элементы, находить отличия		
выстраивать какой-либо процесс в уме		
развивать мысль, строить умозаключение		
запоминать последовательность действий и воспроизводить ее по плану		
удерживать внимание на изучаемом объекте		
структурировать и систематизировать информацию		
выражать свои мысли		
сотрудничать, принимать точку зрения другого человека		
отстаивать свою точку зрения с применением разных способов убеждения		
ставить цель при выполнении какого-либо дела (в том числе, при выполнении учебных заданий) и понимать, какие пути необходимы для ее достижения		
планировать свои действия		
стремиться к самостоятельности и самоконтролю		
корректировать свою деятельность (действия) в процессе выполнения задания		
прогнозировать результат действий		
оценивать результат выполненных действий		

Тест Интеллектуального потенциала Л.И. Вассермана

В трех столбиках ключа даны последовательно номера правильных ответов к каждому из 29 заданий

Вариант А	Вариант В
4 6 3	2 5 5
4 2 1	3 2 6
6 4 2	2 6 1
5 2 6	6 5 4
2 3 3	3 4 2
4 5 1	5 1 3
3 4 4	6 3 1
5 2 5	2 5 6
4 3 2	3 6 5
2 3	3 2

Инструкции для испытуемых 7-12 лет

«Посмотрите на страницу перед вами. Внизу на ней вы видите 4 строки с квадратиками. В каждой строке задачки, которые мы с вами будем решать. Возьмем первый ряд. Сначала в нем стоят три квадратика. Посмотрите на каждый из них по очереди. Подумайте, как изменяются фигурки внутри них при переходе от квадрата к квадрату? Какой по-вашему должна быть картинка в следующем, пустом квадрате? Попробуйте отыскать ее среди тех картинок, которые вы видите справа – после пустого квадрата, в той же строке. Правильно, это картинка под цифрой 6. Поэтому в пустой квадратик запишем 6. Это верное решение. Теперь посмотрим в следующей строке на первые три квадратика. Здесь сначала идет маленькая звездочка, потом большая звездочка, а затем – маленькая луна. А что должно быть дальше? В пустом квадрате? Правильно, большая луна. Это картинка под цифрой 34. Впишем в пустой квадрат четверку. Кто уже догадался, какой ответ в третьем примере? Да, это тоже четверка. Смотрите, в третьей строке в каждом квадратике растут столбики. К ним каждый раз прибавляется по одному маленькому кирпичику. Значит, в пустом квадрате столбик будет самый большой, как на картинке 4. Впишите этот ответ в пустой квадрат. Теперь последняя строчка. В ней сначала идет белый треугольник, потом белый овал, а после него – заштрихованный треугольник. А дальше? Правильно, дальше будет заштрихованный овал. Запишите ответ. Положите карандаши. Послушайте. Сейчас вы будете решать такие задачки в каждой строке на следующих страницах. У вас будет почти 15 минут, этого вполне достаточно, чтобы не торопиться, внимательно смотреть, обдумывать каждый ответ и записывать его в пустой квадратик. Если задача долго не решается, оставьте ее и переходите к следующей. Возможно, в конце еще будет время к ней вернуться. Ошибки не стирайте резинкой, но

