**МИНОБРНАУКИ РОССИИ**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение**

**высшего образования**

**«Башкирский государственный педагогический университет**

**им. М. Акмуллы»**

Колледж БГПУ им. М. Акмуллы

**Формы и методы педагогического наблюдения за музыкальным развитием учащихся**

КУРСОВАЯ РАБОТА

По МДК 02.01 «Теоретические и методические основы музыкального образования детей в общеобразовательных организациях»

Выполнил

Студент группы 9МО-41\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Тимергалиева З.А.

 (подпись)

Преподаватель \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Гардамшина Н.Н.

Работа защищена «\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ 20\_\_г.

Оценка \_\_\_\_\_\_\_\_\_

Уфа 2020

СОДЕРЖАНИЕ

[**ВВЕДЕНИЕ 2**](#_Toc35883804)

[**ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ 3**](#_Toc35883805)

[1.1. Музыкальная культура как основополагающая категория теории музыкального воспитания учащихся 4](#_Toc35883806)

[1.2. Роль музыкального наблюдения в образовании ребёнка 9](#_Toc35883807)

[**ГЛАВА 2. СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДОВ И ФОРМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАБЛЮДЕНИЯ ПРИ ИССЛЕДОВАНИИ МУЗЫКАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ. 18**](#_Toc35883808)

[2.1. Наблюдение как основной метод педагогической диагностики 18](#_Toc35883809)

[2.2 Особенность форм и методов педагогического наблюдения за музыкальным развитием учащихся 23](#_Toc35883810)

[2.3. Диагностика музыкального развития младших школьников 25](#_Toc35883811)

[**ЗАКЛЮЧЕНИЕ 28**](#_Toc35883812)

[**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ 29**](#_Toc35883813)

#

# ВВЕДЕНИЕ

Роль музыкального наблюдения в образовании современного человека поистине неоценима. Она не исчерпывается одними лишь занятиями музыкой, тем более что занятия эти в их классическом варианте не каждому по плечу (огромное количество людей, желающих учиться музыке попросту «разбивается» о нотную грамоту). Музыкальное же наблюдение в широком смысле этого слова, способствуя созданию благоприятной, развивающей, общеобразовательной среды, также «прокладывает дорогу» музыкальному образованию. Поэтому, как уже отмечалось выше, вопросы музыкального сопровождения вызывают не только практический, но и научный интерес.

**Предмет исследования:** формы и методы педагогического наблюдения за музыкальным развитием учащихся.

**Объект исследования:** музыкальное развитие учащихся.

**Цель нашей курсовой работы**: раскрытие специфики использования метода педагогического наблюдения при изучении музыкального развития учащихся.

**Задачи исследования:**

1. представить музыкальную культура как основополагающую категорию теории музыкального воспитания учащихся;
2. раскрыть роль музыкального восприятия в процессе формирования музыкальной культуры учащихся;
3. проанализировать метод наблюдение как основной метод педагогической диагностики;
4. определить особенность форм и методов педагогического наблюдения за музыкальным развитием учащихся.
5. диагностика музыкального развития учащихся

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ

# Музыкальная культура как основополагающая категория теории музыкального воспитания учащихся

Общее или массовое музыкальное образование претерпевает в последние годы весьма серьезные метаморфозы как на уровне методологического осмысления, так и с позиции принятия конкретных технологических решений. Причин тому немало.

Во-первых, это детерминировано принципиально иным уровнем интеллектуального и духовного развития настоящих школьников. Современные дети или как их сейчас модно называть "дети индиго" отличаются от сверстников прошлых лет иной энергетической аурой, другим составом ДНК, повышенным иммунитетом к разнообразным жизненным коллизиям, творческим восприятием окружающего, отсутствием страха перед школьной системой, который в свое время Ш.А. Амонашвили назвал "состоянием тревожности". Сегодняшних школьников серьезно волнуют философские проблемы бытия, вопросы о цели и смысле жизни и человеческого существования, проблемы личной самооценки [1;56 стр.]. Применительно к музыкальному развитию подобные тенденции также имеют место. Исследования показывают, что информированность школьников в отношении современной музыки, порою, значительно превышает соответствующий кругозор педагога-музыкант. Одновременно новые музыкальные "опусы", предлагаемые молодежи, легко укладываются в примитивные ритмоформулы и мелодические обороты, не способствуя приобщению воспитанников к высокому музыкальном искусству. В этой связи учителю музыки нужны методики, способствующие эффективному музыкально-образовательному самоопределению школьника средствами музыкального искусства.

Во-вторых, востребованность нового в педагогике музыкального образования связана с тенденциями глобализации, о сущности которых целесообразно говорить с нескольких позиций: с точки зрения природы музыкального искусства, обусловленности возникновения жанров, типов и стилей музыки обобщенными идейно-теоретическими установками; с точки зрения наличия двух глобальных концепций музыки -мелодической, характерной для европейской и азиатской музыкальной культуры, и ритмической, охватывающей регионы Африки и Латинской Америки; с позиции сформированности трех объективных концепций личности в музыке - "человека умелого", "человека общительного", "человека разумного"; с точки зрения существования в мире нескольких общепризнанных систем музыкального образования - Дмитрия Кабалевского (Россия), Карла Орфа (Австрия), Золтана Кодая (Венгрия), Пьера ван Хауве (Голландия). Основываясь, прежде всего, на национальных музыкальных традициях и методиках, названные системы имеют и ряд общих методологических посылок - опираются на гуманистическую педагогику и психологию, широко применяют один из ведущих принципов художественной педагогики - принцип диалога, центрируются в содержании занятий на специфике музыкального языка, его интонационной и образно-поэтической сущности. Однако тенденции глобализации в музыке и музыкальной педагогике имеют и негативную практику, к которой можно отнести стереотипы в восприятии педагогом ученика, феномен "массовой культуры", внушительное количество неоправданно претендующих на универсальность учебных программ по музыке. В подобной ситуации важно определить одним из принципов современного музыкального образования принцип реально диагностируемого подхода, предполагающий "прозрачность" музыкально-образовательного процесса на всех его этапах, что также требует серьезных научных разработок.[17;56-59 стр.]

