

Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное учреждение
высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»

И. А. Газизова, Л. В. Матвеева

**ФОРМИРОВАНИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ
УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ
У ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
ИГРЕ НА СТРУННО-ЩИПКОВЫХ
ИНСТРУМЕНТАХ**

МОНОГРАФИЯ

Екатеринбург 2020

УДК 371.398:787.6

ББК Щ315.6-7

Г13

Рекомендовано Ученым советом федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» в качестве *научного* издания (Решение № 97 от 30.12.2020)

Рецензенты:

И. А. Ахьямова, д-р пед. наук, профессор (ЕАСИ)

Н. Г. Куприна, д-р пед. наук, профессор (УрГПУ)

Газизова, И. А.

Г13 Формирование регулятивных универсальных учебных действий у школьников в процессе обучения игре на струнно-щипковых инструментах : монография / И. А. Газизова, Л. В. Матвеева ; Уральский государственный педагогический университет ; под общей редакцией Л. В. Матвеевой. – Екатеринбург : [б. и.], 2020. – 170 с. – Текст : непосредственный.

ISBN 978-5-7186-1749-8

В монографии раскрываются пути оптимизации образовательного процесса в детской музыкальной школе в опоре на концепцию универсальных учебных действий. Представлено теоретическое обоснование и описание методики формирования регулятивных универсальных учебных действий у обучающихся игре на струнно-щипковых инструментах в условиях детской музыкальной школы. Анализируются результаты опытно-поисковой работы.

Издание адресовано педагогам и студентам вузов и колледжей, аспирантам, педагогам дополнительного образования.

УДК 371.398:787.6

ББК Щ315.6-7

ISBN 978-5-7186-1749-8

© Газизова И. А., Матвеева Л. В., 2020

© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	5
ГЛАВА 1. Понятие о регулятивных универсальных учебных действиях и методических путях их формирования в общем образовании школьников.....	10
1.1. Общее понятие о регулятивных универсальных учебных действиях.....	10
1.2. Поэтапное формирование РУУД у школьников в современных научных исследованиях.....	21
1.3. Формирование у школьников РУУД на уроках искусства в общеобразовательной школе.....	26
ГЛАВА 2. Перспективы формирования регулятивных универсальных учебных действий у обучающихся детской музыкальной школы.....	37
2.1. Теоретические и организационно-содержательные предпосылки формирования РУУД у обучающихся ДМШ.....	37
2.2. Результаты констатирующего обследования педагогов ДМШ по вопросам формирования РУУД у обучающихся.....	46
ГЛАВА 3. Исторические аспекты и современная практика обучения игре на струнно-щипковых музыкальных инструментах.....	55
3.1. Становление музыкального исполнительства на струнно-щипковых инструментах и соответствующего направления в музыкальном образовании.....	55
3.2. Регулятивный компонент учебно-методического обеспечения процесса обучения игре на струнно-щипковых инструментах.....	61

3.3. Организация процесса обучения игре на струнно-щипковых инструментах в современной ДМШ.....	66
ГЛАВА 4. Методика формирования регулятивных универсальных учебных действий у обучающихся игре на струнно-щипковых инструментах в условиях детской музыкальной школы.....	80
4.1. Общая характеристика и компонентный состав методики формирования РУУД у обучающихся игре на струнно-щипковых инструментах в условиях ДМШ.....	80
4.2. Опора на «цепочку действий» в процессе решения учебных музыкальных задач.....	90
4.3. Приемы, творческие задания и памятки-алгоритмы в формировании РУУД у обучающихся ДМШ.....	101
ГЛАВА 5. Опытнo-поисковая работа по формированию регулятивных универсальных учебных действий у обучающихся игре на струнно-щипковых инструментах в условиях детской музыкальной школы.....	110
5.1. Цель, задачи и организация опытнo-поисковой работы.....	110
5.2. Диагностический инструментарий опытнo-поисковой работы.....	114
5.3. Результаты опытнo-поисковой работы и экспресс-внедрения разработанной методики.....	126
5.4. Ответы на дополнительные вопросы.....	134
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	143
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	147

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В процессе освоения дополнительных предпрофессиональных общеобразовательных программ в области музыкального искусства, регламентируемых Федеральными государственными требованиями (ФГТ), обучающиеся погружаются в новые для них условия учебной деятельности, нацеленной на овладение искусством игры на музыкальном инструменте и презентацию музыкально-исполнительских результатов в концертной форме. Не имея аналогов такой деятельности в общеобразовательной школе, обучающиеся детской музыкальной школы не всегда могут рационально ее организовать. Многие из них прекращают обучение в детской музыкальной школы в течение первого года, не справившись с трудностями, возникшими в процессе формирования начальных музыкально-игровых умений и навыков, овладения техникой игры на музыкальном инструменте. В сложившейся ситуации актуальным становится поиск путей оптимизации процесса обучения, особенно на его начальном этапе.

В ряду музыкальных инструментов, игре на которых обучаются школьники в детской музыкальной школе, мы сосредоточили внимание на струнно-щипковых инструментах – домре, балалайке, гитаре (дополнительная предпрофессиональная общеобразовательная программа «Народные инструменты») по следующим причинам. Во-первых, обучение игре на русских народных инструментах домре и балалайке, призванное приобщать школьников к отечественным традициям сольного и оркестрового народного музыкального исполнительства, способствует формированию патриотических качеств личности и в этом смысле может рассматриваться как социально значимое направление. Во-вторых, обучение игре на данных инструментах осуществляется в условиях общего падения в социуме интереса к народному музыкальному исполнительству и утраты традиций «живого» музицирования на них, что обуславливает комплектование контингента обучающихся по остаточному принципу и, как следствие, возрастание количества трудностей, испытываемых обучающимися в процессе освоения образовательной программы. В-третьих, для привлечения контингента в современных детских музыкальных школах практикуется последовательное освоение обучающимися игры на двух струнно-щипковых инструментах в опоре на сходство в их строении (деление грифа с помощью ладов): сначала домры или балалайки, затем более популярной у школьников гитары.

Сказанное выше побудило нас обратиться к концепции универсальных учебных действий (УУД): в широком смысле – умений учиться,

в узком – способов действий и связанных с ними навыков учебной работы, обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний и формирование умений (А. Г. Асмолов и др.). Особенно актуальным видится направление, связанное с формированием регулятивных универсальных учебных действий, обеспечивающих обучающимся организацию их учебной деятельности, к которым относятся целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, саморегуляция.

В отличие от общеобразовательной школы, где формирование УУД регламентируется положениями ФГОС, в детской музыкальной школе такая задача не нашла закрепления на нормативном уровне. И хотя в содержании ФГТ находят отражение вопросы, непосредственно соотносящиеся с регулятивными действиями (самоконтроль за состоянием игрового аппарата, волевая саморегуляция в процессе концертного выступления, самооценка исполнительского результата, планирование домашней работы и др.), они не рассматриваются в логике комплекса УУД. Искусственность ситуации с «несостыковкой» целевых ориентиров в двух взаимосвязанных системах музыкального образования (общем и дополнительном), противоречащей идее целостного развития личности ребенка, все чаще осознается в практике современного музыкального образования.

Задачи формирования комплекса УУД отражены в современных программах по предмету «Музыка» для общеобразовательной школы, находят теоретическое обоснование и методическое решение в современных научных и практико-ориентированных публикациях. Однако в этих работах не затрагиваются вопросы обучения школьников игре на музыкальном инструменте. В свою очередь, в научных, теоретических и практико-ориентированных работах, посвященных различным вопросам обучения игре на струнно-щипковых инструментах, находят освещение лишь отдельные компоненты вне их комплекса.

Таким образом, можно выделить *противоречия* между:

- нормативным закреплением задач формирования УУД на уровне ФГОС в общем образовании и недостаточной реализацией концепции УУД в образовательном процессе детских музыкальных школ, регламентируемом ФГТ;

- теоретической разработанностью вопросов формирования РУУД у школьников в условиях общеобразовательной школы и недостаточной теоретической разработанностью вопросов формирования РУУД у обучающихся детской музыкальной школы с учетом специфики учебной деятельности;

- разработанностью вопросов формирования отдельных регулятивных действий в методике обучения школьников игре на струнно-

щипковых инструментах и недостаточной разработкой методики формирования РУУД в их целостности применительно к решению различных учебных музыкальных задач в процессе обучения игре на струнно-щипковых инструментах.

В данной монографии находят освещение теоретические и практические результаты исследования, проведенного авторами¹.

Целью исследования являлась разработка и проверка в ходе опытно-поисковой работы методики формирования РУУД у обучающихся игре на струнно-щипковых инструментах в условиях детской музыкальной школы.

В исследовании были поставлены и нашли решение следующие *задачи*:

1) на основе анализа современных исследований выявить методические подходы к формированию РУУД у школьников и соотнести их с условиями обучения в детской музыкальной школе;

2) рассмотреть РУУД как единый цикл взаимосвязанных действий («цепочку действий») и конкретизировать их содержание применительно к различным условиям учебной, концертно-исполнительской, музыкально-проектной деятельности обучающихся детской музыкальной школы в виде алгоритмов действий:

3) определить последовательность формирования РУУД как целостной «цепочки действий» у обучающихся детской музыкальной школы;

4) определить подходы и принципы, разработать содержание этапов методики формирования РУУД у обучающихся игре на струнно-щипковых инструментах, отобрать формы, методы, приемы;

5) проверить результативность разработанной методики в ходе опытно-поисковой работы.

Монография включает пять глав, в каждой из которых рассматривается отдельный содержательный компонент исследования.

В *первой главе* «Понятие о регулятивных универсальных учебных действиях и методических путях их формирования в общем образовании школьников» находят освещение теоретические предпосылки введения понятия «регулятивные универсальные учебные действия» в педагогику; раскрывается состав комплекса РУУД, предложенный исследовательским коллективом под руководством А. Г. Асмолова; ха-

¹ В основу данной монографии положено диссертационное исследование И. А. Газизовой, выполненное под руководством Л. В. Матвеевой: Формирование регулятивных универсальных учебных действий у обучающихся детской музыкальной школы : дис. ... канд пед. наук / Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2019. – 232 с.

рактируются РУУД, включенные в ФГОС и представленные в метапредметных результатах освоения основной образовательной программы начального общего, основного общего и среднего общего образования. Освещаются методические пути поэтапного формирования РУУД у школьников в процессе изучения различных дисциплин, предложенные в современных научных исследованиях. Рассматривается трактовка содержания УУД и РУУД применительно к предметам искусства, предложенная Л. Л. Алексеевой. В контексте формирования РУУД анализируются современные программы по предмету «Музыка» для общеобразовательной школы. Обобщаются идеи и предложения современных исследователей о формировании РУУД у школьников в условиях вариативной художественно-творческой практики школьников.

Во *второй главе* «Перспективы формирования регулятивных универсальных учебных действий у обучающихся детской музыкальной школы» представлено теоретическое обоснование возможности и целесообразности формирования у школьников РУУД в условиях одного из вариантов организации художественно-творческой практики, а именно – в условиях детской музыкальной школы, где образовательный процесс ориентирован на музыкально-исполнительскую деятельность школьников. Доказывается, что цикл РУУД органично соотносится с этапами художественно-творческого и музыкально-исполнительского процесса; содержание РУУД не противоречит положениям ФГТ, а дополняет их. Обосновывается целесообразность формирования РУУД в первый год обучения школьника в ДМШ. Теоретические выкладки подкрепляются результатами констатирующего обследования, в рамках которого были выявлены позиции педагогов ДМШ по отношению к идее формирования РУУД у обучающихся, их мнения о возможности формирования РУУД на различных дисциплинах, о формировании РУУД в комплексе.

В *третьей главе* «Исторические аспекты и современная практика обучения игре на струнно-щипковых музыкальных инструментах» представлен историко-педагогический обзор основных вех становления отечественного искусства игры на струнно-щипковых инструментах (домра, балалайка) и соответствующей ветви музыкального образования. В опоре на идеи Д. И. Варламова об академизации народного музыкального исполнительства рассматривается содержание процесса обучения игре на струнно-щипковых инструментах в современной ДМШ. Особое внимание уделяется регулятивному компоненту учебно-методического обеспечения процесса обучения игре на струнно-щипковых инструментах – формированию действий, соотносящихся с регулятивными и поэтапной организации учебной и самостоятельной деятельности обучающихся.

В *четвертой главе* «Методика формирования регулятивных универсальных учебных действий у обучающихся игре на струнно-щипковых инструментах в условиях детской музыкальной школы» излагаются основные положения разработанной методики. Дается ее общая характеристика и раскрывается компонентный состав; характеризуются отобранные подходы, принципы, методы. Показано, как осуществляется опора на «цепочку» РУУД в процессе решения учебных музыкальных задач в различных видах деятельности – учебной, музыкально-исполнительской, музыкально-проектной. Раскрываются отдельные приемы, приводятся примеры памяток-алгоритмов для решения различных учебных задач и преодоления трудностей в обучении.

В *пятой главе* «Опытно-поисковая работа по формированию регулятивных универсальных учебных действий у обучающихся игре на струнно-щипковых инструментах в условиях детской музыкальной школы» освещаются цель и задачи опытно-поисковой работы, ее организация, комплектование поисковой и контрольной групп, этапы. Подробно описывается диагностический инструментарий – критерии и показатели, разработанные непосредственно для данного исследования, анкеты и опросные листы, диагностические методики, позволяющие выявить уровень сформированности отдельных РУУД и получить исходную информацию для реализации индивидуального подхода к обучающимся при формировании РУУД. Приводятся статистические данные, свидетельствующие о результативности проведенного исследования и внедрении его результатов. Материал данной главы дополнен ответами на вопросы, которые были заданы в ходе обсуждения результатов исследования: ответы на них могут уточнить некоторые позиции, нашедшие освещение в данной монографии.

В *Заключении* излагаются выводы по всей работе в целом и намечаются перспективы продолжения исследования.

ГЛАВА 1. ПОНЯТИЕ О РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЯХ И МЕТОДИЧЕСКИХ ПУТЯХ ИХ ФОРМИРОВАНИЯ В ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

1.1. Общее понятие о регулятивных универсальных учебных действиях

Термин *«регулятивные универсальные учебные действия»* (РУ-УД) был введен в педагогический оборот в 2008 г. в рамках концепции универсальных учебных действий (УУД), разработанной коллективом авторов (А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская, О. А. Карабанова, С. В. Молчанов, Н. Г. Салмина) под руководством А. Г. Асмолова [87; 101]. В 2009 г. термин получил закрепление на уровне нормативного правового акта – Федеральных государственных образовательных стандартов: регулятивные действия, как освоенные универсальные учебные действия (наряду с познавательными и коммуникативными) указаны в характеристике *метапредметных результатов* освоения обучающимися основной образовательной программы [239; 240; 241]. Согласно определению, предложенному исследовательским коллективом под руководством А. Г. Асмолова, *«регулятивные действия обеспечивают учащимся организацию их учебной деятельности»* [87, с. 29].

В соответствии с традициями научно-педагогических исследований необходимо более детально рассмотреть содержание данного термина, и в этой связи – раскрыть смысл входящих в него отдельных понятий.