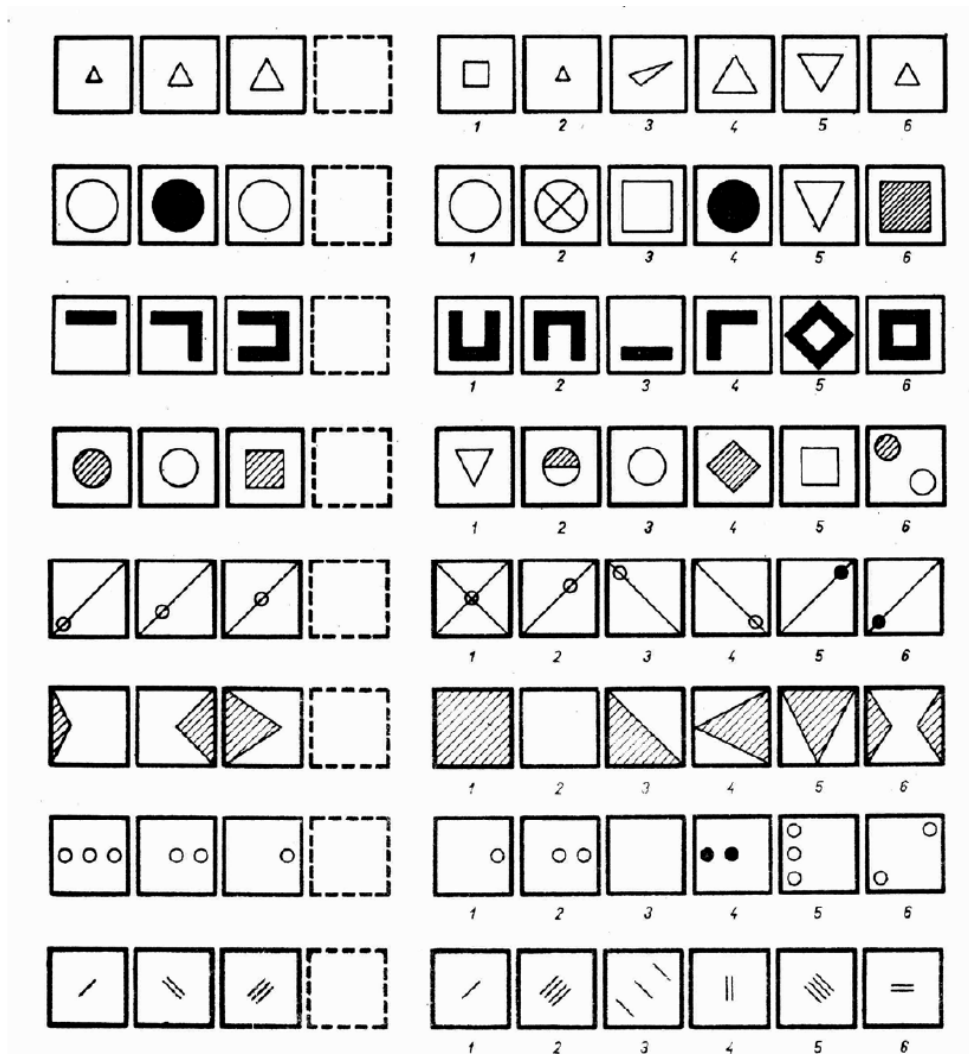
зачеркивайте и пишете правильную цифру рядом. Есть ли у кого-нибудь вопросы? Тогда переверните лист и приступайте к работе».

Инструкции экспериментатору

Если испытуемые задают вопросы, то, отвечая, необходимо дословно (!) повторить подходящие выдержки из инструкции 1. После предварительных разъяснений и пробных решений следует объявить о начале тестирования: «Теперь переверните тренировочный лист и начинайте снова решать задачи». При этом через 6 минут необходимо напомнить всем вслух: «Не забудьте также решать примеры на обратной стороне листов!».

Лимит «чистого» времени работы – 12 минут. До окончания этого времени забирать тесты у тех, кто уже все решил, не следует, если только кто-то сам не захочет сдать свою работу. Точно также разъяснения на вопросы старшеклассников могут служить только подходящие выдержки из предназначенной для них инструкции.

Пример тестового задания:



Матрицы Равена

Структура теста. Прогрессивные матрицы Равена (в оригинальном варианте) состоят из 60 матриц (размер 7,5×11 см.), в каждой из которых отсутствует один из составляющих её элементов. Обследуемый должен выбрать недостающий элемент матрицы среди 6-8 предложенных вариантов. Задания сгруппированы в 5 серий – А, В, С, D, Е, каждая серия состоит из 12 матриц. Принцип «прогрессивности» в Стандартных матрицах реализуется двояким образом: а) внутри каждой серии задания расположены с учётом их возрастающей сложности; б) все серии отличаются различной трудностью, которая возрастает от серии А к серии Е.

Возрастающая трудность заданий определяется:

- увеличением числа элементов в матрице;
- увеличением предлагаемых вариантов решения;
- усложнением логического принципа, лежащего в основе каждой композиции, который испытуемому необходимо понять, чтобы закономерно выбрать недостающий элемент.

Расположение матриц в определённой последовательности соответственно принципу возрастающей сложности мыслительных операций, необходимых для решения, не исключает варианта парциальной несформированности умственных операций у обследуемого. В этом случае профиль суммарных оценок за 5 серий не будет отражать нарастающую сложность.