В современном российском обществе явно существует проблема развития музыкальной культуры. Существующие сегодня школьные учебники музыки, к сожалению, не отвечают потребностям национальной инициативы «Наша новая школа» и новым ФГОС по направлению личностно-ориентированного развития младших школьниках в рамках музыкального искусства и формирования устойчивого интереса к наследию прошлого. Многократно использованная идея свести все поле музыкальной культуры и собственно музыкальную деятельность младших школьников к таким формам, как песня, танец и марш, якобы объединяющих все виды искусства, устарела.

Современные тенденции в творчестве композиторов показали значительно большие возможности музыкального искусства и практически безграничное разнообразие его форм. Опыт соединения оперы с танцем и с другими видами искусства создал в ХХ-ом веке новый вид сценического спектакля - мюзикл. А классический джаз в последние двадцать лет дал жизнь таким новым эстрадным направлениям как фьюжн, этно и т. д. Не знакомя детей с современными течениями и поисками в искусстве, мы никогда не сможем преодолеть барьер между дурновкусием и подлинным переживанием внутри и вне себя музыкальной культуры как таковой.

По современным школьным учебникам музыки, целостное музыкальное культурное поле не собрать, а можно только познакомиться с несвязанными порой между собой разрозненными сведениями. Необходимо сформулировать и последовательно осуществлять совсем другой подход к изучению самого сложного и одновременно такого доступного каждому ученику искусства, каким является музыка.[2;126 стр.]

Если бегло просмотреть на изменения, произошедшие в содержательной части учебников по музыки для общеобразовательных школ на начальном этапе обучения за последние 25 лет, можно увидеть хорошо просматриваемую популяризацию одних и тех же произведений и тем, к которым возвращаются в процессе изучения по 2-3 раза, но частями, и это не создает целостного представления ни о самом произведении, ни об авторе музыки, ни о его творчестве. Еще 30 лет назад в ходу были учебники под названием «Музыкальная грамота», позже появился «Учебник пения», где закладывались базовые основы музыкальной культуры. Сегодня этот опыт школой практически потерян: современные учебники под названием «Музыка» дают ученику лишь беглый взгляд на величайшее искусство. В обязанности учителя музыки на уроке входит, в основном, «трансляция» незатейливых, малосвязанных друг с другом сведений из музыкальной истории и прослушивание небольших музыкальных отрывков. Конечно, учить музыке по книгам нельзя. Там может быть запечатлена только канва музыкальной истории или изложены законы музыкального развития. Но талантливый школьный педагог может создать атмосферу радостного переживания музыкального искусства даже в границах простейшей импровизации или дискуссии, соучастником которой может стать каждый.

Старательный же учитель может пойти по ложному пути, давая в изобилии для изучения сложные музыкальные понятия, формально преподнося классические жанры и виды. В этих условиях ученики могут выучить нужные названия и определения, но ни на шаг не приблизиться к живому восприятию музыкальной культуры в целом.

Пассивное слушание доступного плеера или телефона также не приводит к развитию собственных вокальных способностей, а значит, из самой поющей нации мы постепенно превращаемся в молчащую или горланящую нацию. [3;175 стр.]

Необходимо изменить целостный подход к знакомству младших школьников с музыкальным искусством, трансформировать как содержательную часть, так и структуру учебника в целом, который может быть назван, к примеру, «Музыкальная культура» или «Путеводитель в мир музыкальных открытий». Должна измениться и структура урока музыки, появиться новые технологии музыкального образования, усилиться его воспитательный потенциал.

В своем опыте работы все больше используются интегрированное обучение. Так, например, знания по истории своего народа, приобретенные ребенком ранее, соединяются с историей появления музыкальных инструментов, новых видов и жанров в музыке. Занимательные исторические путешествия в музыкальные страны создают необходимый устойчивый интерес к предмету. Деление урока музыки на несколько главных частей - ритмическая, вокальная, историческая - создает для учителя и учеников неисчерпаемое поле совместных поисков и открытий. [15;43 стр.]

Многолетний опыт работы учителем музыки в начальной школе показал, что музыкальное образование на этой ступени должно иметь три составляющих, традиционно входящих в понятие музыкальной культуры:

1. Собственные певческие навыки, в основе которых последовательное изучение вокальных упражнений, развитие голоса через пение в хоре и сольно; в рамках школьного урока это вполне возможно и всегда практиковалось учителями прошлого.

2. Освоение музыкальной грамоты на уровне чтения нот, маленьких попевок, а также первичного опыта простейших собственных сочинений по образцу приводит в конечном итоге к пониманию законов музыки через активное собственное переживание. Необходимо научить переживать построение мелодии и понимать ее специфические законы в развитии и изложении. Представленное в учебниках музыки понятие, что мелодия - это душа, кажется не совсем точным. Мелодия - это еще и мысль, а вместо букв композиторы используют ноты, чтобы изложить эту мысль вразумительно. Но поверхностно, механически освоив буквы-ноты, невозможно овладеть музыкальной речью. Чтобы ее понимать, а значит, в дальнейшем наслаждаться и радоваться ею, необходимо научиться открывать постоянно, вновь и вновь неповторимую красоту мелодий прошлого и настоящего.