«Регулятивный» (от лат. *regula* – норма, правило; *regulo* – направляю; *regulare* – приводить в порядок, налаживать) в общепотребительном смысле означает «определяющий направление, развитие чего-нибудь» [236], «направляющий, вносящий порядок, планомерность во что-либо [69].

У И. Канта это принцип разума, который регулирует только созерцание, мышление и направляет к познанию [89; 241]; не содержит в себе положительного и законченного содержания мысли, но служит правилом для методичного и последовательного исследования опытных данных [258]. Как философский термин, «регулятивный» подразумевает научные положения, которые направляют исследование известного предмета [206].

Такие смысловые значения понятия «регулятивный», как «вносящий планомерность», «вносящий порядок», «направляющий», рассматриваются в качестве его синонимов [229].

Близкими по смыслу являются слова, восходящие к той же латинской первооснове:

– «*регулировать*» – «упорядочивать, налаживать; направлять развитие, движение чего-нибудь с целью привести в порядок, в систему; приводить механизмы и их части в такое состояние, которое обеспечивает нормальную и правильную работу [165, с. 672]; «подчинять определенному порядку, правилам; упорядочивать; воздействовать на работу механизма и его частей, добиваясь нужного протекания какого-либо процесса» [209, с. 696];

– *регулярный* – «осуществляемый равномерно и правильно, через определенные промежутки времени; имеющий правильную и постоянную организацию» [165, с. 672], «равномерно и правильно происходящий, производящийся» [207, с. 696].

Базовое понятие «*регуляция*» первоначально использовалось в биологии и означало стремление организма к восстановлению повреждений или утерянной части [236]. В психологию оно было введено для обозначения внешних принудительных воздействий на человеческую систему, направленных на поддержание заданных функций [32]. Интересно, что данное понятие не встретилось нам в энциклопедических источниках и толковых словарях русского языка [165, 209].

В работах О. В. Дрокиной [67], А. А. Обознова [162], Н. Д. Заваловой, Б. Ф. Ломова и В. А. Пономаренко [73], посвященных проблемам психической регуляции деятельности, прослеживается исторический путь развития теории вопроса: от взглядов Аристотеля (соотнесившего ситуации с определенными аффектами, а выбор оптимального способа реагирования в них – с накоплением опыта, изучением человеком себя и других) и Б. Спинозы (рассматривавшего роль положительных и отрицательных аффектов в регуляции человеческого поведения), работ А. Бэна (выдвинувшего идею «проб» и «ошибок» как регулирующего начала поведения) и В. Джемса (изучавшего связь эмоций с телесными изменениями, отмечавшего регулирующую функцию сознания) к фундаментальным научным открытиям в области физиологии (П. К. Анохин, Н. А. Бернштейн, И. И. Сеченов, Д. Н. Узнадзе, А. А. Ухтомский), позволившим выявить механизмы регуляции (осуществление по типу обратной связи; согласование действия с чувствованием, выполняющим сигнальную роль; опережающее отражение посредством сличения выполняемого действия, реально существующего образа с заданной целью и образом будущего как результатом деятель-

ности и др.). Идеи о единстве познавательной и регулирующей функций психики, об осознанном и активно преобразующем характере регуляции в деятельности человека получили развитие в работах П. Я. Гальперина, А. В. Запорожца, В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьева, Б. Ф. Ломова, С. Л. Рубинштейна. Расширению представлений о механизмах регуляции способствовали разработки в области кибернетики (Н. Винер), интерпретированные применительно к задачам психологических исследований (Б. Г. Ананьев) [9; 14; 26; 52; 122; 125; 128; 192; 231].

В трактовке Б. Ф. Ломова «*механизм психической регуляции деятельности*» представляет собой многоуровневую и чрезвычайно динамическую систему» [125, с. 226] – систему «процессов, связанных с формированием мотивов, целей, планов, оперативных образов (и концептуальных моделей), принятием решения, анализом и синтезом текущей информации и сигналов обратной связи» [Там же].

Как указывает А. В. Карпов, в состав *регулятивных процессов*, направленных «непосредственно на построение, организацию и регуляцию деятельности» [91, с. 326], входят процессы целеобразования, планирования, прогнозирования (или антиципации), принятия решения, самоконтроля, самопрограммирования своих действий, коррекции. Данные процессы «являются комплексными, синтетическими по своему строению» [Там же] и, в свою очередь, включают в свой состав когнитивные, эмоциональные, волевые, мотивационные процессы. Достижение целостности, организованности работы всех процессов в рамках регулятивных действий позволяет рассматривать последние в качестве «интегральных процессов психической регуляции деятельности» [91, с. 327].

Содержательное наполнение регулятивных процессов «определяется теми задачами, которые необходимо решать при построении деятельности» [91, с. 326].

Понятие «универсальные учебные действия» соотносится с *учебной деятельностью*.

Отличительной особенностью *учебной деятельности*, как одного из видов деятельности человека, является то, что она сознательно направлена на усвоение знаний и способов деятельности [170, с. 300]. Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов рассматривают *учебную деятельность* как один из видов деятельности, направленный на усвоение теоретических знаний и способствующий интенсивному развитию мышления; процесс, в котором овладение знаниями и соответствующими способами действий являются главной и осознаваемой целью, содержание заключается в овладении обобщенными способами действий, а результатом является изменение самого обучающегося. Структура процесса уче-

ния исследована И. И. Ильясовым, вопросы мотивации учения и ее воспитания у школьников – А. К. Марковой [62; 82; 138; 139; 234; 235; 254].

Обобщая наработки отечественной научной школы в области исследования *учебной деятельности*, И. А. Зимняя (2010 г.) определяет *учебную деятельность* как «деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем, на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку» [77, с. 40]. Предметной направленностью учебной деятельности является «усвоение знаний, овладение обобщенными способами действий, отработка приемов и способов действий, их программ, алгоритмов, в процессе чего развивается сам обучающийся» [77, с. 41].

Основным структурным компонентом или структурной единицей (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн) *деятельности* является *действие* – произвольный, относительно завершённый отдельный акт; процесс, подчиненный представлению об определенном результате, образе будущего и направленный на достижение осознаваемой (сознательной) цели. При неоднократном выполнении с достижением цели освоенное действие, как способ достижения данной цели, автоматизируется на уровне *операции* [57; 122; 147; 186; 192; 242].

Учебные действия входят в состав структуры *учебной деятельности* (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин) [62; 254] наряду с ее целью, содержанием, результатом, потребностями, мотивами, учебными ситуациями (задачами), операциями.

Как отмечает И. А. Зимняя [77, с. 48-49], *учебные действия* могут рассматриваться с разных точек зрения (позиций):

- с позиции субъекта деятельности: действия целеполагания, программирования, планирования, исполнительские, контроля (самоконтроля), оценки (самооценки);

- с позиции предмета учебной деятельности: преобразующие, исследовательские; действия по обнаружению всеобщего в частном материале, направленные на содержательное обобщение, открытие закономерности; действия по конкретизации ранее выявленной закономерности;

- с позиции соотношения внешнего и внутреннего: интеллектуальные действия – мыслительные (операции: сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, классификация и др.), перцептивные (операции: опознание, идентификация и др.), мнемические (операции: запечатлевание информации, ее фильтрация, структурирование, сохранение, актуализация);

– с позиции продуктивности/репродуктивности: действия, по функциональному назначению выполняемые по заданным параметрам; действия, направленные на создание нового.

Универсальность учебных действий проявляется в возможности их переноса в новые условия: «обобщенное действие, сформированное на конкретном материале какого-либо предмета, может быть использовано при изучении других предметов» [184].

Как указывалось выше, исследовательским коллективом под руководством А. Г. Асмолова была предложена следующая трактовка РУУД: *«регулятивные действия обеспечивают учащимся организацию их учебной деятельности»* [87, с. 29].

В современных научных исследованиях изначальная трактовка РУУД дополняется и расширяется. В частности, О. В. Кузнецова трактует их как «действия регулирования собственной деятельности, которые проявляются в ситуации выбора различных способов реализации своей активности в зависимости от поставленных целей и задач, условий, особенностей личности» и отмечает, что они «организуют учебную деятельность» [112, с. 95]. А. А. Антошкина рассматривает значимость регулятивного блока УУД в более широкой перспективе: «для успешной жизни в современном обществе человек должен уметь организовать свою деятельность» [11, с. 101].

К регулятивным учебным действиям в концепции УУД, разработанной исследовательским коллективом под руководством А. Г. Асмолова, были отнесены: ***целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, саморегуляция*** [87, с. 29].

Обратим внимание на то, что каждое из семи действий, включенных исследовательским коллективом А. Г. Асмолова в блок РУУД, ранее уже было неоднократно осмыслено применительно к различным задачам, содержанию и условиям деятельности, осуществляемой представителями различных возрастов и социальных групп населения; изучено как самостоятельный феномен и во взаимосвязи друг с другом, в том числе применительно к условиям учебной деятельности школьников. Обращая внимание на относительную молодость понятия «регулятивные универсальные учебные действия», А. К. Лукьянович [127] называет имена ученых, исследовавших вопросы самоорганизации учебной деятельности школьников на протяжении нескольких последних десятилетий, и расценивает факт введения нового термина как подтверждение актуальности данной проблемы.

В рамках исследования различных компонентов учебной деятельности и соответствующих действий, впоследствии включенных в состав РУУД, сложились свои методологические базы, научные шко-

лы, исследовательские традиции [21; 31; 37; 39; 81; 108; 123; 124; 132; 232]. Тем не менее, *новизна решения, предложенного А. Г. Асмоловым и представителями его научной школы, заключается в целостном охвате всех этапов учебной деятельности соответственно ее процессуальным характеристикам, представленных в логической последовательности выполняемых действий.*

Раскроем сущность каждого из действий, включенных в состав РУУД, на основании трактовок, представленных в современных источниках, а также приведем их трактовки, предложенные исследовательским коллективом А. Г. Асмолова [87].

Целеполагание является понятием теории деятельности и трактуется как «процесс, связанный с выбором ориентиров и желаемых (потребных) результатов деятельности» [169, с. 30]. В различных вариантах определений *целеполагание* рассматривается как действие, процесс, определенная фаза деятельности. *Целеполагание* – это: постановка цели субъектом деятельности [46]; первичная фаза управления, предусматривающая постановку генеральной цели и совокупности целей («дерева целей») в соответствии с назначением (миссией) системы, стратегическими установками и характером решаемых задач [169]. В педагогике понятие «*целеполагание*» связано с организацией учебной деятельности школьника, осознанием конечного результата, определением промежуточных «вех» и «шагов» на пути к его достижению.

Цель – это то, к чему стремятся, чего намечено достигнуть; предел, намерение, которое должно осуществиться [236]; осознанный образ, полезный результат, который должен быть достигнут в результате сознательной деятельности [207, с. 37]; предвосхищение в сознании, мышлении результата деятельности и путей, способов ее достижения; осознанный образ предвосхищаемого результата, на достижение которого направлено действие человека; антиципированное представление результата действия [243, с. 506]. Цель должна быть по возможности конкретной, что позволяет фиксировать степень продвижения, факт ее реализации. Цель конкретизируется в последовательности (цепи) задач («дерево целей и задач») [169, с. 30].

Характеристики *учебной, образовательной цели* соответствуют приведенным определениям: то, к чему стремится обучение; будущее, на которое направлены усилия; один из элементов поведения, сознательной деятельности, который характеризуется предвосхищением в сознании, мышлении результата деятельности и путей, способов ее достижения; идеальное, мысленное предвосхищение результата деятельности; достижение желаемого результата за определенный отрезок времени; осознанный образ предвосхищаемого, желаемого результата,

на достижение коего направлено действие человека [23, с. 204]. Достижение цели, поставленной в ходе целеполагания, позволяет говорить о *целеосуществлении* [169]. Поставленные задачи при этом находят последовательное решение.

В перечне РУУД, выделенных исследовательским коллективом под руководством А. Г. Асмолова, *целеполагание* рассматривается как «*постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено обучающимся, и того, что еще неизвестно*» [87, с. 29].

Планирование в справочных педагогических источниках трактуется как вид умственной деятельности, при котором создается образ будущего, включающий понимание этапов его достижения [46; 208]. В педагогике планирование представляет собой конкретное описание предполагаемых действий в выделенных направлениях, ведущих к реализации намеченных целей, которое основано на проблемном анализе ситуации, прогнозном предвидении, учете ресурсов и возможностей, и совершается на основе выработанной стратегии [169, с. 150]. Планирование деятельности обучающихся, по М. А. Ступницкой [214], предполагает разработку плана; наличие инструкции о способах выполнения задания – определение этапов работы с промежуточными задачами для каждого этапа, определение способов решения этих задач, разработку графика работы с указанием сроков реализации каждого этапа.

В перечне РУУД, выделенных исследовательским коллективом под руководством А. Г. Асмолова, *планирование* рассматривается как «*определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий*» [87, с. 29].

Прогнозирование (от греч. *prognosis* – предузнавание, «знание наперед») в широком смысле соотносится с предсказанием о развитии и исходе каких-нибудь событий, явлений на основании имеющихся данных [236]. Рассматриваемое как деятельность и как процесс, прогнозирование подразумевает определение тенденций и перспектив развития тех или иных процессов на основе анализа данных об их прошлом и нынешнем состоянии [242]; выработку суждений о возможном будущем состоянии процесса или объекта при действии на него уже известных факторов и сохранении уже имеющихся условий, а также с учетом планируемого изменения факторов и условий [169].

Процессуальность прогнозирования соотносится с последовательным вынесением предположительных суждений о состоянии исследуемого процесса или явления через определенный временной промежуток, вследствие чего прогноз формируется как пошаговая разработка [46]. Поскольку процесс прогнозирования и сам прогноз носят

вероятностный характер, нередко используется сценарный подход с выделением минимально допустимого, реального (наиболее вероятного) и оптимального сценариев развития [169].

В перечне РУУД, выделенных исследовательским коллективом под руководством А. Г. Асмолова, *прогнозирование* рассматривается как «*предвосхищение результата и уровня знаний, его временных характеристик*» [87, с. 29].

Контроль (от франц. *controle* – встречающая, вторичная запись с целью проверки первой) в широком смысле трактуется как проверка, наблюдение [243]; наблюдение, надсмотр над чем-нибудь с целью проверки [236]; наблюдение в целях проверки и выявления отклонений от заданной цели и их причин [23; 98]; функция управления, устанавливающая степень соответствия принятых решений фактическому состоянию дел [98]. Действие контроля непосредственно связано с процессом внимания, по П. Я. Гальперину [52] – идеально сокращенной автоматизированной формой контроля. В свою очередь, контроль рассматривается П. Я. Гальпериним как система действий, лежащих в основе произвольного внимания. Внимание предполагает существование образа действия, на основе которого происходит управление выполняемым действием посредством сопоставления мысленного образа с реальным воплощением, осуществляющегося в ходе контроля [52].

В перечне РУУД, выделенных исследовательским коллективом под руководством А. Г. Асмолова, *контроль* рассматривается как «*сличение способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона*» [87, с. 29].

Коррекция – это исправление [236], совершенствование деятельности, исправление ошибок [23], исправление некоторых недостатков, неправильностей, не требующее коренных изменений процесса или явления [185].