Ключ

	Серия А	Серия В	Серия С	Серия D	Серия Е
1	4	2	8	3	7
2	5	6	2	4	6
3	1	1	3	3	8
4	2	2	8	7	2
5	6	1	7	8	1
6	3	3	4	6	5
7	6	5	5	5	1
8	2	6	1	4	4
9	1	4	7	1	5
10	3	3	6	2	6
11	5	4	1	5	3
12	4	5	2	6	5

Краткая характеристика основных принципов построения заданий

Серия А. «Принцип взаимосвязи в структуре матриц». От обследуемого требуется дополнение недостающей части изображения. Считается, что при работе с матрицами этой серии реализуются следующие основные мыслительные процессы: а) дифференциация основных элементов структуры и раскрытие связей между ними; б) идентификация недостающей части структуры и сличение ее с представленными образцами. В серии А использован принцип установления взаимосвязи в структуре матриц. Здесь задание заключается в дополнении недостающей части основного изображения одним из приведенных в каждой таблице фрагментов. Выполнение задания требует от обследуемого тщательного анализа структуры основного изображения и обнаружения этих же особенностей в одном из нескольких фрагментов. Затем происходит слияние фрагмента, его сравнение с окружением основной части таблицы. При выполнении заданий этой серии актуализируется умение дифференцировать элементы и выявлять связи между элементами гештальта, дополнять недостающую часть структуры, сличая её с образцами.

Психологическое значение: решение зависит от уровня внимательности, уровня статистического представления, воображения и уровня визуального различия (дискриминации).

Серия В. «Принцип аналогии между парами фигур» сводится к нахождению аналогии между парами фигур. Обследуемый раскрывает этот принцип путем постепенной дифференциации элементов. При решении используется также способность постигать симметрию. Серия В построена по принципу аналогии между парами фигур. Обследуемый должен найти принцип, соответственно которому построена в каждом отдельном случае фигура и, исходя из этого, подобрать недостающий фрагмент. При этом важно определить ось симметрии, соответственно которой расположены фигуры в основном образце. На основании результативности выполнения заданий

серии В оценивается способность находить аналогии между парами фигур, дифференцируя их элементы. Задание серии В состоит в нахождении аналогии между двумя парами фигур (дополнение отношений).

Психологическое значение: способность линейной дифференциации и суждение (умозаключение) на основе линейных взаимосвязей.

Серия С. «Принцип прогрессивных изменений в фигурах матриц» Задания этой серии содержат сложные изменения фигур в соответствии с принципом их непрерывного развития, «обогащения» по вертикали и горизонтали. При выполнении этой серии обследуемый должен проследить закономерности изменения фигур по горизонтали и вертикали и суммировать результат в искомой фигуре. Серия С построена по принципу прогрессивных изменений в фигурах матриц. Эти фигуры в пределах одной матрицы все больше усложняются, происходит как бы непрерывное их развитие. Обогащение фигур новыми элементами подчиняется четкому принципу, обнаружив который, можно подобрать недостающую фигуру.

Психологическое значение: проявляется способность к динамической (быстрой) наблюдательности и прослеживанию непрерывных изменений, динамическая внимательность и воображение, способность представлять.

Серия D. «Принцип перегруппировки фигур» Серия составлена по принципу перестановки фигур в матрице по горизонтальному и вертикальному направлениям. Успешность решения зависит от способности обследуемого выявлять количественные и качественные закономерности построения, как матрицы в целом, так и ее отдельных столбцов и строк. Серия D построена по принципу перегруппировки фигур в матрице. Обследуемый должен найти эту перегруппировку, происходящую в горизонтальном и вертикальном положениях.