3. Творческое освоение музыкальной истории как зарубежной, так и отечественной в ее исторических взаимосвязях должно стать самой увлекательной частью программы. Пройти путь от сказки, повествования о прошлом нашей страны, рассказывая истории, которые имеют продолжение, значит поддержать устойчивый интерес и к этой части урока. Все это вместе должно давать радость ученикам от открытия ими собственных возможностей в условиях активного совместного музицирования, которому в одиночку учиться трудно, а на уроке, в коллективе класса - интересно и важно. Сотворчество в педагогическом процессе, педагогика сотрудничества, урок-открытие всегда дают куда больший эффект от совместных усилий, чем решение кроссворда с правильными терминами внутри клеточки в конце четверти или заполнение теста на остаточные знания. Только таким путем мы сможем сформировать у ребенка музыкальную картину мира, на которую как результат музыкального образования ориентируют новые ФГОС для начальной школы. [14;92 стр.

# 1.2. Роль музыкального наблюдения в образовании ребёнка

Трудно представить себе полноценное образование современного человека без занятий музыкой. Однако роль музыкальных средств в процессе обучения и воспитания этим не ограничивается. Музыкальное сопровождение процесса образования может приобретать разнообразные виды и формы в соответствии с целями и задачами преподавания различных учебных («немузыкальных») дисциплин, внеклассных и внешкольных мероприятий, кружковой и студийной работы, свободной деятельности.

Традиции музыкального сопровождения общего образования человека, начиная с дошкольного и младшего школьного возраста, имеют глубокие исторические корни и в настоящее время эта проблема представляет несомненный научный интерес [1;126стр.].

Вопросы музыкального сопровождения процесса образования в последние годы активно исследовались автором статьи и неоднократно освещались в сборниках научных трудов, материалах конференций, научных журналах.

Исследования последних лет позволили выделить четыре исторических этапа развития традиций музыкального сопровождения образования.

Первый этап - с древнейших времен до середины XIX в (от народной педагогики и семейного воспитания до первых научных исследований).

Второй этап - с середины XIX в. по 1918 г. (научно-педагогические исследования К. Д. Ушинского его современников и учеников).

Третий этап - с 1918 г. по 90-е гг. XX в. (в 1918 г., когда школа была отделена от церкви, в образовании были утрачены традиции церковного песнопения, а следовательно, стали утрачиваться и музыкальные традиции образования; период, когда общее и музыкальное образование, за исключением подготовки специалистов-музыкантов, существовали разрозненно; связь их была, в лучшем случае, эпизодической, а зачастую только формальной).

Четвертый этап - с конца XX в. по настоящее время (появление и развитие инновационной педагогики).

Данная периодизация положена в основу создания научной методологической концепции традиций музыкального сопровождения образования в России. [2;57стр.]

Идея такого подхода такова, что система культурно-исторических ценностей России сложилась в результате развития двух тенденций: во-первых, традиций народной педагогики, появившихся из языческих обрядов, с музыкально-художественной основой ненавязчивого процесса обучения, происходившего в реальной жизни; во-вторых, православной традиции церковного песнопения, которая была привнесена и в процесс образования детей, поскольку первые школы появились при храмах и монастырях (очагах культуры того времени). Их тесное переплетение, синтез и дальнейшая трансляция на процесс образования подрастающего поколения стали истоками не только музыкальных традиций образования, но и элементом исторического сознания. Именно поэтому музыка многие столетия была неявным, ненавязчивым, но при этом системообразующим элементом в обучении и воспитании детей. В 1918 году, когда школа была отделена от церкви, данная традиция была нарушена, но, к счастью, не утрачена окончательно, поскольку элементы ее, пусть в незначительном объеме, оставались в учебном процессе. В 90-е гг. XX века музыкальное сопровождение начало возвращаться в учебно-воспитательный процесс, но, как правило, на уровне отдельных инновационных программ и методик, знаменующих собой возрождение музыкальных традиций образования. Фундаментального теоретического исследования по этой проблеме пока нет, что и обусловило необходимость проводимого нами в настоящее время исследования. Это попытка возвращения музыке ее истинной роли в обучении, воспитании, развитии человека духовного, образованного в полном смысле этого слова.

Музыка в образовании человека выступает как аксиологический фактор, поскольку она является непреходящей ценностью для любого из нас, естественным сопровождением всей жизни - от рождения до перехода в Вечность (создает положительную мотивацию для взаимодействия с ней, а, следовательно - для развития).

Что же дает возможность музыке оказывать столь глубокое влияние на всю жизнь человека в целом и на его образование в частности. Это ее основа - музыкальный образ, который в минувшие века служил не только музыкантам. Даже в исследованиях в области точных наук использовались средства, с которыми большинство из нас привыкло встречаться лишь в области искусства. Например, при помощи монохорда - предшественника современного рояля (музыкального инструмента с одной струной) древнегреческие теоретики делали математические вычисления. По словам исследователя В. Ф. Зайцева, «даже не алгеброй проверяли гармонию, а гармонией алгебру...» [3; 65стр.]. Поэтому, как отмечает педагог Н. Л. Аринина, математика в учении Пифагора представлена как эстетика, ведь в основе ее лежат гармония и красота, свойственные любому виду искусства. А совершеннейшим из всех искусств в минувшие века философы и ученые считали музыку. В античном мире музыкальное воспитание было «первоосновой в становлении сущности человека». А, например, А. Августин считал музыку совершеннейшим искусством «благодаря тому, что она есть искусство меры».

Музыка является естественным сопровождением человеческой жизни в любой ее момент, в любой культуре, любой возрастной параллели, любом социальном слое. И люди, чувствуя это, всегда относились к музыкальным средствам соответствующим образом, использовали их возможности по назначению. Шаманы «уводили» племя в другую реальность под звуки бубна, пастушок вызывал свою любимую на свидание игрой на дудочке или свирели, бойцы во все времена шли на врага под звуки военного марша, младенец засыпал под мелодию колыбельной, а просыпался, слыша утреннюю распевку петуха. И примеры из современной жизни на эту тему также можно приводить бесконечно.