В перечне РУУД, предложенных исследовательским коллективом под руководством А. Г. Асмолова, *коррекция* рассматривается как «*внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его результата*» [87, с. 29].

Оценка в общеупотребительном значении – это мнение, суждение, высказанное о качествах кого-нибудь или чего-нибудь [236]. Применительно к образованию *оценка* рассматривается как «суждение о качестве выполненной работы, об успехах и недостатках в деятельности обучающихся» [168, с. 68]; «суждение о качественном усвоении учебного материала, его интенсивности» [23, с. 142].

Оценка может быть качественной и количественной, прогностической или ретроспективной, включать личностное суждение [207]; осуществляться на основании сопоставления планируемого и достигнутого результатов [23]; должна содержать конструктивную часть, позволяющую устранить недостатки [169]; в учебной деятельности предполагает планирование образовательной цели [207]. Мотивационный смысл оценки, ее влияние на успешность становления и осуществления учебной деятельности, формирования самооценки обучающегося нашли осмысление в работах В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина [62; 254]. Данный потенциал может быть усвоен и реализован в том случае, если обучающийся усвоит способы оценки. Операциональной основой оценки является контроль учебной деятельности.

В перечне РУУД, выделенных исследовательским коллективом под руководством А. Г. Асмолова, *оценка* рассматривается как «*выделение и осознание учащимися того, что уже усвоено и что еще нужно усвоить, осознание качества и уровня усвоения*» [87, с. 29].

Саморегуляция – понятие, в процессе осмысления которого актуализируются рассмотренные выше значения терминов, производных от корневого понятия «регуляция», в аспекте осуществления субъектом соответствующей деятельности. Саморегуляция личности представляет собой систему сознательных актов, действий, направленных на поддержание, достижение необходимого психического состояния, управления своей психикой. Она может быть достигнута самовнушением, самоприказом, самопринуждением, а также путем систематической аутогенной тренировки [23; 98].

Понятие «*саморегуляция*» тесно связано с понятием «*воля*». Волевая регуляция возможна лишь в том случае, если человек сам вырабатывает и использует личностные способы регуляции, сопровождающиеся волевыми усилиями и реализующиеся в волевых качествах, действиях и поведении [32]. Волевой мобилизации младших школьников, по Е. П. Ильину, способствуют такие обстоятельства, как связь задания с потребностями и интересами школьников и оптимальная сложность задания [81].

В перечне РУУД, выделенных исследовательским коллективом под руководством А. Г. Асмолова, *саморегуляция* рассматривается как «*способность к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию (к выбору в ситуации мотивационного конфликта) и к преодолению препятствий*» [87, с. 29].

Как видим, рассмотренный перечень регулятивных универсальных учебных действий соответствует внешней структуре учебной деятельности, компонентами которой, по И. А. Зимней, являются: «моти-

вация; учебные задачи в определенных ситуациях в различной форме заданий; учебные действия; контроль, переходящий в самоконтроль; оценка, переходящая в самооценку» [77, с. 42].

В педагогических концепциях и нормативных документах, регламентирующих процесс формирования универсальных (в том числе регулятивных) учебных действий, предъявляются четкие требования к содержательному наполнению их сформированности в различные возрастные периоды [87; 184; 240; 241; 246].

В *Федеральных государственных образовательных стандартах* начального общего образования, основного общего образования и среднего общего образования освоенные *универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные коммуникативные)* соотносятся с *метапредметными результатами* освоения основной образовательной программы.

Сопоставление описания метапредметных результатов, изложенных в ФГОС НОО, ФГОС ООО и ФГОС СОО, отражает динамику формирования УУД на протяжении всего цикла обучения в общеобразовательной школе:

ФГОС НОО, п. 9: метапредметные результаты включают освоенные обучающимися УУД, «обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями» [239, с. 5].

ФГОС ООО, п. 8: метапредметные результаты включают способность использования освоенных УУД «в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории» [240].

ФГОС СОО, п. 6: метапредметные результаты включают способность использования освоенных УУД «в познавательной и социальной практике, самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, способность к построению индивидуальной образовательной траектории, владение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности» [241].

Как видим, в описании ситуаций с использованием освоенных УУД прослеживаются все виды УУД, в том числе регулятивные действия. При детализации метапредметных результатов освоения основной образовательной программы отдельные виды (группы) УУД в *Федеральных государственных образовательных стандартах* не выделяются. Различные виды УУД представлены в едином перечне, однако

каждый из них ярко заявляет о себе в описании действий. Выделим *действия*, представленные в ФГОС для каждого уровня образования, которые могут быть отнесены к *регулятивным*:

ФГОС НОО, п. 11: (1) «овладение способностью принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности, поиска средств ее осуществления»; (2) «освоение способов решения проблем творческого и поискового характера»; (3) формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации; определять наиболее эффективные способы достижения результата»; (4) «формирование умения понимать причины успеха/неуспеха учебной деятельности и способности конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха»; (5) «освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии» [239, с. 6] – данное действие может быть соотнесено с саморегуляцией.

ФГОС ООО, п. 10: (1) «умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учебе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности»; (2) «умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач»; (3) «умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, определять способы действий в рамках предложенных условий и требований; корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией»; (4) «умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности ее решения»; (5) «владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности» [240].

ФГОС СОО, п. 8: (1) «умение самостоятельно определять цели деятельности и составлять план деятельности; самостоятельно осуществлять, контролировать и корректировать деятельность; использовать все возможные ресурсы для достижения поставленных целей и реализации планов деятельности; выбирать успешные стратегии в различных ситуациях»; (7) «умение самостоятельно оценивать и принимать решения, определяющие стратегию поведения, с учетом гражданских и нравственных ценностей»; (9) «владение навыками познавательной рефлексии как осознания совершаемых действий и мыслительных процессов, их результатов и оснований, границ своего знания и незнания, новых познавательных задач и средств их достижения» [241] – данное действие может быть соотнесено с саморегуляцией.

1.2. Поэтапное формирование РУУД у школьников в современных научных исследованиях

Формирование РУУД в педагогической науке соотносится с формированием произвольности поведения [87, с. 73]. Конкретизация содержания компонентов РУУД, разработка критериев и уровней сформированности осуществляется в опоре на систематизированные результаты предшествующих научных исследований в области учебной деятельности школьников различного возраста [137; 182]. В частности, сосредоточение внимания на формировании рассмотренных выше РУУД в начальной школе определяется новообразованиями психического и физического развития младших школьников (Л. С. Выготский) [47; 48; 49]; рассматривается в контексте теории когнитивного развития Ж. Пиаже и «кризиса трудолюбия» Э. Эриксона [259].

Постановка нормативной задачи формирования у школьников универсальных учебных действий (в том числе регулятивных) повлекла за собой *переосмысление привычной логики организации образовательного процесса* и *обусловила новую научно-исследовательскую проблематику*. Результаты осмысления первоначального опыта опоры на концепцию УУД в преподавании различных школьных дисциплин и решении различных образовательно-воспитательных задач в работе с детьми разного возраста нашли отражение в диссертационных исследованиях О. М. Арефьевой [13], А. М. Суковых [215], Л. А. Теплоуховой [226], С. А. Тюрикова [230], Д. А. Хомяковой [247], Н. В. Шигаповой [254] и др., а также научных статьях [148; 195], многочисленных практико-ориентированных творческих и конкурсных работах учителей-практиков, студентов педагогических вузов и колледжей.

Появляются диссертационные исследования, научные и практико-ориентированные работы, авторы которых рассматривают проблемы формирования РУУД в различных условиях образовательного процесса: М. Н. Короваева [104] и Н. Н. Романова [191] – на уроках математики, О. В. Кузнецова [111; 112; 113] и О. А. Мельникова [146] – на основных предметах начальной школы, А. К. Лукьянович [127] – в процессе обучения младших школьников робототехнике в рамках внеурочного курса, А. А. Антошкина [11] – на уроках русского языка в средней школе, Д. А. Корягин [106; 107] – на уроках биологии в средней школе, Е. Ю. Драчева [66] – в мультипрофильном обучении старшеклассников по индивидуальным планам. В диссертации Е. П. Поздняковой [179] представлена модель развития метапредметных компетенций с включением регулятивной компетенции.

Анализ научных исследований, посвященных вопросам формирования РУУД у школьников, позволил нам выделить два исследовательских направления:

1) сосредоточение внимания на формировании отдельных РУУД или формировании отдельных компонентов, входящих в состав РУУД; особое внимание при этом уделяется действиям оценки, контроля, коррекции (Е. А. Белгородцева, М. В. Енжевская, О. В. Кузнецова, Л. А. Свиридова, И. Е. Сюсюкина) [68; 112; 199; 218];

2) исследование процесса поэтапного формирования РУУД в их целостности (А. А. Антошкина, Е. Ю. Драчева, Т. А. Кондрашенкова, Д. А. Корягин, Е. С. Легчилина, А. К. Лукьянович, А. К. Мамоджанова, Л. В. Моисеева, М. А. Селиванова) [11; 66; 106; 107; 121; 127; 137; 150; 200].

Каждый из *регулятивных процессов* «приурочен к определенному *этапу* организации деятельности, – отмечает А. В. Карпов. – Начальный этап предполагает реализацию процесса целеобразования, затем его сменяет процесс прогнозирования, далее наиболее развернутыми становятся процессы принятия решения, планирования, самоконтроля, а завершающие этапы требуют максимальной включенности процессов оценки результатов и их коррекции» [91, с. 332].

Процессуальное рассмотрение РУУД позволяет соотнести каждое из них с необходимым и неотъемлемым *этапом* осуществления учебной деятельности.

В статье Е. С. Легчилиной и Т. А. Кондрашенковой (2018 г.) указывается, что *регулятивные универсальные учебные действия* «обеспечивают способность учащихся организовать свою учебно-познавательную деятельность, проходя по ее *этапам*: от осознания цели – через планирование действий – к реализации намеченного, самоконтролю и самооценке достигнутого результата, а если надо, то и к проведению коррекции (вносить поправки, дополнения), к преодолению препятствий (волевая саморегуляция)» [121, с. 230].

Педагоги-исследователи и разработчики программных документов нередко объединяют отдельные регулятивные действия в группы действий, близких по смыслу и совершаемых на определенном этапе деятельности. Основой такого подхода являются теоретические положения о *структуре действия*, в которой выделяется несколько частей (которые могут рассматриваться в качестве этапов): ориентационная (принятие решения), исполнительская (реализация действия), контрольная (контроль и коррекция действия); при этом исполнительская и контрольная части могут выполняться циклически [63; 64; 185; 186].

Так, например, авторы «Программы личностного развития и формирования универсальных учебных действий у обучающихся на ступени начального образования (образовательная система «Школа 2100»)» А. А. Вахрушев, А. В. Горячев, Д. Д. Данилов, Е. В. Бунева, О. В. Чиндилова, С. А. Козлова выделяют *три основных блока* регулятивных действий: 1) определять и формулировать цель деятельности, составлять план действий по решению проблемы (задачи); 2) осуществлять действия по реализации плана; 3) соотнести результат своей деятельности с целью и оценить его [184].

Н. Г. Куприна и Э. Д. Оганесян, отмечая, что РУУД «обеспечивают самоуправление в организации учебной деятельности» и «волевую саморегуляцию» [116, с. 55], фактически подразделяют их на две группы: в первую включаются «целеполагание как постановка учебной задачи, дифференциация известного и неизвестного, планирование, прогнозирование, контроль и коррекция, оценка» [116, с. 55]; во вторую – «мобилизация сил и энергии, волевое усилие к выбору и преодолению препятствий в ситуации мотивационного конфликта» [Там же].

Подробно рассмотрев современные исследования, в которых авторы предлагают различные варианты *поэтапного формирования РУУД в их целостности* (т. е. формирование комплекса РУУД, а не отдельных действий), мы выявили следующие тенденции:

– большинство авторов оперирует перечнем РУУД, предложенным А. Г. Асмоловым, конкретизируя его в соответствии с требованиями ФГОС к различным возрастным категориям обучающихся;

– авторы опираются на единую теоретико-методологическую основу, в качестве которой выступают *положения системно-деятельностного подхода* (А. Г. Асмолов, Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, Б. Ф. Ломов, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконин), *исследований учебной деятельности и ее структурных компонентов* – учебных действий и учебных задач, предметных и метапредметных результатов обучения (Ю. К. Бабанский, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, И. А. Зимняя, И. И. Ильясов, А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, Н. И. Муравьева, С. Л. Рубинштейн, А. В. Хуторской, Д. Б. Эльконин и др.);

– в работах ставятся и решаются задачи интерпретации положений концепции УУД применительно к актуальным проблемам организации образовательного процесса в конкретных условиях с последующей разработкой программ и моделей *поэтапного формирования РУУД*.

Рассмотрим последнюю позицию подробнее.

Исследователями разрабатываются:

– пролонгированные программы формирования РУУД, охватывающие несколько лет обучения (Т. А. Кондрашенкова, О. В. Кузнецова, Е. С. Легчилина) [111; 112; 113; 121];

– программы специальных занятий, непосредственно посвященных формированию РУУД (М. А. Селиванова) [200];

– программа обучения по конкретной дисциплине, нацеленная на развитие у школьников РУУД (А. А. Антошкина) [11];

– модель развития РУУД как метапредметных результатов обучения в ходе изучения системы учебных дисциплин (Е. Ю. Драчева, Л. В. Моисеева) [66, 150];

– методическая модель формирования РУУД на уроках по конкретной дисциплине, включающая этапы процесса обучения, этапы урока, методические приемы, условия, средства (Д. А. Корягин) [106; 107].

Соответственно **подразделение процесса формирования РУУД на этапы осуществляется:**

а) на уровне организации целостного, пролонгированного процесса формирования РУУД в рамках определенной ступени обучения;

б) на уровне организации процесса обучения по определенной дисциплине;

в) на уровне структуры урока по определенной дисциплине;

г) на уровне выполнения учебной задачи (учебного задания).

Подразделение **пролонгированного процесса формирования РУУД** у школьников на **этапы** осуществляется в опоре на возрастные ориентиры, предложенные научным коллективом под руководством А. Г. Асмолова, где определяющим признаком является постепенный переход от выполнения действий под руководством учителя к самостоятельной организации детьми своей учебной деятельности [87].

Так, например, О. В. Кузнецова предлагает выделять **этапы формирования РУУД** на основе следующих критериев: 1) степень самостоятельности выполнения действия; 2) расширение объектов приложения данного действия; 3) усложнение характера действия [113, с. 43]. Данный автор предлагает следующий **путь формирования РУУД** у школьников: от отсутствия учебных действий как целостных единиц (1 класс) через выполнение учебных действий в коллективно-распределенной деятельности (с преобладанием действия взрослого в 1–2 классах и действия обучающегося во 2–4 классах) к самостоятельному построению учебного действия как индивидуального действия (4–6 классы) [113, с. 43].

Новый этап формирования РУУД – в старших классах – соотносится исследователями (Е. Ю. Драчева, Л. В. Моисеева) с обучением

по индивидуальным учебным планам, в опоре на выявленную идентичность функций РУУД и индивидуального учебного плана [66; 150].