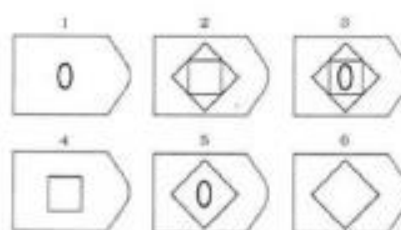
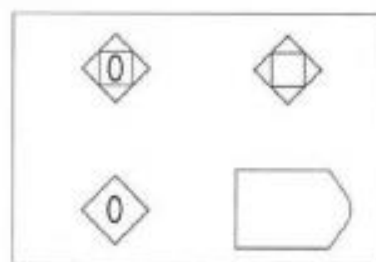
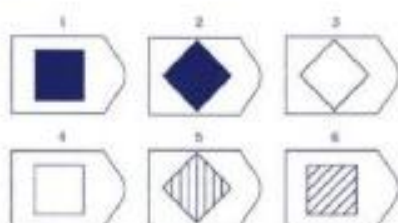
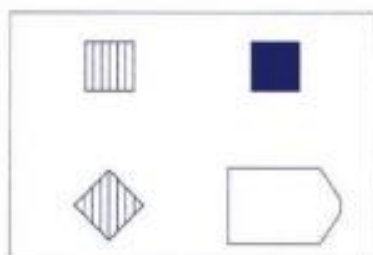
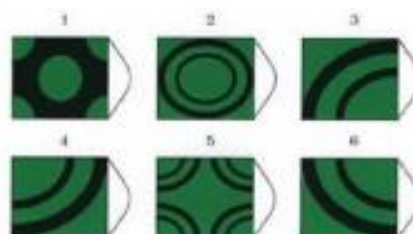
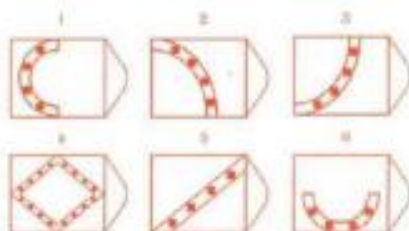
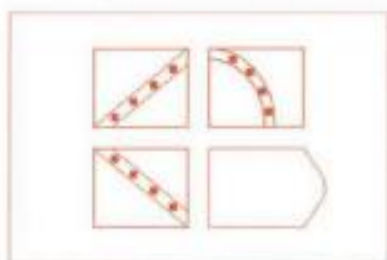
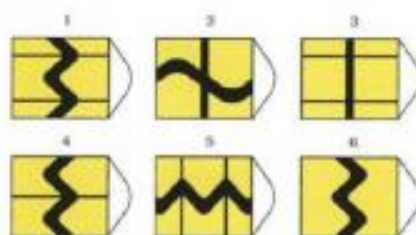
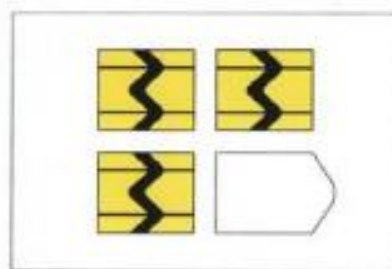
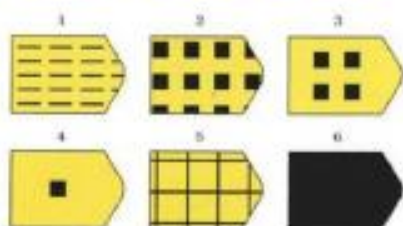
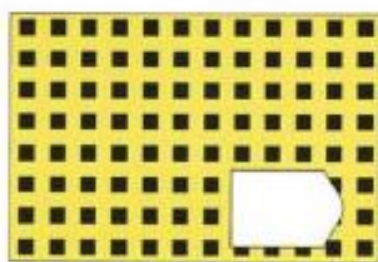
Психологическое значение: решение зависит от способностей схватывать количественные и качественные изменения в упорядочении (составлении) фигур согласно закономерности используемых изменений.

Серия Е. «Принцип разложения фигур на элементы» Априорно данная серия считается наиболее сложной. Процесс решения заданий этой серии заключается в анализе фигур основного изображения, выявления значимых признаков, которые могут варьироваться, и последующей «сборки» недостающей фигуры по частям. Выполнение этой серии ориентировано на выявление способности к аналитико-синтетической деятельности. Серия Е основана на принципе разложения фигур основного изображения на элементы. Недостающие фигуры можно найти, поняв принцип анализа и синтеза фигур. Серия Е является самой сложной из всех и позволяет судить о развитости у испытуемых способности к аналитико-синтетической деятельности. Здесь требуется складывать и вычитать элементы фигур, смешивать части согласно алгебраическому принципу. Недостающий член структуры находят с помощью алгебраических операций с остальными членами структуры.

Психологическое значение: способность наблюдать сложное количественное и качественное различие кинетических, динамических рядов. Высшая форма абстракции и динамического синтеза. Как видно из приведённого описания, материал теста «обращён» в целом к традиционным логическим операциям (сравнение и различие, анализ и др.).

Невербальный характер материала значительно «высвобождает» весь текст от влияния социокультурных особенностей жизнедеятельности конкретного обследуемого и предоставляет возможность определить (с определённой долей вероятности) его «чистую» способность к целенаправленному поиску необходимого решения. При интерпретации результатов индивидуального тестирования важным направлением анализа является определение способа решения, которого придерживался испытуемый (логическое рассуждение, угадывание, работа вслепую, интуитивный метод, отказ).