В рамках же педагогического процесса музыка позволяет сопровождать детей (и взрослых тоже) на учебных занятиях, на различных этапах образовательного процесса и в разнообразных формах. Тем самым создается музыкальное сопровождение процесса образования.

Это система методических мероприятий, средств, приемов организации учебно-воспитательной деятельности, позволяющих включить музыку в разнообразные учебные занятия по любым учебным дисциплинам в качестве:

* фактора создания положительного настроя на обучение (например, в церковно-приходских школах, независимо от профиля урока, занятия начинались с музыки);
* элемента организации учебного занятия (чистописание под музыку, заучивание английского алфавита под музыку);
* средства осуществления учебно-воспитательной деятельности (музыкально-математическая методика В. А. Лаптевой, методика обучения чтению Н. А. Зайцева, «Буквы в рифмах и звуках» М. Л. Космовской [9;76-91стр.] и др.);
* учебного материала (обучение музыке в музыкальной школе, в студии авторской песни, в фольклорном коллективе и др., одним из ярких примеров можно считать методику обучения игре на свирели Э. Я. Смеловой, получившую развитие в методических и педагогических изысканиях М. Л. Космовской и реализуемой в настоящее время на новом уровне автором статьи);
* средства для создания ассоциаций при запоминании, припоминании и др.;
* «музыки» природы, социума и др.

Все перечисленные качества могут проявляться в разнообразных ситуациях: как в специально организованном образовательном процессе, так и в свободной деятельности, а кроме того, и стихийно. Важно то, что в развивающий процесс, сопровождаемый музыкой, может на том или ином уровне включиться всякий, кто готов слышать и чувствовать, не волнуясь о возможных недостатках музыкального образования, что при желании тоже восполнимо. Ведь музыкальное образование - не прихоть, а естественная душевная потребность каждого человека.

«Надобно понимать музыку как составную часть общей духовной жизни нации, а не как обособленное ремесло» [11;71-73стр.]. Трудно не согласиться с этими словами Г. Свиридова и остается только удивляться тому, что в процессе образования человека (не специалиста-музыканта), являющегося одним из самых значимых аспектов духовной жизни, музыка зачастую носит форму «развлечения», необязательного компонента, который имеет место лишь эпизодически и легко приносится в жертву процессу получения знаний, умений, навыков. Таковы реалии обучения в русле когнитивной парадигмы, свойственной отечественному образованию.

В то же время, одной из основных целей нашего образования является формирование целостной личности - образованной и интеллектуально, и эстетически (то есть, в том числе и музыкально образованной). Почему же музыка все-таки остается дополнительным занятием? Отчего же возникает это противоречие?

Целостность личности как сущностная характеристика человека является не только неотъемлемой, основополагающей, стержневой структурой, но и одной из главных целей воспитания, обучения и, следовательно, - образования. Ведь именно эти процессы призваны поддерживать названную целостность, но они же в состоянии её и нарушить, даже разрушить. Это происходит тогда, когда образование, давая естественно определенный «багаж» знаний, умений и навыков, все-таки почему-то не делает человека счастливым.

Нам представляется, что причиной появления образованных, но несчастливых людей является отсутствие «равновесия» в их интеллектуальном и эстетическом (в частности, музыкальном) образовании, отсутствие постоянного развития этого процесса и поддержания его «равновесия» на необходимом и достаточном уровне.

Счастье, по мнению академика Б. Т. Лихачева, является целью жизни человека и состоит «не столько в достижении желаемого результата, сколько в движении и развертывании своей личности. Всякий конечный результат есть конец деятельности, а стало быть, и конец, приостановление переживания счастья» [12;54-58стр.]. Однако в нашей культуре, а следовательно, и в обществе, и в образовании традиционным является достижение результата, стремление к цели, а сам процесс её достижения считается лишь неким «промежуточным продуктом» - необходимым, но не слишком важным, по сути. Более того, процесс часто неприятен для человека, но поскольку цель поставлена, приходится терпеть, «наступать на горло собственной песне», приносить жертвы, часто неоправданные, поскольку цель не всегда достижима и, даже если это происходит, то далеко не всегда приходит удовлетворение, ведь довольно часто прилагается слишком много лишних, ненужных усилий. Часто в такой борьбе за «светлое будущее» проходит вся жизнь человека, но оно - это будущее - может и не наступить, а человек до конца своих дней так и не почувствует себя счастливым. Поэтому, на наш взгляд, необходимо:

во-первых: в качестве основной цели развития предполагать не результат, а сам процесс;

во-вторых: результат считать не целью, а ориентиром для направления движения, при этом ориентир при необходимости изменять;

в-третьих: считать сам процесс своего рода результатом, а качество процесса - показателем этого результата;

в-четвертых: достижение цели считать не окончанием процесса, а переходной ступенькой на следующий, качественно более высокий уровень.

Разумеется, учёные не призывают отказываться от целеполагания - основного побудителя развития. Главное, чтобы конечная цель не просто вела к счастью (может быть, даже призрачному - как знать?), но процесс развития тоже был радостным. Недаром, еще в начале прошлого столетия швейцарский педагог, композитор, создатель системы музыкально-ритмического воспитания Эмиль Жак-Далькроз писал: «Мы не знаем более могущественного и более благотворного средства воздействия на жизнь и процветание всего организма, чем чувство радости» [13;23-28стр.].

Радостное восприятие образовательного процесса, пусть даже трудного и сложного с точки зрения его содержательной стороны и серьезного, объемного информационного наполнения, во многом зависит от двух взаимосвязанных и взаимозависимых факторов: правильно, оптимально организованной образовательной среды и личности педагога как носителя музыкально-педагогической культуры, которая «представляет собой многокомпонентное личностное образование, включающее систему средств, способов и результатов деятельности, направленной на восприятие, воспроизведение, создание и распространение художественно-эстетических и педагогических ценностей» [14;287стр.].