Рассматривая последовательность формирования РУУД *в рамках школьной дисциплины* (в данном случае – русского языка), А. А. Антошкина считает необходимым сначала *сформировать у обучающихся представления* о РУУД (постановке цели, составлении плана, самооценке, самокоррекции), а затем *обучить школьников соответствующим действиям* в процессе учебной деятельности [11, с. 104-105].

Д. А. Корягин соотносит задачи формирования РУУД со *структурой урока* (в данном случае – биологии), включающей следующие *этапы*: организационный, постановки целей и задач урока, мотивационный, получения новых знаний (включая выбор путей и способов решения задач и достижения целей, а также получение/добывание новых знаний), рефлексивно-оценочный (включая выявление возникающих противоречий и самооценку качества собственной работы на уроке); перспективы формирования РУУД он соотносит с *усложнением проблематизации урока* в рамках данных этапов [106, с. 67].

Аналогичные *этапы* (на примере занятий по робототехнике с младшими школьниками) выделяет А. К. Лукьянович [127]: актуализация знаний; формулировка темы урока; постановка цели урока; разработка алгоритма действий; конструирование; оценивание; подведение итогов.

Выделение *этапов* на уровне *выполнения учебной задачи (задания)* выражается в соблюдении очередности выполнения задания и «пошаговости» *действий* (А. А. Антошкина) [11], разработке *алгоритмов* универсальных учебных действий (Л. А. Теплоухова) [226]. О «пошаговых алгоритмах действий» говорит А. К. Лукьянович, включая в это понятие совместные действия школьников и учителя по составлению плана действий, распределению обязанностей в группе обучающихся, прогнозирование способов действий по достижению результата [127].

Поэтапность («пошаговость») действий находит закрепление в памятках, в том числе в памятках для учителей, формирующих РУУД у школьников (Л. А. Свиридова и Е. А. Белгородцева) [199].

Для формирования у школьников РУУД используются разнообразные методические *приемы*: «блиц-опрос», «мозговой штурм», «исследование», «ретроспектива», «рефлексия», в совокупности отражающие структуру урока (Д. А. Корягин) [106, с. 68]; обсуждение готового плана решения учебной задачи и работа с деформированным планом решения учебной задачи (Е. С. Легчилина, Т. А. Кондрашенкова)

[121, с. 230]; «восстановление» перепутанной последовательности «шагов» (А. А. Антошкина) [11].

1.3. Формирование у школьников РУУД на уроках искусства в общеобразовательной школе

«Стандарты общего образования непосредственно касаются и совершенно особой области изучения – искусства», – подчеркивает Л. Л. Алексеева в статье, опубликованной в 2010 году [6]. Она прослеживает попытки стандартизации результатов освоения предметов искусства, предпринятые в дореволюционный и советский периоды. Позитивно оценивая данный опыт, Л. Л. Алексеева обращает внимание на то, что предлагаемые нормативы «предусматривали выполнение практической работы (то, что сейчас называется художественно-творческой деятельностью в разных видах искусства) и проверку теоретических знаний» [6], а это, в свою очередь, позволяло систематизировать результаты полученного образования и повышало статус искусства в глазах обучающихся, школы, общества.

Характеризуя результаты масштабной работы по разработке и введению государственных образовательных стандартов в постсоветский период (1998 г. – первое десятилетие XXI в., стандарты первого и второго поколения), Л. Л. Алексеева пишет о том, что планируемые результаты освоения учебных программ по предметам искусства (изобразительному искусству и музыке) «в целом ориентируют учителя на целенаправленную педагогическую деятельность по формированию у детей основ художественной культуры, освоение школьниками определенных знаний, умений и навыков, различных форм художественно-творческой деятельности» [6]. Однако в первую очередь они «призваны направить педагогические усилия на обогащение эмоционально-духовной сферы учеников, развитие их творческих способностей и мотивации к художественной деятельности во всем ее многообразии» [6].

Констатируя сложность поставленной задачи, Л. Л. Алексеева в 2010 году [6] отмечает, что введение стандартизированных требований к результатам освоения предметов искусства вызывает интерес и полемику. В более поздней статье 2012 года [7] Л. Л. Алексеева аргументированно полемизирует с теми, кто оспаривает идеи стандартизации содержания предметов искусства. Предметом специального рассмотрения становится *нормативная задача* формирования у школьников *универсальных учебных действий*, в равной степени относящаяся ко всем школьным дисциплинам, в том числе и к дисциплинам образовательной области «Искусство».

Л. Л. Алексеева (2012 г.) подчеркивает, что в определении УУД «нет ничего, что противоречило бы сложившимся в педагогике искусства закономерностям, принципам и методам» [7]. Для поддержки своего мнения Л. Л. Алексеева ссылается на основные идеи ведущих представителей научных школ педагогики искусства (А. В. Бакушинского, Д. Б. Кабалецкого, Б. М. Неменского, Б. П. Юсова и др.), теоретические положения педагогики и психологии художественного творчества, развивающие концепции музыкального образования, которые обеспечивают возможность реализации системно-деятельностного подхода, положенного в основу образовательных стандартов второго поколения.

Рассматривая вопросы формирования УУД на *предметах искусства* в общеобразовательной школе в контексте обогащения эмоционально-духовной сферы обучающихся, развития их творческих способностей и мотивации к художественной деятельности, учитывая специфические особенности данных дисциплин (отраженные в их целевой направленности, проявляющиеся в содержании и организации учебной деятельности), Л. Л. Алексеева *конкретизирует базовое понятие «универсальные учебные действия» применительно к предметам искусства и рассматривает его в широком и узком смыслах:*

– в широком смысле под УУД понимается «умение учиться искусству», т. е. «способность растущего человека к саморазвитию и самосовершенствованию через сознательное и активное присвоение художественной культуры и эстетического опыта человечества» [7];

– в узком смысле УУД рассматриваются как «совокупность способов действия и связанных с ними навыков художественно-творческой деятельности, обеспечивающих способность растущего человека к организации и самостоятельному усвоению новых художественных знаний и умений» [7].

Регулятивные универсальные учебные действия Л. Л. Алексеева считает логичным «*рассматривать в плане организации учеником своей художественно-творческой практики*» [7], понимая под этим реализацию замыслов и идей через планирование, определение познавательных действий по достижению конечного результата, внесение корректив, умение оценить успехи и просчеты.

Конкретизируя содержание УУД, Л. Л. Алексеева подчеркивает, что «по отношению к предметам искусства в школе все „части целого“ (личностная, регулятивная, познавательная и коммуникативная) возможно и необходимо рассматривать как многообразие в едином» [7]. Предлагаемая школьникам система заданий не предполагает «четкого выделения отдельных блоков» в каждом задании, поскольку «направленность уроков в школе на целостное постижение искусства ориенти-

рует учителя скорее на доминирование какого-либо вида действий, либо на их комплексное применение» [7].

Н. В. Яковлева, рассматривая содержание универсальных учебных действий применительно к решению учебных задач на уроках изобразительного искусства, подчеркивает их различную целевую направленность: «Если личностные действия обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию детей, то *регулятивные действия* помогают организовать их непосредственную образовательную деятельность» [263]. Она обращает внимание на то, что «при обучении рисованию, лепке, аппликации используются задачи, которые принято называть учебными, и с помощью этих задач формируются общие предметные знания, умения, навыки» [Там же].

Первоначальные результаты реализации требований ФГОС на *уроках музыки* в общеобразовательной школе широко обсуждались педагогической общественностью. Примером может послужить *заседание круглого стола* (2012 г.) на тему «Требования Федерального государственного образовательного стандарта и их реализация в преподавании предмета „Музыка“», организованного редакцией журнала «Начальная школа» совместно с ГОУ ДПО (повышения квалификации) специалистов Московской области «Педагогическая академия последиplomного образования», лабораторией профессионального развития педагогов эстетического цикла окружного учебно-методического центра Северо-Восточного административного округа г. Москвы и издательством «Просвещение» [228]. Его участники (более 60 чел., в их числе – учителя музыки, методисты, авторы программ по предмету «Музыка» и др.) пришли к следующим *выводам*, определяющим перспективы методической разработки проблемы:

- реализация требований ФГОС к достижению метапредметных результатов и формированию УУД на предмете «Музыка» может выражаться в развитии воображения, образно-ассоциативного мышления, коммуникативном и социальном развитии обучающихся;

- урок музыки отвечает требованиям ФГОС к такой организации образовательного процесса, когда усвоение содержания обучения и развитие ученика происходит не путем передачи ему информации, а в процессе его собственной активной деятельности;

- в формировании УУД на уроках музыки немаловажную роль играет знаково-символическая (логическая) сторона структуры музыкальных произведений [228].

Анализ **программ по предмету «Музыка» для общеобразовательной школы**, скорректированных в эти же годы в соответствии с требованиями ФГОС, позволил нам выявить *два подхода* к реализации

в них задачи формирования универсальных учебных действий (в том числе, регулятивных).

Первый подход предполагает формирование УУД в их совокупности, комплексе (согласно приведенной выше идее Л. Л. Алексеевой).

Так, например, в программе «Музыка» (концепция «Школа XXI», авторы Л. В. Школяр, В. О. Усачёва, В. А. Школяр), ориентированной на формирование личностных результатов [154, с. 3], вопрос о формировании регулятивных УУД отдельно не рассматривается, но ответы на него можно найти в процессе решения ряда поставленных задач. Авторы считают приоритетным в развитии метапредметных результатов «применение знаково-символических и речевых средств для решения коммуникативных и познавательных задач» [154, с. 3].

Второй подход предполагает конкретизацию и детализацию формируемых УУД (в соответствии с концептуальными документами развития общеобразовательной школы, аналогично другим школьным дисциплинам. Так, например, в программе «Музыка» (концепция «Гармония», авторы М. С. Красильникова, О. Н. Яшмолкина, О. И. Нехаева) [153] представлен обстоятельный *перечень регулятивных результатов музыкального образования младших школьников*. Согласно данной программе, опирающейся на пособие «Планируемые результаты начального общего образования» [177], на уроках музыки обучающиеся должны научиться:

- принимать и сохранять учебные цели и задачи, в соответствии с ними планировать, контролировать и оценивать собственные учебные действия;

- договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности, осуществлять взаимный контроль, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих;

- выделять и удерживать предмет обсуждения и критерии его оценки, а также пользоваться на практике этими критериями;

- прогнозировать содержание произведения по его названию и жанру, предвосхищать композиторские решения по созданию музыкальных образов, их развитию и взаимодействию в музыкальном произведении;

- мобилизации сил и волевой саморегуляции в ходе приобретения опыта коллективного публичного выступления и при подготовке к нему.

На уроках музыки школьники получают возможность научиться:

- ставить учебные цели, формулировать, исходя из целей, учебные задачи, осуществлять поиск наиболее эффективных способов до-

стижения результата в процессе участия в индивидуальных и групповых проектных работах;

– действовать конструктивно, в том числе в ситуациях неуспеха, за счет умения осуществлять поиск наиболее эффективных способов реализации целей с учетом имеющихся условий [153].

В программе «Музыка. 1-4 классы» Е. Д. Критской, Г. П. Сергеевой, Т. С. Шмагиной (2011 г.), скорректированной в соответствии с положениями ФГОС, представлен единый перечень метапредметных результатов – универсальных учебных действий, которые «характеризуют уровень сформированности универсальных учебных действий учащихся, проявляющихся в познавательной и практической деятельности» [152, с. 8]. В данном перечне представлены следующие действия, по своему содержанию соотносящиеся с *регулятивными*:

– «овладение способностями принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности, поиска средств ее осуществления в разных формах и видах музыкальной деятельности»;

– «освоение способов решения проблем творческого и поискового характера в процессе восприятия, исполнения, оценки музыкальных сочинений»;

– «формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации в процессе познания содержания музыкальных образов; определять наиболее эффективные способы достижения результата в исполнительской и творческой деятельности» [152, с. 8-9].

Найденные авторами формулировки сохранены и в последующих изданиях программы, в том числе 7-м издании (2017 г.), в соответствии с которым в настоящее время осуществляется музыкально-образовательный процесс в начальной школе [202].

В программе «Музыка. 5–8 классы. Искусство. 8–9 классы» Г. П. Сергеевой, Е. Д. Критской, И. Э. Кашековой, на основе которой осуществляется музыкально-образовательный процесс по предмету «Музыка» в основной школе, сформированные УУД, проявляющиеся в познавательной и практической деятельности также представлены в едином перечне. К *регулятивным действиям* могут быть отнесены:

– «умение самостоятельно ставить новые учебные задачи на основе развития познавательных мотивов и интересов»;

– «умение самостоятельно планировать альтернативные пути достижения целей, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач»;

– «умение анализировать собственную учебную деятельность, адекватно оценивать правильность или ошибочность выполнения учеб-

ной задачи и собственные возможности ее решения, вносить необходимые коррективы для достижения запланированных результатов»;

– «владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности»;

– «умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками: определять цели, распределять функции и роли участников, например в художественном проекте, взаимодействовать и работать в группе» (в данном пункте регулятивные действия объединены с коммуникативными) [203, с. 7].

В логике *двух концептуальных положений*, «являющихся базой для выстраивания всего процесса музыкального обучения» [220, с. 116] – *аксиологического и прикладного* (Э. Б. Абдуллин, Н. Г. Тагильцева, Л. В. Школяр) – можно прийти к выводу о том, что процесс формирования у обучающихся УУД на уроках музыки в общеобразовательной школе в большей степени выстраивается в соответствии с так называемым «*прикладным*» *положением*, согласно которому музыка (вид искусства, воздействующий на чувства, эмоции, переживания человека) «является средством развития эстетических и нравственных чувств, музыкальных способностей и интересов, художественных и музыкальных вкусов» [220, с. 117]. Опора на данный подход, базирующийся на законах и закономерностях дидактики, обеспечивает достижение результатов, заданных ФГОС,

В то же время, анализ опыта, сложившегося к настоящему времени в методике преподавания предметов искусства, позволяет говорить о всё более активном осмыслении процесса формирования УУД в русле так называемого «*аксиологического*» концептуального положения, основанного на идеях о ценности музыкального искусства в формировании целостной картины мира, ценностного взаимодействия человека с миром, развитии самосознания. При этом раскрываются «приоритеты самого музыкального искусства, его законы и закономерности (жанровая основа, стилистические особенности, концептуальные идеи и т. д.)» [220, с. 117].

В данной логике может быть реализована приведенная выше идея о роли знаково-символической (логической) стороны структуры музыкальных произведений в формировании УУД.

В частности, Е. С. Медкова, рассматривая проблему формирования УУД в контексте задач *уроков искусства* (изобразительное искусство, музыка, мировая художественная культура) – таких, как «формирование целостного видения мира в ценностно-смысловых и эстетических образах», «формирование базовой культурной нацио-

нальной идентичности с одновременной открытостью к достижениям мировой художественной культуры», «формирование мотивационной сферы в области творческого самовыражения», – акцентирует «моделирующий характер искусства, преобразование объекта из чувственной формы в модель с выделением существенных объемно-пространственных и знаково-символических характеристик объекта», что, по ее мнению, «создает условия для формирования универсальных учебных действий по замещению и моделированию явлений и объектов природного и социокультурного мира» [144, с. 109].