Примеры тестовых заданий:



Проект «Сказки с музыкальными инструментами»

[Климова, М. Сказка и музыка: живой звук / М. Климова [Электронный ресурс]. – режим доступа: <https://www.papmambook.ru/articles/1433/>]



Известные артисты, симфонический оркестр, Зал Чайковского, классика мировой литературы для детей – все это «Сказки с оркестром», известный проект Московской академической филармонии. Абонемент очень популярен, записи этих выступлений показывают по телевидению, бесчисленные ссылки публикуют родители в социальных сетях. Казалось бы – куда уж тут обычной маленькой библиотеке? Но мы попробовали воспроизвести этот формат в домашнем варианте и уверены: он доступен повсюду.



«Два брата»
Евгений Шварц
Художник Николай Кочергин
Издательство «Речь» 2013

Идею подала педагог из соседней музыкальной школы: вы ведь читаете детям? Давайте попробуем сделать это под музыку! На Библионочи-2014

состоялось пробное выступление: «Сказка о потерянном времени» Е. Шварца, один чтец и два музыканта-педагога, аккомпанировавшие на фортепиано и нескольких саксофонах. И детям, и взрослым очень понравилось: безусловно, «живая» музыка расцветивает и разнообразит чтение, а увлекательный сюжет помогает детям воспринимать инструментальные музыкальные фрагменты. Было решено когда-нибудь повторить это в расширенном варианте.

Ближе к зиме тема всплыла еще раз. Ведь, казалось бы, столько новогодних сказок! Но тут мы споткнулись: все, что приходило в голову, оказывалось либо слишком коротким, либо чересчур длинным, к тому же, чтобы подобрать разнообразную музыку, от текста требовалась определенная эмоциональная палитра, которой, на наш взгляд, не доставало многим традиционным рождественским историям. Сделав круг по Андерсену, Гофману, народным сказкам и всему, что смогли вспомнить и найти, мы вернулись к Шварцу. Размышляли так: часовое выступление смогут выдержать дети лет с семи. Значит, можно взять достаточно эмоциональное произведение среднего объема. «Два брата» – как раз зимняя история, достаточно сказочная и, в то же время, ориентированная на младший школьный возраст, не слишком короткая, но и не такая длинная, как, скажем, «Снежная королева». К тому же, проза Шварца написана по всем канонам драматургии, ее легко разложить на разные голоса, и там есть, где развернуться музыке.

В нашем небольшом городе проходит несколько тренингов ораторского искусства, один из которых базируется в библиотеке. Его участники откликнулись охотно – вот она, желанная практика публичного выступления, возможность продемонстрировать приобретенные умения. Несколько репетиций «ораторов», отдельная подготовка музыкантов, а потом три общих прогона – и вот за две недели готово представление, в котором участвуют 7 чтецов, 10 юных музыкантов и два их педагога. Инструменты: фортепиано, флейта, ксилофон, разные саксофоны.

В этот вечер в библиотеке был аншлаг: послушать сказку с музыкой пришли завсегдатаи наших субботних чтений, родители и друзья выступавших учеников музыкальной школы, сторонние зрители, увидевшие наше объявление в газетах или интернете. Некоторые из них именно благодаря этому вообще узнали о мероприятиях нашей библиотеки.

Получилось действительно здорово. Атмосферная музыка, динамичный драматичный сюжет захватили слушателей, 45 минут пролетели на одном дыхании. Правда, дети в процессе перешептывались: «Это он нарочно так страшно говорит?» Хотя сказка и мрачноватая, все-таки добро в ней побеждает зло, а это главное.

Конечно, это доморощенный вариант «Сказок с оркестром». Но ведь по большому счету, читать может любой, кто ведет громкие чтения: родитель, учитель, библиотекарь или артист самодеятельности. Музыкальные школы есть везде. Так чем же библиотека хуже филармонии?

Сказки с музыкальными инструментами в детской музыкальной школе



Дипломы учеников



Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт профессионального образования в кувейтской
Российской академии образования»

СЕРТИФИКАТ
за участие
в VIII Международной научно-практической конференции
«Экология как основа интегрированного обучения: Юбилейные чтения»

Акопян Лусинэ Татевуровна

Директор ФГБНУ «ИХОиК РАО» *Е.М. Ахметшина*
М. КРЧ XXIII – 02

Министерство образования Республики Беларусь
Минск, 10 сентября - 1 октября 2017 г.