Аксиологический аспект и здесь имеет первостепенное значение, поскольку художественно-эстетические и педагогические ценности, лежащие в основе образовательного процесса (и продолжающие создаваться в нем), делают сам процесс значимым для всех, кто принимает в нем участие как в плане познания, так и в эмоциональном, эстетическом аспектах.

Всё это позволяет сделать процесс образования не только результативным и высокоэффективным, но и приносящим радость его участникам (педагогам, родителям, ученикам, воспитанникам) на пути обучения, воспитания, развития. Ведь, как отмечал Э. Фромм, «...радость - это то, что мы испытываем в процессе приближения к цели стать самим собой» [15;18-25 стр.].

Это, пожалуй, самая важная цель любой человеческой жизни. Но достижение ее - процесс достаточно сложный и противоречивый, связанный с колоссальной работой над собой в достижении духовного роста, повышении своего культурного уровня - уровня интеллектуальной, нравственной, эмоциональной (в том числе и музыкальной) культуры.

Однако уровень музыкальной культуры, музыкальной просвещенности, музыкальной компетентности современных специалистов-немузыкантов оставляет желать лучшего. Поэтому необходима разработка прикладного раздела музыкальной педагогики, позволяющего создать систему музыкального сопровождения предметов общеобразовательного цикла, начиная, конечно, с образования дошкольников и младших школьников, и включить соответствующие научно-теоретические и практические знания в систему образования специалистов-немузыкантов в педагогических колледжах, вузах, институтах повышения квалификации работников образования.

Роль музыкального сопровождения в образовании современного человека поистине неоценима. Она не исчерпывается одними лишь занятиями музыкой, тем более что занятия эти в их классическом варианте не каждому по плечу (огромное количество людей, желающих учиться музыке попросту «разбивается» о нотную грамоту). Музыкальное же сопровождение в широком смысле этого слова, способствуя созданию благоприятной, развивающей, общеобразовательной среды, также «прокладывает дорогу» музыкальному образованию. Поэтому, как уже отмечалось выше, вопросы музыкального сопровождения вызывают не только практический, но и научный интерес.

Вот уже несколько лет (и пока все еще на общественных началах) на кафедре методики преподавания музыки и изобразительного искусства Курского государственного университета активно функционирует научно-исследовательская лаборатория музыкальных технологий под научным руководством доктора искусствоведения, профессора М. Л. Космовской. [2;264стр.]

# ГЛАВА 2. СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДОВ И ФОРМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАБЛЮДЕНИЯ ПРИ ИССЛЕДОВАНИИ МУЗЫКАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ.

# 2.1. Наблюдение как основной метод педагогической диагностики

В психологии под наблюдением понимается целеустремленное и планомерное восприятие действительности с последующей систематизацией фактов и осуществлением выводов.

Научное наблюдение в профессиональной педагогике представляет собой целенаправленное и организованное восприятие предметов, явлений и процессов воспитания, обучения и развития человека в процессе его профессиональной подготовки.

Г. И. Рузавин [15, 62 стр.] отмечает, что наблюдение и эксперимент являются двумя основными формами эмпирического познания, без которых невозможно было бы получить исходную информацию для дальнейших теоретических построений и проверки последних на опыте.

П. Фресс отмечает, что в каждой экспериментальной исследовательской работе можно выделить четыре главные фазы:

1) наблюдение, которое позволяет обнаруживать важные факты;

2) формирование гипотез о зависимостях, которые могут существовать между фактами;

3) экспериментирование, целью которого является проверка гипотез;

4) обработку результатов исследования и их интерпретацию.

Еще в XIII веке различали пассивное наблюдение и научное, активное наблюдение. Последнее представляет собой развитую и усовершенствованную форму пассивного чувственного познания действительности. При этом происходит научное, точное и объективное наблюдение и регистрация характерных признаков различных предметов и явлений.

Каждое научное наблюдение должно в какой-то мере давать ответ на поставленный исследователем вопрос. Последнее же нередко забывается, и в результате этого шкафы и полки исследователя переполнены протоколами наблюдений, но использовать он их не может, так как накоплены они без четко поставленной цели.

Главное различие между наблюдением и экспериментом состоит в сущности поставленного исследователем вопроса. Проводя наблюдение, ученый не знает ответа на поставленный вопрос или же имеет лишь смутное представление о нем. А в эксперименте ответ на вопрос дается в виде гипотезы, т. е. ученый предполагает наличие определенной связи между фактами и с помощью эксперимента попытается доказать или опровергнуть ее существование.

Наблюдение отличается от эксперимента еще и тем, что оно протекает в уже имеющихся условиях без внешнего воздействия па наблюдаемый объект или явление. В эксперименте, наоборот, происходит активное воздействие на явления или объекты путем создания условий, соответствующих цели исследования.

Чтобы найти в изучаемых явлениях новое и существенное, научное наблюдение требует также большой внимательности и серьезной мыслительной деятельности.

Объектами наблюдения в профессиональной педагогике могут быть действия учащихся или учебных групп в учебном процессе, выполнение ученических работ, изменение поведения учащихся, действия преподавателя, методы обучения и учения и другие педагогические явления.

Наблюдение в исследованиях профессиональной педагогики имеет следующие две основные функции: 1) обеспечить теоретическое исследование эмпирической информацией; 2) проверить адекватность и истинность теории в практике. [13;212 стр.].

Наблюдения, применяемые в педагогических исследованиях, можно классифицировать по различным признакам. Рассмотрим эти классификации.

1. По частоте наблюдения делятся на постоянные, повторные и однократные. Постоянным наблюдением охватывают, например, уроки по какому-либо предмету непрерывно в течение известного времени; повторным — через определенные промежутки времени (например, через неделю), при однократном же наблюдении регистрируется виденное лишь на одном уроке. (Последнее применяется редко и преимущественно для констатации какого-либо положения.)