Характеризуя творческую работу обучающихся начальной школы как имеющую «скорее интуитивно-подсознательный характер», Е. С. Медкова обращает внимание на то, что «с переходом на следующую ступень образования усиливается значение осознанно-аналитических и синтезирующих составляющих творческого процесса – целеполагания как формирования замысла и программы произведения, планирования и организации действий как выбора соответствующих замыслу выразительных средств, умения контролировать соответствие замысла и его воплощения и вносить коррективы на основе предвосхищения будущего результата» [144, с. 109]. Данное утверждение перекликается с определением сущности РУУД на занятиях искусством в трактовке Л. Л. Алексеевой.

В современных работах Н. Г. Куприной, Э. П. Мельниковой, Э. Д. Оганесян, посвященных вопросам формирования УУД на предметах искусства, органично сливаются рассмотренные выше тенденции. Указанные авторы детально рассматривают содержание отдельных блоков УУД (в том числе интересующего нас блока РУУД) в соответствии с нормативными установками, конкретизируя сами действия и методы их формирования. При этом формируемые УУД рассматриваются авторами в контексте художественно-творческой деятельности школьников, связанной с постижением художественных произведений, присвоением заложенных в них ценностей и смыслов, переосмыслением полученного опыта и реализацией в собственной художественно-творческой деятельности.

Применительно к урокам искусства в начальной школе Н. Г. Куприна и Э. Д. Оганесян включают в процесс формирования *регулятивных универсальных учебных действий* следующие позиции: принятие и сохранение учебной задачи; планирование своих действий в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации, в том числе во внутреннем плане; осуществление итогового пошагового контроля по результату; адекватное восприятие оценки учителя; различение способов и результатов действия; оценка правильности вы-

полнения действий на уровне адекватной ретроспективной оценки; внесение необходимых корректив в действие после его завершения на основе его оценки и учета характера сделанных ошибок» [116, с. 55].

В *организации учебной деятельности* авторы считают целесообразным *опираться на системообразующие категории искусства – стиль и жанр.*

Логика стилевого и жанрового анализа произведений музыкального и изобразительного искусства, по мнению Н. Г. Куприной и Э. Д. Оганесян, «позволяет обучающимся самостоятельно формулировать учебную задачу, планировать свои действия, осуществлять пошаговый контроль в продвижении к поставленной цели» [116, с. 58]; освоение данной логики способствует самоорганизации в действиях при анализе и интерпретации художественных произведений, т. е. формированию регулятивных УУД» [116, с. 60]. Обучающимся предлагаются схемы жанрового анализа, отражающие пошаговые действия.

Опора на *стилевого подход* рассматривается Н. Г. Куприной и Э. П. Мельниковой [115] в качестве *методологической основы и важнейшего условия* формирования УУД на уроках мировой художественной культуры. Применительно к формированию регулятивных УУД стилевого подход «стимулирует развитие способности у учащихся к целеполаганию, поскольку задает алгоритм выстраивания разрозненных в восприятии артефактов в логическую взаимосвязь со смысловыми доминантами определенной стилевого концепции», «помогает им формулировать собственные цели при выполнении самостоятельных заданий – конкретизировать векторы наращивания дополнительных фактов, деталей, обогащающих первоначальные опорные представления о стиле» [115, с. 222].

Большой интерес вызывает стремление авторов соотнести *процесс формирования регулятивных УУД* у обучающихся с *этапами творческого процесса.*

Н. Г. Куприна и Э. Д. Оганесян активно погружают младших школьников в ситуации моделирования действий представителей творческих профессий, чья деятельность основывается на *регуляции* деятельности других людей – режиссера и дирижера. Выполнение таких творческих заданий, как «ожившая картина», «картина-партитура» и др., «открывает возможность развития у школьников *регулятивных УУД*, обучая их в игровой форме постановке задачи, планированию ее достижения, оценке результата» [116, с. 61]. Интерактивный «метод режиссирования сюжета художественного произведения» (и его вариант с ситуативным замещением режиссера дириже-

ром) рассматривается данными авторами как метод, непосредственно направленный на формирование РУУД.

При рассмотрении РУУД, вслед за Л. Л. Алексеевой, «в плане организации учеником своей художественно-творческой практики» [7], следует учитывать факт того, что *данная практика в различных условиях художественного (в том числе музыкального) образования является вариативной.*

Структура *музыкальной деятельности* в широком понимании включает *восприятие* (чувственно-эмоциональная деятельность – способность сензитивно реагировать на музыку); *исполнение* (музыкально-исполнительская деятельность как двигательная интеллектуально-художественная деятельность), в том числе постижение содержания произведения (с философской точки зрения смыслом исполнительства является толкование текста, герменевтика) и его интерпретация посредством психофизиологических движений; *сочинение* (композиторская деятельность, основанная на активном образном мышлении, фантазии). В совокупности триада данных направлений обеспечивает акт общения «композитор – исполнитель (интерпретатор) – слушатель».

Углубленное освоение отдельных видов музыкальной деятельности и связанных с ними содержательных направлений в музыкальном образовании в настоящее время осуществляется в различных условиях. Деятельность многих образовательных учреждений, реализующих дополнительные программы музыкального образования, регламентируется ФГОС (к их числу относятся общеобразовательные школы, лицеи, гимназии с углубленным изучением дисциплин гуманитарного, художественно-эстетического и музыкально-эстетического цикла и др.). Соответственно в последние годы наблюдается тенденция к расширению содержательного пространства музыкального образования, в границах которого разрабатываются и исследуются вопросы формирования УУД.

В современных научных исследованиях, в соответствии с требованиями ФГОС к формированию УУД, находят осмысление такие важнейшие аспекты музыкально-исполнительской деятельности младших школьников, как развитие коммуникативных навыков участников инструментального ансамбля (М. Н. Курлапов, Н. Г. Тагильцева) [219]; развитие эмоционально-волевой саморегуляции в условиях вокально-хоровой деятельности (О. А. Малахова) [136]. К данному направлению могут быть отнесены работы, в которых исследуется процесс формирования у младших школьников навыков, соответствующих смыслу регулятивных УУД, хотя задача их формирования именно как компонентов УУД в работе не ставится (Е. А. Курдина,

формирование навыков самостоятельной деятельности у начинающих эстрадных вокалистов) [117].

Особенный интерес у нас вызвало исследование О. А. Малаховой [136], поскольку навыки эмоционально-волевой саморегуляции школьников в условиях вокально-хоровой деятельности в нем рассматриваются в контексте нормативной задачи *формирования регулятивных УУД*. Поэтапная методика развития эмоционально-волевой саморегуляции, разработанная О. А. Малаховой, рассчитана на 3 года обучения, включает имитационные («пластическое интонирование», «ассоциативные игры») и ролевые игровые методы, хоровую театрализацию, разнообразные упражнения и творческие задания. Анализ алгоритма действий эмоционально-волевой саморегуляции, использующихся при выполнении детьми упражнений и творческих заданий, а также исполнении музыкальных произведений, показывает, что он, по сути, охватывает весь цикл регулятивных УУД, включая осознание обучающимися цели как результата собственной творческой деятельности, «предельшание звучания с помощью воображения звукового идеала» (данное действие может рассматриваться как прогнозирование), осуществление слухового самоконтроля и коррекции при исполнении, самоанализ результативности, «решение о применении необходимых исполнительских действий и осознанных эмоций для улучшения качества творческого продукта» [136, с. 109].

Выводы по первой главе

Согласно общепринятому определению регулятивные универсальные учебные действия «обеспечивают обучающимся организацию их учебной деятельности» [87, с. 29]. Перечень РУУД, представленный в концепции УУД исследовательского коллектива под руководством А. Г. Асмолова, – целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, саморегуляция, – может рассматриваться как единый цикл деятельности, универсальный для ее различных видов и условий.

Процесс формирования у школьников РУУД носит поэтапный характер; в нем иерархически сочетаются пролонгированные этапы (охватывающие определенные ступени обучения, цикл изучения дисциплины и пр.), этапы урока (занятия), этапы решения учебной задачи (выполнения учебного задания).

Предпринятый анализ научных работ в области формирования у школьников РУУД показывает общность позиций их авторов, проявляющуюся в целостном и процессуальном рассмотрении комплекса РУУД, выделении этапов их формирования на различных уровнях ор-

ганизации процесса, включая разработку алгоритмов действий при выполнении учебной задачи (задания).

Мы полагаем, что РУУД должны рассматриваться и формироваться у школьников как единый цикл взаимосвязанных действий, реализующийся при решении каждой учебной задачи. Данный цикл действий может быть представлен школьником как «цепочка действий» и конкретизирован в памятках-алгоритмах применительно к разным уровням учебной деятельности.

Применительно к предметам искусства РУУД рассматриваются *«в плане организации учеником своей художественно-творческой практики»* [7]. Под этим понимается реализация замыслов и идей через планирование, определение познавательных действий по достижению конечного результата, внесение корректив, умение оценить успехи и просчеты. Виды УУД (регулятивные, познавательные, коммуникативные) рекомендуется рассматривать как части единого целого, во взаимосвязи. Данное положение реализуется в современных программах по предмету «Музыка», где приводится единый перечень РУУД, и в его составе – действия, по своему содержанию соотносящиеся с регулятивными.

Художественно-творческая практика школьников является вариативной. Углубленное освоение отдельных видов музыкально-исполнительской деятельности в настоящее время осуществляется в различных условиях. Реализация программ музыкального образования на базе образовательных учреждений, деятельность которых регламентируется ФГОС, побуждает современных педагогов-исследователей к более детальному изучению вопросов формирования различных видов УУД у школьников, обучающихся музыкальному исполнительству, и разработке соответствующих методик и технологий.

ГЛАВА 2. ПЕРСПЕКТИВЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

2.1. Теоретические и организационно-содержательные предпосылки формирования РУУД у обучающихся ДМШ

Обратим внимание на то, что проблемы формирования у школьников универсальных учебных действий в процессе музыкального образования в прошедшее десятилетие рассматривались преимущественно на материале школьных уроков музыки и, соответственно, не охватывали обучение игре на музыкальном инструменте. Применительно к такой традиционной форме дополнительного музыкального образования школьников, как *обучение в детской музыкальной школе*, вопрос о формировании УУД не исследовался и не поднимался.

Причинами этого, скорее всего, явилось отсутствие специально поставленной задачи формирования универсальных учебных действий в Федеральных государственных требованиях (ФГТ), регламентирующих процесс обучения в детских музыкальных школах и детских школах искусств (в отличие от ФГОС).

Не случайно на всех этапах обсуждения промежуточных результатов нашего исследования научную дискуссию неизменно открывал следующий вопрос: «А для чего вы обращаетесь к проблеме универсальных учебных действий? У вас же в музыкальных школах не ФГОС, а ФГТ?»

Сложившаяся ситуация не была единичной: в частности, Н. Г. Тагильцева в 2013 г. обращала внимание на «несостыковки содержания Федеральных государственных требований (ФГТ) к образовательной программе дошкольного образования и требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО)» [221, с. 122], следствием которых являлись противоречия и проблемы в организации процесса музыкального образования в стартовой школе.

В практике современного музыкального образования все чаще осознается искусственность сложившейся ситуации с «несостыковкой» целевых ориентиров в двух взаимосвязанных системах музыкального образования – общего и дополнительного. Как полагают Н. Г. Тагильцева и М. Н. Курлапов, «требования к результатам обучения, сформулиро-

ванные в ФГОС НОО, не являются прерогативой только общего образования. В едином образовательном пространстве должно быть органичное сочетание требований к результатам образования в системе как общего, так и дополнительного образования детей, что способствует созданию условий для целостного развития личности» [219, с. 69].

Как указывалось в разделе 1.3, применительно к предметам искусства Л. Л. Алексеева считает логичным рассматривать регулятивные универсальные учебные действия «в плане организации учеником своей художественно-творческой практики» [7], при этом мы обратили внимание на то, что в различных условиях организации процесса музыкального образования художественно-творческая практика школьников является вариативной.

Современная *детская музыкальная школа* представляет собой учебное заведение предпрофессионального образования детей, в котором доминирующее внимание уделяется процессу *музыкально-исполнительской деятельности*.

Обучение игре на музыкальном инструменте направлено на воспитание у ребенка качеств музыканта-исполнителя, как отмечает А. Л. Готсдинер [59], – в единстве формирования эмоциональной и интеллектуальной сфер психики человека (аффекта и интеллекта), что является важнейшим условием гармоничного развития личности. Основными задачами обучения школьника в ДМШ является развитие у него музыкальных способностей, слуховой, моторно-двигательной, эмоциональной и интеллектуальной сфер, волевых качеств личности, таких как настойчивость, целеустремленность, упорство, решительность, самостоятельность, инициатива, самообладание, выдержка.

Система обучения в детской музыкальной школе выстроена так, чтобы наиболее способные и одаренные обучающиеся были своевременно выявлены и смогли впоследствии поступить в средние и высшие музыкальные образовательные учреждения. Однако развитие указанных выше способностей и качеств, как и приобретенный опыт художественно-творческой деятельности, является важным в формировании личности растущего человека независимо от того, какой профессиональный выбор будет им сделан.

В документах, определяющих пути развития дополнительного образования и образования в сфере культуры и искусства, неоднократно подчеркивалась необходимость сохранения и развития уникальной отечественной системы образовательных учреждений дополнительного образования детей в сфере культуры и искусства; потенциал индивидуально-личностного подхода в развитии общих и музыкальных

способностей детей, выработке комплекса качеств, необходимых для самореализации в выбранной профессии [100; 161; 238].

Несмотря на то, что в Федеральных государственных требованиях к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительных предпрофессиональных общеобразовательных программ в области музыкального искусства, регламентирующих образовательный процесс в детских музыкальных школах (ФГТ), в отличие от ФГОС, не ставится конкретной задачи формирования УУД, постановка вопроса об их формировании представляется нам правомерной. Прежде всего, это позволит осуществлять целостный подход к развитию личности ребенка и будет способствовать устранению искусственных (ведомственных) границ между двумя системами музыкального образования.

Возвращаясь к приведенным выше определениям УУД, предложенным Л. Л. Алексеевой, мы хотим обратить внимание на то, что в условиях детской музыкальной школы на первый план выходит трактовка УУД в узком смысле: как совокупности «способов действий и связанных с ними навыков художественно-творческой деятельности, обеспечивающих способность растущего человека к организации и самостоятельному усвоению новых художественных знаний и умений» [7].

В соответствии с данной трактовкой УУД могут рассматриваться как совокупность способов действия и связанных с ними навыков учебной музыкально-творческой деятельности в ее различных видах, обеспечивающих организацию процесса овладения игрой на музыкальном инструменте (включая достижение необходимого технического уровня, позволяющего реализовать исполнительский замысел и раскрыть художественный образ музыкального произведения) и успешную демонстрацию своих музыкально-исполнительских достижений перед зрительской аудиторией.

Анализируя ситуацию в контексте интересующей нас проблемы формирования у школьников регулятивных универсальных учебных действий (РУУД), мы стремились найти ответы на следующие вопросы:

– прослеживаются ли в литературе, посвященной вопросам организации образовательного процесса в ДМШ, «предвестники» или «отголоски» задачи формирования РУУД у школьников?