2. По объему охвата объекта различают сплошные и несплошные (или частичные) наблюдения. В первом случае наблюдаются все исследуемые объекты, во втором — часть из них.

Несплошные наблюдения можно подразделить еще на ряд групп.

При монографическом наблюдении исследуется деятельность лишь одного относящегося к объекту наблюдения элемента и на основе этого делается вывод о деятельности всего объекта.

Например: деятельность средне успевающего учащегося при усвоении какого-либо навыка пристально наблюдается, и на основе этого делается вывод об усвоении навыков всей учебной группой.

Этот вид наблюдения редко используется в педагогике, так как таким способом трудно получить достоверные данные о деятельности всей учебной группы.

В сопоставительно-монографическом наблюдении из объекта наблюдения извлекают два или несколько различных, в большинстве случаев два крайних элемента, и в результате их наблюдения делается обобщение об объекте в целом.

Например: из учебной группы отбирается самый сильный и самый слабый ученик, наблюдается некий вид их деятельности, и на основе этого пытаются охарактеризовать всю группу.[6;7-11стр.]

При наблюдении основного массива исследуется основной состав объекта, а та часть, которая имеет второстепенное (побочное) значение, исключается. Наблюдением должно быть охвачено не менее 80% обследуемых.

Так, например, обычно не подвергаются наблюдению отстающие по всем предметам и очень сильные учащиеся, поскольку включение их в изучаемый комплекс может довести до весьма противоположных крайностей в результатах наблюдения. Этот вид наблюдений применим в том случае, если в классном коллективе имеются учащиеся сильно отличающиеся от других по своим способностям.

Выборочным наблюдением охватывается лишь сравнительно малая, но репрезентативная главная часть объекта. Из общего комплекса с помощью разнообразных методов отбирается так называемый извлеченный комплекс. Чем однороднее общий комплекс, тем меньше может быть извлекаемый. Отбор последнего происходит путем математических вычислений, основывающихся на теории вероятности.

3. По способу получения сведений наблюдения можно подразделить на непосредственные и косвенные. При непосредственном, или прямом наблюдении, исследователь регистрирует непосредственно увиденные во время наблюдения факты. [20;16-25стр.]

Косвенным, или опосредованным, называется наблюдение, когда непосредственно наблюдается не сам предмет или процесс, а его результат.

Так, например, мы не можем непосредственно видеть процесс мышления учащихся, но на основе хода решения задан можно сделать вывод о последовательности шагов мышления.

4. В зависимости от того, приводит ли наблюдение постороннее лицо или лицо, участвующее в учебном процессе, мы имеем дело с внешним, или объективным наблюдением, и самонаблюдением. Тот и другой вид наблюдения имеет свои положительные и отрицательные стороны. В первом случае постороннее лицо объективно оценивает происходящее на уроке, у него достаточно времени подробно записывать результаты наблюдения, и внимание его сосредоточено лишь на одном-двух действиях. Главным же недостатком объективного наблюдения является то, что присутствие постороннего человека в какой-то мере мешает нормальному ходу урока. Но если такие уроки проводятся часто, учащиеся вскоре привыкают к постороннему наблюдателю, и учебная работа протекает совершенно нормально.

Положительной стороной самонаблюдения является то, что - урок проходит в нормальных условиях без присутствия постороннего лица, к тому же учитель часто способен лучше, чем посторонний наблюдатель, анализировать свою деятельность. Недостаток такого наблюдения состоит в том, что субъективное отношение наблюдателя к тому или другому явлению может оказать влияние на результаты наблюдения. Кроме того, поскольку наблюдатель-учитель одновременно с наблюдением ведет урок, то он не в состоянии все время с нужной точностью следить за наблюдаемыми явлениями. [11;117стр.]

# 2.2 Особенность форм и методов педагогического наблюдения за музыкальным развитием учащихся

Уровень музыкально-творческого развития проверяется, прежде всего, наблюдением за детьми в процессе их общения с музыкой (какую роль выбирает ребёнок: композитора, исполнителя, слушателя).

Стимулируя интерес учащихся, учитель должен и контролировать процесс его развития. Контролирующие методы помогают учителю корректировать свою методику, применяемые стимулы интереса. Одним из самых необходимых является метод включенного педагогического наблюдения. Он позволяет судить о становлении и характерных особенностях проявления интереса в естественных условиях урока музыки, о влиянии характера деятельности, различных приемов и методов ее организации на развитие музыкально-познавательного интереса у отдельных учащихся и в классных коллективах. Метод наблюдения предполагает знание показателей проявления музыкально-познавательного интереса. Такими показателями являются:

1.Активность учащихся в музыкально-познавательной деятельности (в различных видах музицирования, слушании, художественно-педагогическом диалоге, количестве заданных вопросов, поднятых рук, выступлений учащихся).

2.Сосредоточенность или рассеянность внимания (дисциплина, отвлекаемость, реакция на звонок с урока). [23;67 стр.]

3.Характер деятельности (репродуктивный или творческий, равнодушный или увлеченный).

4.Эмоциональные проявления учащихся:

а) в выразительности либо невыразительности музыкальной и словесной речи,

б) в мимике и пантомимике,

в) в адекватности эмоциональных реакций содержанию художественных образов и коммуникативных ситуаций, происходящих в классе,

г) в эмоциональном последействии (наступившей тишине, свидетельствующей о полноте чувств).

5.Характер проявившихся знаний и результатов интонационной деятельности (их объем, глубина, субъектность или самостоятельность, качество интерпретации, оригинальность). [21;87-92 стр.]