– не противоречит ли постановка задачи формирования РУУД у школьников в опоре на концепцию А. Г. Асмолова художественно-творческой природе музыкально-исполнительской деятельности?

– как соотносятся РУУД, выделенные А. Г. Асмоловым, с позициями ФГТ?

– применительно к решению каких учебных задач целесообразно формировать РУУД в процессе обучения игре на музыкальном инструменте?

– на каких этапах обучения в ДМШ наиболее остро ощущается потребность в формировании РУУД?

Постараемся последовательно ответить на поставленные вопросы.

Действительно, задачи формирования РУУД в работах, посвященных вопросам организации образовательного процесса в ДМШ, непосредственно не ставились. Однако отдельные содержательные аспекты данной проблематики неоднократно находили *опосредованное отражение* в работах исследователей, рассматривающих вопросы совершенствования образовательного процесса в детской музыкальной школе в контексте влияния музыкального искусства на формирование духовного мира, развития общих и музыкальных способностей обучающихся; организации музыкальной деятельности и процесса обучения; психологии музыкально-исполнительской деятельности; (Л. А. Баренбойм, Л. Л. Бочкарев, А. Л. Готсдинер, Д. К. Кирнарская, В. И. Петрушин, Г. М. Цыпин) [20; 29; 59; 95; 175; 249; 250; 251]. Вплотную к постановке задачи формирования РУУД нас подводят работы современных исследователей, обосновывающих необходимость совершенствования образовательного процесса в ДМШ в целях предотвращения оттока обучающихся, формирования устойчивого позитивного отношения к учебной деятельности, преодоления тревожности в музыкально-исполнительской деятельности, адаптации к высоким психоэмоциональным нагрузкам (работы А. С. Базикова [19], Б. Е. Булычева [30], Е. А. Глазковой [54], В. О. Горлинского [58], О. В. Жилиной [72], И. Г. Ружниковой [194], Л. В. Семашко [201], Ж. Г. Халиловой [245]). Хотя еще раз подчеркнем, что непосредственно вопросы формирования РУУД в данных работах не затрагиваются.

Соотнесение Л. Л. Алексеевой содержания РУУД с реализацией замыслов и идей через планирование, определением последовательных действий по достижению конечного результата, внесением корректив, умением оценить успехи и просчеты обуславливает необходимость обращения к концепциям творческой, художественно-творческой, музыкально-исполнительской деятельности как методологическим основам процесса музыкального образования.

Основываясь на исследованиях М. С. Кагана [86], можно сделать вывод о том, что художественно-творческая деятельность (и ее разновидность – музыкальная деятельность) включает составляющие регулятивных действий, поскольку она аккумулирует познавательные, ценностные, коммуникативные и онтологические характеристики.

Рассмотрение цикла РУУД (А. Г. Асмолов) [87] в контексте *художественно-творческой и музыкально-исполнительской деятельности* (Л. А. Баренбойм, Л. Л. Бочкарев, А. Л. Готсдинер, М. С. Каган, Г. Г. Нейгауз, Г. П. Овсянкина, В. И. Петрушин, В. Г. Ражников, Г. М. Цыпин) [20; 29; 59; 86; 157; 163; 175; 187; 190; 249; 250; 251], теоретических обоснований этапов творческого процесса (Я. А. Пономарев, П. К. Энгельмейер) [181; 188; 257] показывает, что данный цикл органично соотносится с последовательностью зарождения художественно-творческого (музыкально-исполнительского) замысла, его реализации в продукте художественного творчества, коррекции и совершенствования, презентации зрителям / слушателям, последующей рефлексии.

Каждое регулятивное действие соответствует определенному этапу художественно-творческой деятельности. Так, *целеполагание* соотносится с основной замысла, «желания» (по П. К. Энгельмейеру), *планирование* – с поэтапным развертыванием задач, «подготовкой» (по Я. А. Пономареву) и их конкретизацией; *прогнозирование* – с предвидением, «предслышанием» конечного результата; *контроль* – с непосредственным практическим воплощением замысла; *коррекция* – с внесением корректив в практическую и теоретическую работу, «знания» (по П. К. Энгельмейеру); *оценка* – с исполнением или представлением результата и характеристикой полученного художественного образа; *саморегуляция* – с анализом собственных действий на каждом этапе развития и реализации исполнительского замысла, а также волевыми усилиями в процессе стремления к конечной цели и обратном восхождении к постановке новой цели.

Соотнесение *положений ФГТ с действиями*, представленными в *цикле РУУД* А. Г. Асмолова, показывает, что они, будучи сформулированы в различной логике, *не противоречат друг другу*.

Примеры соответствия приведены в Таблице 1.

Таблица 1

Соответствие РУУД и ФГТ

Положения ФГТ	РУУД
Формирование умения воспринимать и <i>оценивать</i> культурные ценности	Оценка
Формирование умения дать объективную <i>оценку</i> своему труду	Целеполагание Прогнозирование Оценка Саморегуляция
Формирование умения осуществлять самостоятельный <i>контроль</i> за своей учебной деятельностью	Целеполагание Прогнозирование Контроль

Положения ФГТ	РУУД
	Коррекция Оценка Саморегуляция
Формирование умения понимать причины успеха/неуспеха собственной учебной деятельности	Прогнозирование Контроль Оценка Саморегуляция
Формирование умения <i>планировать</i> свою домашнюю работу	Целеполагание Планирование Контроль
Формирование умения определять наиболее эффективные способы достижения результата	Целеполагание Планирование Прогнозирование Оценка Контроль

В современной науке музыкальность рассматривается как концентрация не только эмоционального, но и интеллектуального начала (А. В. Готсдинер, К. В. Тарасова) [59; 223]. А это, в свою очередь, позволяет вводить рациональные элементы в организацию музыкально-образовательного процесса. К таким элементам может быть отнесена «цепочка» РУУД, определяющая последовательность решения учебных музыкальных задач.

Обучение игре на музыкальном инструменте осуществляется в определенной последовательности: от освоения первоначальных «двигательных» задач и первых технических навыков к воплощению художественного образа музыкального произведения посредством освоенных музыкально-исполнительских приемов и исполнению музыкального произведения на сцене. Данная последовательность многократно воспроизводится на протяжении всего процесса обучения, при этом каждый новый «виток» соотносится с постановкой более сложных художественных и технических задач в их единстве.

Основой учебной музыкальной деятельности является многократное выполнение упражнений и заданий, направленных на овладение правильными (рациональными) движениями и техническими приемами игры на музыкальном инструменте. В педагогике музыкального образования разработаны результативные методики формирования специфических навыков на определенном музыкальном инструменте, опирающиеся на систему упражнений за инструментом (А. Д. Алексеев, Л. С. Ауэр, М. М. Берлянич, Т. И. Вольская, В. Ю. Григорьев, К. Килвингтон, П. И. Нечепоренко, З. И. Ставицкий и др.), ориентиро-

ванные на устранение мышечных зажимов (В. А. Гутерман и др.) [5; 16; 25; 42; 43; 44; 60; 61; 94; 158; 212].

Если рассматривать данный процесс в контексте РУУД, то можно прийти к выводу о наличии *различных вариантов организации учебной деятельности* при обучении игре на музыкальном инструменте:

1) собственно учебная» деятельность, направленная на овладение правильными игровыми движениями и техническими приемами игры на инструменте;

2) учебная деятельность как художественно-творческая практика, связанная с реализацией творческого замысла имеющимися техническими средствами;

3) концертно-исполнительская деятельность, в ходе которой результат художественно-творческой практики обучающегося представляется слушателям / зрителям.

«Цепочка» РУУД в данных условиях конкретизируется и как последовательность освоения конкретного действия, и как художественно-творческий цикл. Соответственно, расширяется спектр *учебных музыкальных задач*, ход решения которых соответствует последовательности («цепочке») РУУД и в ходе решения которых РУУД формируются.

С точки зрения умений ребенка самому организовать свою учебную деятельность начальный период обучения в ДМШ является наиболее сложным: вхождение в незнакомый коллектив сверстников и педагогов; иная, не имеющая аналогов в опыте школьного обучения, организация образовательного процесса с доминированием индивидуальных занятий; новые двигательные ощущения при взаимодействии с музыкальным инструментом, принципиально отличающиеся от обычных повседневных; необходимость систематических самостоятельных домашних заданий по выработке навыков игры на инструменте; неожиданно длинный и сложный путь достижения желаемой цели – научиться играть на музыкальном инструменте; ситуации публичных выступлений на академических концертах и экзаменах и т. д. Не сумев справиться с данными трудностями и рационально организовать процесс своих занятий, школьники нередко прекращают обучение в детской музыкальной школе.

Поэтому мы считаем целесообразным сосредоточить внимание на формировании РУУД в первый год обучения школьника в ДМШ, закладывая тем самым основу для самоорганизации учебной деятельности (включая освоение техники игровых движений, овладение музыкально-исполнительскими приемами, работу над музыкальными произведениями), формирования позитивного концертно-исполнительского опыта

(с решением более сложных художественно-технических задач), выполнения музыкальных проектов на более поздних этапах обучения.

Конкретизация РУУД применительно к условиям обучения в ДМШ может осуществляться в русле двух встречных направлений:

1) от РУУД, формируемых в общеобразовательной школе, согласно ФГОС, к новым условиям их реализации: рассмотреть, как данные действия могут быть востребованы, наполнены новым содержанием и получить дальнейшее развитие в новых условиях обучения школьника игре на музыкальном инструменте;

2) от задач музыкально-образовательного процесса в ДМШ, закрепленных в ФГТ, к циклу РУУД как способу организации процесса решения данных задач: рассмотреть, как «цепочка действий» реализуется в ходе решения учебных музыкальных задач разного типа и способствует более результативному их решению, преодолению возникающих в процессе решения трудностей.

В русле *первого направления* обратим внимание на следующие моменты.

Процесс формирования регулятивных действий целеполагания в музыкальной школе может строиться в опоре на соответствующий опыт обучающихся, приобретаемый в ходе изучения различных школьных дисциплин: самостоятельное или с помощью учителя определение цели учебной деятельности, поиск средств ее осуществления, оценивание результата и пр.

В общеобразовательной школе формирование РУУД в их целостности осуществляется при выполнении учебных заданий и проектов по различным дисциплинам, анализа художественных (в т. ч. музыкальных) впечатлений и художественно-творческой практики на предметах искусства (создание композиций, сольное и коллективное музыкальное исполнительство и др.).

В условиях детской музыкальной школы сформированные РУУД могут обогатиться следующим новым содержанием:

Целеполагание. При поступлении в музыкальную школу ребенком руководит желание научиться играть на музыкальном инструменте. Достижение результата в освоении и воспроизведении музыкального материала невозможно без умения ставить цель и достигать ее. Таким образом, целеполагание обучающегося ДМШ связано с овладением искусством игры на музыкальном инструменте и представляет систему ближайших (выполнить задание) и перспективных (в соответствии с ролью данного задания в общем мастерстве будущего музыканта-исполнителя) целей.

Планирование. Работа по разучиванию музыкального произведения невозможна без распределения этапов работы и задач, которые должны быть последовательно решены. Оперативное планирование отражает последовательность действий по выполнению учебного задания и достижению его результата, перспективное планирование – последующие «вехи» в достижении конечного результата (например, выступить на школьном концерте).

Прогнозирование. Из-за недостаточных знаний и отсутствия соответствующего опыта музыкальной деятельности обучающемуся необходимо постоянно предъявлять некий «эталон», к которому он будет стремиться: это может быть правильное движение, правильно исполненный игровой прием, эталон звучания инструмента, высокохудожественная интерпретация музыкального произведения. В опоре на данные эталоны формируются прогностические действия по предвосхищению результата учебной деятельности.

Контроль. Музыкально-исполнительская деятельность предполагает постоянное повышенное внимание к каждому элементу. При освоении игровых движений, выполнении технических упражнений контроль осуществляется одновременно, при исполнении музыкальных произведений – на протяжении его звучания, соответственно временной природе музыки.

Коррекция. Индивидуальное обучение игре на музыкальном инструменте предполагает незамедлительное исправление ошибок в ходе выполнения учебных заданий. Однако постоянные остановки в ходе исполнения музыкального произведения на уроке могут сформировать неверные установки для последующего концертного исполнения. Поэтому необходимо гибко чередовать различные варианты соотношения контроля и коррекции в различных условиях учебной музыкальной деятельности.

Оценка. В ходе выполнения учебного задания обучающийся постоянно осуществляет оценочные действия, сличая результат собственных действий с заданным образом-эталоном. Важно формировать адекватные оценочные действия, с учетом имеющегося потенциала, затраченных усилий и достигнутого результата, предупреждая занижение или завышение оценки.

Саморегуляция. Музыкально-исполнительская деятельность невозможна без волевых качеств, поскольку основана на многократных повторениях для формирования правильных навыков игры на инструменте. Способность управлять своим эмоциональным состоянием чрезвычайно необходима не только в учебной работе, но и во время публичных выступлений. Таким образом, саморегуляция в процессе

обучения игре на музыкальных инструментах подразумевает значительные волевые усилия, мобилизацию сил, энергии в преодолении музыкально-исполнительских сложностей, психологическую устойчивость в условиях концертного выступления.

В русле *второго направления* конкретизируются учебные музыкальные задачи, обусловленные ФГТ и годовыми требованиями. Процесс решения данной задачи соотносится с «цепочкой» РУУД.

Например, одной из основополагающих задач начального этапа обучения игре на музыкальном инструменте является организация исполнительского аппарата обучающегося, включающая частные задачи поиска и закрепления нового мышечного ощущения, формирования правильного способа действия, закрепления соответствующего умения и автоматизации его до уровня навыка. Данные задачи решаются на протяжении нескольких уроков в процессе выполнения разнообразных заданий. «Цепочка» РУУД будет являться ориентиром при выполнении каждого из них.

Задача подготовки обучающегося к концертному выступлению включает частные задачи слухового и теоретического ознакомления с музыкальным произведением, разучивания музыкального произведения и преодоления возникающих технических трудностей, подготовки к исполнению и собственно концертного исполнения. Постановка цели – исполнить определенное музыкальное произведение на концерте в установленный срок – требует: постановки промежуточных целей, связанных с освоением его технической составляющей, художественной интерпретацией, апробирования в условиях, приближенных к концертному исполнению и пр.; соответствующего прогнозирования итогового и промежуточного результатов и планирования учебной и репетиционной работы; постоянного контроля и коррекции; саморегуляции, включающей, при необходимости, мобилизацию физических и психических резервов личности (в ходе учебной работы и собственно концертного исполнения).

2.2. Результаты констатирующего обследования педагогов ДМШ по вопросам формирования РУУД у обучающихся

Перспективы реализации интересующего нас направления, связанного с формированием РУУД у обучающихся ДМШ, во многом определяются позицией педагогов ДМШ по данному вопросу. Однако, в отличие от учителей общеобразовательных школ, целенаправленно овладевающих методиками формирования универсальных учебных

действий в рамках проблемных семинаров, работы экспериментальных площадок, сетевого взаимодействия и др. [199], преподаватели музыкальных школ, как правило, оказываются неподготовленными к подобной организации образовательного процесса.

Для выявления отношения педагогов ДМШ к идее формирования РУУД, подтверждения или опровержения наших предположений о возможности и целесообразности формирования РУУД в процессе обучения ребенка игре на музыкальном инструменте, о значимости овладения данными действиями для достижения результатов, определенных ФГТ, нами было проведено констатирующее обследование. Его ход и результаты нашли отражение в нашей статье [140].

В обследовании приняли участие 41 человек – преподаватели детских музыкальных школ и музыкальных отделений детских школ искусств, а также несколько педагогов, осуществляющих обучение школьников игре на музыкальных инструментах по программам дополнительного образования на базе учреждений общего образования с углубленным изучением гуманитарных и музыкально-эстетических дисциплин.

Для проведения обследования была разработана *анкета*, представленная в печатной и электронной формах. Анкетирование проводилось в форме анонимного опроса, а также с помощью социальных сетей Интернета. Учитывались все ответы. Близкие по смыслу ответы группировались. Особенности, трудности, факты и пр., указанные большинством опрошенных, квалифицировались нами как типовые.

Вопросы анкеты должны были дать информацию по следующим аспектам:

- необходимость и возможность формирования РУУД у школьников на различных дисциплинах образовательной программы ДМШ;
- роль РУУД в преодолении трудностей, возникающих у школьника в процессе игры на музыкальном инструменте;
- приоритеты педагогов в формировании отдельных регулятивных действий из цикла РУУД;
- оценка уровня сформированности РУУД у школьников, приступивших к обучению в ДМШ;
- оценка уровня сформированности РУУД у выпускников и обучающихся старших классов ДМШ.

Поскольку преподаватели ДМШ и ДШИ, в подавляющем большинстве, не были знакомы с концепцией УУД А. Г. Асмолова и положениями ФГОС, перед проведением анкетирования мы кратко проинформировали их по данным направлениям. Для удобства восприятия в тексте анкеты был использован сокращенный вариант – «регулятивные

действия». Вопросам анкеты была предпослана памятка с перечислением семи регулятивных действий, выделенных исследовательским коллективом под руководством А. Г. Асмолова.

Большинство вопросов, включенных в анкету, были *открытого типа* и предполагали *свободный ответ*. Например:

– Считаете ли Вы необходимым формирование регулятивных действий у школьников на занятиях? Если да, то каких именно действий, на каких дисциплинах образовательной программы? (*вопрос № 1*).

– Как Вы считаете, может ли усиление внимания к формированию регулятивных действий способствовать преодолению трудностей, возникающих у школьников в обучении? Если да, то каких именно трудностей? (*Вопрос № 2*).

– Как Вы оцениваете уровень сформированности регулятивных действий у обучающихся младших классов, приступающих к обучению: низкий, средний, высокий? Какие из регулятивных действий, по Вашему мнению, сформированы лучше, а какие хуже? (*Вопрос № 4*).

– Как Вы оцениваете уровень сформированности регулятивных действий у выпускников начальной школы (или обучающихся старших классов ДМШ): низкий, средний, высокий? Какие из регулятивных действий, по Вашему мнению, сформированы лучше, а какие хуже? (*Вопрос № 5*).

Один из вопросов (*вопрос № 3*) предполагал ранжирование предложенных вариантов ответа, а именно:

– Формирование каких регулятивных действий Вы считаете наиболее важным для обучения школьников? Поставьте цифры от 1 до 7 напротив действий в зависимости от степени важности. Например, Вы считаете, что самое важное – целеполагание (1), далее коррекция (2) и т. д.

- целеполагание (...)
- планирование (...)
- прогнозирование (...)
- коррекция (...)
- контроль (...)
- оценка (...)
- саморегуляция (...)

Анализ результатов проведенного обследования показал, что подавляющее большинство опрошенных принимают саму постановку вопроса о формировании регулятивных универсальных учебных действий, хотя специально этим не занимались и даже не были знакомы с концепцией УУД до прослушанной консультации. Лишь один респондент вы-

разил сомнение в целесообразности «дополнительной», по его мнению, нагрузки на школьника, связанной с формированием «еще и этих действий». Все остальные респонденты правильно восприняли исходную информацию о сущности и универсальности регулятивных действий, формирующихся в процессе учебной деятельности. Приведем пример развернутого ответа на вопрос анкеты²: «это умения, которые, в первую очередь, необходимы в жизни, поэтому их формирование даже важнее, нежели те знания, которые ребенок получает. Обучающийся может быть, в конечном итоге, любителем музыки или великим музыкантом. Однако, если он научится взглянуть на ситуацию „сверху“ и самого себя вести к развитию, то это будет великой заслугой учителя».

Большинство опрошенных педагогов считает обязательным формирование «всех регулятивных действий» при обучении в ДМШ (ДШИ), причем на всех дисциплинах образовательного цикла: «Ведь, в конце концов, мы эти действия и должны воспитывать и развивать!».

При этом приоритетной дисциплиной считается специальность (в подавляющем большинстве случаев – музыкальный инструмент): «необходимо развивать целеполагание и планирование при подготовке к академическим концертам»; оценку и контроль действий, «чтобы не допустить с самого начала обучения формирования неправильных навыков, мышечных зажимов, дискомфорта при игре (пении)», «способность ставить цели и следовать им в учебной деятельности, умение контролировать процесс и результаты своей деятельности, умение адекватно воспринимать оценки и отметки, умение взаимодействовать со сверстниками и преподавателями в процессе учебной деятельности, формирование оптимистичного настроения в восприятии мира».

Приведем высказывание одного из опрошенных педагогов, доказывающего особую значимость формирования РУУД именно в процессе обучения игре на инструменте: «Мне кажется, что как раз в игре на музыкальном инструменте регулятивные действия особенно необходимы. Это связано с тем, что в итоге ребенку предстоит исполнять музыкальное произведение и остаться абсолютно одному в этом. Сформированность регулятивных действий поможет распределить цели при самостоятельной работе, распланировать ее, предположить, к каким результатам она приведет, исправлять по ходу свои ошибки, контролировать воспроизведение музыки, как при занятиях, так и при концертном исполнении; и так далее – все эти трудности, кстати, сложнейшие, поможет преодолеть внимание к формированию регулятивных действий».

² Ответы педагогов на вопросы анкеты приводятся с сохранением авторского высказывания.

На второе место педагоги поставили теоретические дисциплины (в основном, сольфеджио): «формирование целеполагания, планирования, контроля, оценки и волевой саморегуляции при изучении большого объема материала».

Третье место было отведено групповым занятиям музыкально-исполнительской деятельностью (ансамбль, хор), где педагоги посчитали важным формирование действий контроля, саморегуляции, планирования, оценки, прогнозирования.

Практически все опрошенные (93%) посчитали, что усиление внимания к формированию РУУД будет способствовать *преодолению* и *предупреждению трудностей*, возникающих у младших школьников при обучении игре на музыкальном инструменте: «Осмысленные и целенаправленные действия всегда способствуют достижению лучшего результата, нежели пустое повторение или „зубрежка“. Любые возникающие проблемы, и не только в сфере музыкально-художественных знаний, можно научиться решать, понимая процесс и находя суть возникающих сложностей».

Вопросы формирования РУУД педагоги связывают с решением актуальной задачи сохранения у школьников интереса к обучению в ДМШ: «основная трудность – это удерживать интерес к музыке и к инструменту. Если у ребенка есть интерес, то он будет стараться узнать больше и сыграть произведение „посложнее“. Регулятивные действия, несомненно, помогают этот интерес удержать».

И, напротив, несформированность РУУД соотносится с острой проблемой отсева обучающихся: «именно проблема формирования регулятивных действий является причиной ухода из ДМШ – трудности, обусловленные недостаточной волевой регуляцией, планирования времени, контроля».

Перечисленные педагогами *трудности*, преодолению и предупреждению которых может поспособствовать внимание к формированию РУУД, возникают как на уроках по специальности, так и (в особенности!) в организации самостоятельных домашних занятий на инструменте и охватывают все стадии работы над музыкальным произведением – от разучивания до концертного исполнения. На основе общего типобразующего признака их можно условно объединить в следующие *группы*:

– трудности, связанные с организацией домашних занятий – недостаток времени, нерегулярность занятий, недостаточная самоорганизация ребенка, преодоление лени («при большой занятости дети, тем не менее, отмечают, что могли бы позаниматься, но не преодолели

себя и бездельничали дома)), нехватка самодисциплины, самостоятельности в домашней работе;

– трудности, связанные с индивидуально-психологическими особенностями ребенка – нерешительностью, стеснительностью, невнимательностью, рассеянностью;

– трудности, обусловленные уровнем развития способностей к музыкальной деятельности – общая и двигательная скованность, плохая координация, недостаточно развитое слуховое представление, метроритмические недостатки, нечистое интонирование;

– трудности, возникающие в процессе решения учебных задач – недостаточная усидчивость, формирование неправильного игрового аппарата, болезненные ощущения, недостаточность теоретических знаний, сложности в изучении нотного текста;

– трудности, связанные с исполнением музыкального произведения на публике. Их преодоление может способствовать акцентуация действий контроля, оценки и саморегуляции в процессе самостоятельных домашних занятий: «Если обращать внимание ребенка на то, что он может и должен слышать играемый результат, далее оценить его и регулировать, то это повысит качество самостоятельных занятий и, как результат, обучение будет более продуктивным».

Ранжирование отдельных РУУД, с выставлением баллов от 1 до 7 согласно занятым местам, позволило выявить мнение педагогов относительно приоритетов в их формировании.

Были вычислены средние арифметические значения баллов путем деления суммы полученных мест на количество ответивших. Далее средние арифметические значения баллов были расположены в порядке возрастания, при этом меньшие значения означали более высокий рейтинговый результат, а большие значения – низкий.

В результате выстроилась следующая последовательность:

- 1) целеполагание – 2,90;
- 2) контроль – 3,35;
- 3) планирование – 3,63;
- 4) саморегуляция – 3,80;
- 5) коррекция (4,43);
- 6) оценка (4,93);
- 7) прогнозирование (4,95).

При этом можно констатировать отсутствие однозначного «лидера», поскольку разброс баллов невелик (не превышает 2,05). При округлении полученные баллы соответствуют третьему – пятому рейтинговым местам, а два первых и два последних места оказались не представленными.

Таким образом, количественные результаты подтверждают приведенный выше ответ о необходимости формирования у обучающихся ДМШ «всех регулятивных действий» и свидетельствуют о том, что в целом педагоги склоняются к формированию РУУД в их комплексе.

По количеству полученных первых мест приоритетными являются: целеполагание (13 выборов), саморегуляция (10 выборов), контроль (8 выборов); по количеству вторых мест (при двух первых) – планирование (11 выборов).

Уровень сформированности РУУД у обучающихся младших классов ДМШ более половины педагогов посчитали низким (59%), более трети – средним (39%), и лишь 2% – высоким.

К моменту завершения процесса обучения в ДМШ уровень сформированности регулятивных действий естественным образом повышается вследствие постоянного решения музыкально-образовательных и музыкально-исполнительских задач: по мнению 73% опрошенных – до среднего, по мнению 27% – до высокого. При этом было высказано мнение о том, что обучающиеся с недостаточным уровнем сформированности РУУД уже прекратили обучение в ДМШ на более ранних этапах, а полный цикл обучения завершили те обучающиеся, у которых РУУД сформированы на высоком уровне. Также было отмечено, что в старших классах сформированность РУУД зависит от профессиональной заинтересованности обучающегося.

Педагоги подчеркнули, что уровень сформированности регулятивных действий у обучающихся определяется индивидуально; отметили, что он зависит «зависит от возраста, воспитания; от позиции родителей и установок педагога и требований, которые он предъявляет».

В целом принятие педагогами ДМШ идеи формирования у обучающихся регулятивных универсальных учебных действий, продемонстрированная ими готовность к переосмыслению содержания и результатов музыкального образования школьников в данной логике позволили нам прийти к выводу о благоприятных перспективах реализации интересующего нас направления и поставили задачу оснащения педагогов соответствующим методическим инструментарием.

Обратим внимание на следующий важный момент: при анализе ответов на вопросы анкеты нами не было выявлено существенных различий между педагогами ДМШ и педагогами, осуществляющими музыкально-инструментальную подготовку обучающихся по программам дополнительного образования на базе учреждений общего образования с углубленным изучением гуманитарных и музыкально-эстетических дисциплин, несмотря на то, что в одном случае музыкально-образовательный процесс осуществляется на основе ФГТ, а в другом

случае – ФГОС. Таким образом, несмотря на различия в нормативном обеспечении образовательного процесса, объединяющую роль выполняет задача оптимизации процесса обучения школьников игре на музыкальных инструментах. Ее решением может стать разработка методических путей реализации концепции УУД применительно к специфическим условиям данного образовательного процесса и, в нашем случае, – путей формирования у обучающихся регулятивных универсальных учебных действий.

Выводы по второй главе

Применительно к предметам искусства РУУД рассматриваются в контексте организации обучающимся своей художественно-творческой практики (Л. Л. Алексеева), которая в различных условиях художественного (в том числе музыкального) образования является вариативной.

Рассмотрение цикла РУУД в контексте художественно-творческой и музыкально-исполнительской деятельности, теоретических обоснований этапов творческого процесса показывает, что цикл РУУД органично соотносится с последовательностью зарождения художественно-творческого (музыкально-исполнительского) замысла, его реализации в продукте художественного творчества, коррекции и совершенствования, презентации результата слушателям / зрителям, последующей рефлексии.

Соотнесение цикла РУУД с положениями ФГТ показывает, что, будучи сформулированы в разной логике, они не противоречат, а, напротив, дополняют друг друга. Отдельные РУУД включаются в содержание ФГТ, а единый цикл РУУД («цепочка действий») наполняется новым содержанием в соответствии с учебными музыкальными задачами. Можно предположить, что сформированность РУУД будет способствовать достижению годовых задач обучения в соответствии с ФГТ и преодолению трудностей, возникающих у школьников в процессе обучения игре на музыкальном инструменте.

Мы считаем целесообразным сосредоточить внимание на формировании РУУД в первый год обучения школьника в ДМШ, закладывая тем самым основу для самоорганизации учебной деятельности (включая освоение техники игровых движений, овладение музыкально-исполнительскими приемами, работу над музыкальными произведениями), формирования позитивного концертно-исполнительского опыта (с решением более сложных художественно-технических задач), выполнения музыкальных проектов на более поздних этапах обучения.

Анализ результатов анкетирования педагогов ДМШ показал, что подавляющее большинство опрошенных принимают саму постановку вопроса о формировании РУУД у обучающихся, хотя специально этим не занимались и даже не были знакомы с концепцией УУД до участия в опросе. Они выразили мнение о необходимости формирования всех РУУД в комплексе на всех дисциплинах образовательной программы ДМШ. При этом приоритетной дисциплиной они посчитали специальность (музыкальный инструмент), далее сольфеджио и теоретические дисциплины, и затем музыкально-исполнительские дисциплины, основанные на групповой и коллективной музыкальной деятельности (ансамбль, хор). Ранжирование отдельных РУУД подтвердило высказанное педагогами мнение о необходимости формирования всех действий в комплексе, при этом на первом месте оказались действия целеполагания.