Поскольку мотив деятельности характеризуется прежде всего предметом, на который он направлен, важнейшей характеристикой (параметром) интереса выступают музыкальные произведения, их род, жанр, уровень художественных качеств, значимость содержания. Поэтому личностное отношение к конкретным произведениям серьезной или легкой музыки, их исполнителям, жанровые предпочтения, образное содержание привлекательных произведений - все это также является показателями характера и уровня развития музыкального интереса учащихся. Наблюдать, прослеживать отношение всех учащихся к музыкальным произведениям, которые изучаются на уроке, можно с помощью метода оценки своего отношения баллами (по системе, близкой учебному опыту ребят, и знакомой по наблюдению ими деятельности конкурсных жюри на телевизионных шоу). Этим методом широко пользовались Н.Л.Гродзенская, Э.И.Бальчитис, К.П. Португалов и другие педагоги-музыканты. В конце урока на розданных учителем карточках с записанными названиями изучавшихся произведений школьники дают балловую оценку своих впечатлений. Это задание может входить составной частью в другие контрольные работы: музыкальные викторины, сравнительные характеристики произведений, сочинения-рецензии. [19;76 стр.]

# 2.3. Диагностика музыкального развития младших школьников

**Для установления уровня развития ладового чувства:**

Задание 1. Наблюдение за эмоциональным восприятием музыки. Рассказать о содержании музыки. Беседа о выразительном значении динамики. Характере мелодических интонаций, выразительных тембрах инструментов, передающий характер музыки. Можно попросить детей изобразить характер музыки в движении.

Задание 2. Сочинение мелодии на заданный текст. Закончить мелодию на тонике. Можно использовать вопросно-ответную форму.

Задание 3. Упражнения на различение лада.

**Для установления уровня развития музыкально-слуховых представлений:**

Задание 1. Узнавать направление движения мелодии вверх, вниз, на месте (вверху или внизу)

Ответить, на каком слове, изменилась мелодия.

Задание 2. Спеть любимую песню, сначала с аккомпанементом, затем без музыкального сопровождения. Чисто интонируя мелодию.

Задание 3. Повторить специально сыгранную незнакомую мелодию.

**Для установления уровня развития чувства ритма:**

Задание 1. Прослушав несложную мелодию (8 тактов) предложить детям простучать её ритм, а при повторном исполнении самостоятельно воспроизвести его хлопками или на детских музыкальных инструментах.

Задание 2. Прослушав разнохарактерные и разножанровые пьесы дети должны изобразить в движении соответствующий характер. Эмоционально, ритмично изображать музыкальные штрихи – legato, staccato, non legato, чувствовать акценты, выделять в движениях фразы.

Дать жанровую характеристику музыкальных произведений.

Задание 3. Чувствовать изменения характера и темпа музыки, передавать эти изменения в движениях.

В зависимости от возрастной группы задания для диагностирования даются более или менее сложные.

**Параметры диагностирования вокальных способностей**

(согласно возрастным и физиологическим особенностям учеников).

**Музыкальный слух**: чистое интонирование по всему диапазону.

Способность звукообразования, тембр: умение пользоваться видами атак, красота тембральной окраски голоса.

**Диапазон**: владение голосом в определённом диапазоне.

**Дикция**: чёткая, ясная дикция, правильная артикуляция. Активные, твёрдые согласные, гласные округлые, но не расплывчатые.

**Дыхание:** умение брать спокойное, тихое дыхание. Умение использовать смешанное дыхание в младшем возрасте и диафрагмальное – в старшем возрасте.

**Музыкальная эмоциональность**: яркое, выразительное исполнение песни. Умение прочувствовать содержание исполняемой песни и артистично донести смысл слушателю.

Диагностирование проходит в начале и по окончании учебного года.

**Критерии оценивания диагностических заданий:**

**Высокий уровень -**(оценка 5):

творческая активность ребенка, его самостоятельность, инициатива; быстрое осмысление задания, точное выразительное его выполнение без помощи взрослого, когда ребёнок точно выполняет предложенное задание без ошибок.

**Средний уровень -**(оценка 4)**:** эмоциональная отзывчивость, интерес, желание включиться в музыкальную деятельность. Однако ребенок затрудняется в выполнении задания. Требуется помощь педагога, дополнительное объяснение, показ, повторы. Ребёнок понимает, что ошибается и исправляет свою ошибку.

**Ниже среднего уровень -** (оценка 3)**:** мало эмоционален; «ровно», спокойно относится к музыке, к музыкальной деятельности, нет активного интереса, равнодушен. Не способен к самостоятельности, очень редко выполняет задание правильно, в большинстве случаев ошибается и не видит своей ошибки, не может исправить её.

**Критический уровень -** (оценка 2)**:** – негативное отношение к музыке, музыкальной деятельности. Обычно это связано с отклонениями в здоровье ребенка или с педагогической запущенностью (чаще по вине семьи). Он не справляется с заданием.

Для проведения диагностики уровня музыкального развития были взяты учащиеся 4 – го класса в количестве 7 человек. База исследования – МОБУ СОШ №34 г. Уфа. В процессе наблюдения мы оценивали проявления учащихся, сравнивая их между собой, и условно ориентировались на лучшие показатели.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Учащийся | Ладовое чувство | Музыкально – слуховые представления | Чувство ритма | Вокальные способности |
| Амина | 5 | 5 | 5 | 5 |
| Борис | 5 | 4 | 5 | 4 |
| Виктория | 5 | 5 | 5 | 5 |
| Вильдан | 5 | 5 | 5 | 4 |
| Елена | 5 | 5 | 5 | 5 |
| Лилия | 5 | 5 | 4 | 5 |
| Сабина | 5 | 5 | 5 | 5 |

# ЗАКЛЮЧЕНИЕ

 Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы:

По современным школьным учебникам музыки, целостное музыкальное культурное поле не собрать, а можно только познакомиться с несвязанными порой между собой разрозненными сведениями. Необходимо сформулировать и последовательно осуществлять совсем другой подход к изучению самого сложного и одновременно такого доступного каждому ученику искусства, каким является музыка.

Музыка в образовании человека выступает как аксиологический фактор, поскольку она является непреходящей ценностью для любого из нас, естественным сопровождением всей жизни - от рождения до перехода в Вечность (создает положительную мотивацию для взаимодействия с ней, а, следовательно - для развития).

Научное наблюдение в профессиональной педагогике представляет собой целенаправленное и организованное восприятие предметов, явлений и процессов воспитания, обучения и развития человека в процессе его профессиональной подготовки.

Стимулируя интерес учащихся, учитель должен и контролировать процесс его развития. Контролирующие методы помогают учителю корректировать свою методику, применяемые стимулы интереса. Одним из самых необходимых является метод включенного педагогического наблюдения. Он позволяет судить о становлении и характерных особенностях проявления интереса в естественных условиях урока музыки, о влиянии характера деятельности, различных приемов и методов ее организации на развитие музыкально-познавательного интереса у отдельных учащихся и в классных коллективах.

# СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абдуллин Э.Б. Теория музыкального образования: Учебник для вузов / Э. Б. Абдуллин. - М.: Академия, 2004. - 336 с.

2. Корыхалова Н. П. Музыкально-исполнительские термины: Возникновение, развитие значений и их оттенки, использование в разных стилях / Н. П. Корыхалова. - СПб.: Композитор, 2004. - 272 с.

3. Кульневич С. В. Анализ урока в начальной школе: Практическое пособие для учителей нач. классов, методистов, руководителей учебных заведений, студентов пед. вузов и колледжей/ С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина. - Ростов-н/Д: УЧИТЕЛЬ, 2006. - 256 с.

4. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: Учебное пособие для муз. фак. педвузов / Л. А. Безбородова, Ю. Б. Алиев. - М.: Академия, 2002. - 416 с.

5. Музыкальное образование в школе: Учеб пособие для студ. муз. фак. и отд. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Л.В. Школяр, В.А. Школяр, Е.Д. Критская и др.; Под ред. Л.В. Школяр. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 232 с.

6. Осеннева М.С. Методика музыкального воспитания младших школьников: Учебное пособие для студ. нач. фак. педвузов / М.С. Осеннева, Л.А. Безбородова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 301 с.

7. Программы общеобразовательных учреждений. Музыка. 1-8 классы. / Под рук. Д.Б. Кабалевского. 2-е изд. – М., Просвещение, 2005. – 225 с.

8. Пчелкина Т.В. Диагностика и развитие музыкальных способностей: Дидактические игры на занятиях с младшими школьниками / Т. В. Пчелкина. - М.: Чистые пруды, 2006. - 32 с.

9. Основы теоретического музыкознания: Учебное пособие для вузов / А.И. Волков [и др.]; под ред. М. И. Ройтерштейна. - М.: Академия, 2003. - 272 с

10. Абелян Л.М. Как Рыжик научился петь: Учебное пособие для дошк. и младш. школ. возраста / Л.М. Абелян; комп. В. Степанов. - М.: Советский композитор, 1989. - 32 с.

11. Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе / Э.Б. Абдуллин. – М.: Просвещение, 1983. – 112 с.

12. Агапова И.А. 30 музыкальных занятий для начальной школы / И.А.Агапова, М.А. Давыдова. – М.: «АКВАРИУМ БУК», К.: ГИППВ, 2002. – 240 с.

13. Алиев Ю.Б. Методика музыкального воспитания детей (от детского сада к начальной школе) / Ю.Б. Алиев. – Воронеж: НПО «МОДЕК», 1998. – 352 с.

14. Алиев Ю.Б. Настольная книга учителя-музыканта / Ю.Б. Алиев. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 336 с.

15. Алпарова Н.Н. Музыкально-игровой материал для дошкольников и младших школьников: На лугу: Учебно-метод. пособие / Н. Н. Алпарова. - М.: ВЛАДОС, 1999. - 127 с.

16. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2119 «Музыка и пение» / О.А. Апраксина. - М.: Просвещение, 1983. – 224 с.

17. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б.В. Асафьев. - М.-Л.: Музыка, 1965. – 151 с.

18. Басина Н.Э. С кисточкой и музыкой в ладошке / Н.Э. Басина, О.А. Суслова. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1997. – 144 с.

19. Безбородова Л.А. Дирижирование: Учебное пособие для муз. фак. пед. вузов / Л. А. Безбородова. - М.: Флинта, 2000. - 216 с.

20. Бонфельд М.Ш. Введение в музыкознание: Учебное пособие / М.Ш. Бонфельд. - М.: ВЛАДОС, 2001. - 224 с.

21. Борев Ю. Эстетика / Ю. Борев. – М.: Политиздат, 1988.

22. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология / А.Л. Готсдинер. – М.: NB Магистр, 1993. – 190 с.

23. Дмитриева Л.Г. Методика музыкального воспитания в школе: Учеб. для учащихся пед. уч-щ / Л.Г. Дмитриева, Н.М. Черноиваненко. - М.: Просвещение, 1989. – 207 с.

24. Искусство, музыкознание, музыкальная психология и музыкальная педагогика: Хрестоматия. Вып.1. Ч.2 / Сост. Э.Б. Абдуллин, Б.М. Целковников. - М.: Прометей, 1991. – 194 с.

25. Маслова Л.П. Педагогика искусства: теория и практика / Л.П. Маслова. – Новосибирск: Издательство НИПК и ПРО, 1997.– 216 с.

26. Школяр Л.В. Теория и методика музыкального образования детей / Л.В. Школяр, М.С. Красильникова, Е.Д. Критская и др.. – М.: Флинта: Наука, 1999. – 336 с.