В процессе проведенного обследования мы получили важную информацию, выходящую за рамки первоначально поставленных задач. Благодаря участию в опросе нескольких педагогов, осуществляющих музыкально-инструментальную подготовку школьников на базе учреждений общего образования, удалось сопоставить их позиции по отношению к проблеме формирования РУУД у школьников в процессе дополнительного музыкального образования с позициями педагогов ДМШ (которые составили основной контингент опрошенных). Существенных различий не было выявлено. Таким образом, несмотря на различия в нормативной базе (ФГОС и ФГТ), объединяющую роль в позициях педагогов выполняет задача оптимизации процесса обучения школьников игре на музыкальном инструменте.

В целом принятие педагогами ДМШ идеи формирования у обучающихся регулятивных универсальных учебных действий, продемонстрированная ими готовность к переосмыслению содержания и результатов музыкального образования школьников в данной логике позволили нам прийти к выводу о благоприятных перспективах реализации интересующего нас направления и поставили задачу оснащения педагогов соответствующим методическим инструментарием.

ГЛАВА 3. ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И СОВРЕМЕННАЯ ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА СТРУННО-ЩИПКОВЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ

3.1. Становление музыкального исполнительства на струнно-щипковых инструментах и соответствующего направления в музыкальном образовании

К группе *струнно-щипковых (струнных щипковых) музыкальных инструментов* относятся инструменты, источником звука которых являются натянутые струны, а звукоизвлечение осуществляется защищиванием струн пальцами или специальным приспособлением (плектром, медиатором) [28; 84]. В данную группу входят *домра, балалайка* и *гитара*, находящиеся в центре нашего внимания в данном исследовании, а также ряд других инструментов, выходящих за его границы.

Следует отметить, что в существующих классификациях музыкальных инструментов данные инструменты находят место в составе различных групп, выделенных на основе разных типобразующих признаков. Например, их относят к так называемому «*семейству лютни*», поскольку они состоят из резонирующего корпуса и грифа, а высота звука изменяется, в основном, укорочением струн на грифе пальцами левой руки при их защищивании или тремолировании по ним правой [213]. В некоторых источниках эти инструменты называют *грифными* или *тамбуровидными* (также на основе строения и разновидности формы корпуса).

Сходство домры, балалайки и гитары обусловлено общегрупповыми особенностями их строения (наличие грифа и резонирующего корпуса, источник звука – натянутые струны, гриф подразделен на лады).

Отличия инструментов друг от друга состоят в:

- размерах (размеры корпуса и грифа гитары больше, чем у домры и балалайки);
- форме корпуса (у домры – круглый, у балалайки – треугольный, у гитары – лироподобный);
- составе и количестве струн, а также основном способе звукоизвлечения (домра: три или четыре металлических струны, играют медиатором; балалайка: одна металлическая и две нейлоновые струны, играют щипком мякоти пальцев; шестиструнная гитара: три металли-

ческие и три нейлоновые струны, играют щипком мякоти пальцев либо с помощью ногтя);

– строе (домра трехструнная – квартный строй, четырехструнная – квинтовый; балалайка – две одинаковые струны и кварта выше; гитара шестиструнная – по квартам и терцовым расстоянием между двумя группами струн: E, A, d, g, h, e1).

Домра, балалайка и гитара являются *народными музыкальными инструментами*; соответственно, в классификациях музыкальных инструментов они представлены как «*струнные народные инструменты*».

Понятие «*народные инструменты*», при кажущейся его очевидности, оказывается наиболее сложным для трактования. Как отмечает Д. И. Варламов, «тщетные попытки» определения понятия «народный музыкальный инструмент» были предприняты через «наблюдения, сопоставления, анализ и синтез внешних признаков инструмента, музыки, которая на нем играется, генезиса и современного состояния, особенностей техники игры, а также других проявлений феномена» [35, с. 9], однако они «так и не приблизили к пониманию сущности народного в инструменте: всякий раз сущность раскрывалась в нем как музыкального орудия, но вовсе не народного» [35, с. 9]. Подтверждением данной мысли могут служить приведенные выше определения.

Д. И. Варламов видит «сущность народного не в музыкальном инструменте, а в представлении о нем, то есть в общественном сознании», которое, в свою очередь, «формирует представления на основе бытия вещей» [35, с. 9]. Считая, что народными могут называться только социально значимые и национально своеобразные инструменты, Д. И. Варламов предлагает следующее их определение: «социально значимые музыкальные орудия, в тот или иной период истории сыгравшие важную роль в развитии культуры определенной этнической или социальной общности, и одновременно воплотившие в себе особенности мирозерцания, мироощущения этой общности» [34, с. 160].

Исторические аспекты развития народного инструментария и становления соответствующих музыкально-исполнительских традиций рассмотрены в трудах В. А. Аверина [2], К. А. Верткова [38], М. И. Имханицкого [84].

Кратко осветим исторические вехи становления и развития искусства игры на исконно русских народных инструментах – *домре* и *балалайке*, поскольку именно эти традиции наиболее значимы для нашего исследования (гитара, зародившаяся в Испании и Италии, вошла в музыкальную культуру России позже, и исторические аспекты становления исполнительства на данном инструменте требуют отдельного рассмотрения).

Музыковеды обращают внимание на то, что вопрос о бытовании домры на Руси долгое время оставался предметом споров и дискуссий, причиной которых являлось отсутствие внешнего описания домры в исторических документах; в этой связи в работах исследователей имеются разночтения относительно происхождения инструмента, его предназначения, способов игры.

Установлено, что инструменты домрового типа бытовали в славянских племенах дохристианского периода. В литературных источниках XVI–XVII вв. имеются сведения о том, что домра была одним из распространенных и любимых инструментов у скоморохов, а в Москве в XVII в. существовал «домерный ряд», где можно было приобрести данный музыкальный инструмент. Однако вследствие начавшихся гонений на скоморохов данный инструмент вскоре вышел из употребления. Возрождение домры произошло в конце XIX в. благодаря деятельности В. В. Андреева, который решил ввести в состав ансамбля балалаек другие народные инструменты.

История возникновения балалайки также не располагает точными данными о дате появления инструмента, и у исследователей существуют различные точки зрения по данному вопросу. В частности, М. И. Имханицкий [84] считает, что балалайка пришла на смену домре, исчезнувшей в результате гонений на скоморохов. По версии А. Пересады [171], отмеченные рубежные моменты в судьбе домры и балалайки, когда данные инструменты были выведены на большую сцену, определили последующие пути развития музыкального исполнительства на них и связанные с ними направления композиторского творчества и музыкального образования в XX – начале XXI вв.

Профессиональное развитие трехструнной домры началось с концерта Н. П. Будашкина (1945 г.), который был исполнен А. А. Симоненковым. Результатом сотрудничества композитора Ю. Н. Шишкова с исполнителями-домристами А. Александровым, Р. Беловым, А. А. Цыганковым (начиная с 1948 г.) стали многочисленные произведения для домры. Благодаря деятельности выдающихся домристов Т. И. Вольской и А. А. Цыганкова домра стала признанным академическим концертным инструментом. А. А. Цыганков ввел в исполнительскую практику ряд новых приемов игры на домре, значительно обогативших возможности инструмента, а также создал ряд концертных сочинений для домры соло и в сопровождении, где использовал данные приемы. Значительный вклад в становление домрового исполнительства внес представитель Киевской школы В. И. Ивко (автор ряда пьес для домры соло, в сопровождении, для дуэта домр) и выпускник Ленинградской консерватории В. П. Круглов.

Искусство игры на балалайке было поднято до профессиональных высот в 20-е – 40-е гг. XX в. благодаря музыкально-исполнительской деятельности Н. П. Осипова, К. Л. Плансона, А. С. Илюхина, В. В. Нагорного, Н. Г. Хавронина. Техника игры на балалайке обогатилась различными приемами и штрихами (некоторые виды вибрато, двойное пиццикато в быстрых пассажах, бряцание на одной струне и др.). Существенно расширился репертуар за счет переложений и обработок, а также оригинальных сочинений. В 50-е – 70-е гг. XX в. сложились традиции исполнительского мастерства на балалайке в различных районах страны и исполнительские школы: московская (Е. Г. Авксентьев, Л. И. Воинов, П. И. Нечепоренко, М. Ф. Рожков, Б. С. Феоктистов), ленинградская (А. Б. Шалов), уральская (Ш. С. Амиров, Е. Г. Блинов).

Таким образом, музыкальное исполнительство на домре и балалайке в течение XX в. шло по пути расширения технических и художественных возможностей инструментов, обогащения музыкально-исполнительской техники, в том числе открытия новых приемов и штрихов. Музыкальный репертуар обогащался в следующих направлениях: создание обработок народных сочинений; переложение произведений, написанных для других музыкальных инструментов; создание оригинальных произведений, в том числе в сугубо академических жанрах (сонаты, концерты и др.).

С учетом охарактеризованных выше тенденций в диссертационном исследовании Т. П. Варламовой [36] выделены следующие периоды становления исполнительства на домре:

- «оркестровый» (конец XIX – начало XX в.);
- «профессиональный» (середина 20-х – конец 40-х гг. XX в.);
- «интеграционный» (1950-е – конец 1960-х гг.);
- «абсолютизации академизма» (1970-е – 1990-е гг.).

В диссертационном исследовании К. Б. Шарабидзе [253] выделены следующие тенденции в развитии домрового исполнительства: усложнение образно-смысловой и виртуозно-технической сторон репертуара, расширение звуковой, тембрально-штриховой палитры инструмента.

В современных диссертационных искусствоведческих исследованиях (Е. А. Волчков, В. Р. Ганеев, А. А. Желтирова, К. В. Ильгин, С. И. Кулибаба, А. И. Петропавловский, А. А. Усов) [41; 53; 71; 80; 114; 173; 233] на материале конкретных инструментов группы струнно-щипковых (домры, балалайки, гитары) нашли детальное освещение различные исторические аспекты бытования данных инструментов и исполнительства на них; проблемы становления народных музыкаль-

но-исполнительских традиций и их академизации; вопросы развития репертуара для данных инструментов, включая освоение академических жанров (сонаты, концерта).

Параллельно с развитием музыкально-исполнительского искусства шло развитие соответствующего направления в музыкальном образовании: от открытия первых классов и краткосрочных курсов обучения игре на народных инструментах в конце XIX – начале XX вв., через открытие классов в народных консерваториях, совмещавших музыкальное начальное и среднее звено (20-е гг. XX в.), к созданию отделов, отделений и кафедр народных инструментов в ведущих музыкально-педагогических вузах и консерваториях страны (конец 20-х – конец 40-х гг. XX в.).

В частности, в 1934 г. был открыт отдел народных инструментов при Киевской консерватории, в 1939 г. – отделение при Уральской консерватории, в 1948 г. – кафедра при Московском государственном музыкально-педагогическом институте им. Гнесиных. В послевоенный период подготовка музыкантов-исполнителей на народных инструментах была развернута в Саратовской, Ленинградской, Горьковской консерваториях.

Система профессионального музыкального образования обеспечивала подготовку музыкантов-исполнителей и музыкантов-педагогов высокого уровня, способных и готовых осуществлять подготовку специалистов среднего звена и обучать игре на инструменте школьников в различных условиях дополнительного образования. Как результат, во второй половине XX в. в области народного инструментального исполнительства сложилась и начала устойчиво функционировать четырехступенчатая система музыкального образования, аналогичная системе обучения игре на академических музыкальных инструментах: ДМШ (ДШИ) – музыкальное училище – консерватория – ассистентура-стажировка.

Разнообразные аспекты обучения игре на струнно-щипковых инструментах находят широкое освещение в методических пособиях, статьях, материалах докладов, опубликованных в сборниках научно-практических конференций (Т. И. Вольская, И. В. Гареева, С. В. Иванова, А. С. Илюхин, Е. М. Климов, С. Ф. Лукин, Т. Н. Лысенко, В. К. Миromanов, Н. С. Свиридов, З. И. Ставицкий, И. Шитенков и др.) [42; 43; 44; 45; 79; 83; 96; 126; 130; 131; 149; 198; 212; 255]. В данных работах даются рекомендации по рациональной постановке исполнительского аппарата, выработке правильных игровых движений, освоению основных приемов игры на инструменте с учетом его специфиче-

ских особенностей, формированию базовых исполнительских навыков, развитию исполнительской техники и пр.

В современных диссертационных исследованиях анализируются проблемы обучения игре на струнно-щипковых инструментах на материале обучения по классу домры (К. Б. Шарабидзе) [253]; рассматриваются вопросы формирования и развития базовой исполнительской техники домриста (Т. П. Варламова) [36] и гитариста (Л. В. Карпов) [92] на различных ступенях музыкального образования, в том числе в ДМШ (М. А. Самохина) [197], развития художественного мышления подростков в классе ансамбля домр и балалаек в ДМШ (Е. И. Короткова) [105].

Так, например, К. Б. Шарабидзе [253] соотносит дальнейший прогресс исполнительства на струнно-щипковых инструментах с модернизацией содержания образования и его методического обеспечения на всех ступенях подготовки. Педагогическими условиями оптимизации процесса обучения игре на домре являются: выбор специально адаптированного репертуара (К. Б. Шарабидзе считает, что в репертуаре должны преобладать профессионально адаптированные переложения классической музыки, в том числе произведения Ф. Куперена, Л. Дакена, Ж. Ф. Рамо, Д. Скарлатти); включение современных произведений, созданных специально для домры; применение усовершенствованных технических приемов («игра с опорой на струну», прием весовой игры, прием свободного перемещения правой руки вдоль корпуса домры) и способов организации игрового аппарата, основанных на выработке эргономичных исполнительских движений; усиление роли ансамблевого музицирования.

Обобщая тенденции в развитии народного инструментального музыкального исполнительства и высоко оценивая достижения российской народно-инструментальной школы, Д. И. Варламов подчеркивает, что некогда единый процесс, основанный на демократических традициях русского национального искусства, к настоящему времени подразделился на два направления: академическое и фольклорное, которые в равной степени могут считаться народными, «если в них сохраняются принципы социальной значимости, национальной специфики и высокой художественности с позиции концертной социоэтнической общности» [35, с. 20].

Д. И. Варламов выделяет следующие *тенденции в развитии русского народного музыкального искусства*, свидетельствующие о его *академизации*. Устойчивость их проявления позволяет говорить о них как о закономерностях. Это:

- десинкретизация музыкального мышления, языка и творчества, проявляющаяся в выделении все новых музыкально-выразительных средств;
- унификация интонаций, ладовых систем, жанров, форм, творческих методов, эстетических и художественных образцов;
- переход от нетемперированного диатонического к темперированному хроматическому звукоряду, от устной к письменной системе хранения и передачи музыкальной информации;
- расширение образных, интонационных, стилистических сфер, углубление и усложнение содержания и форм исполняемых произведений, создание оригинального репертуара, усовершенствование инструментария [35, с. 16].

Негативными последствиями данных тенденций являются: унификация музыкального мышления и деятельности, приоритет музыкального произведения, приоритет техничности исполнения над художественностью, элитарность искусства. По мнению Д. И. Варламова, академизация музыкального образования проявляется в том, что конечный результат оценивается «по степени приближения к идеальной парадигме музыкального искусства, и на это нацелен весь творческий процесс воспитания музыканта» [33, с. 46].

Можно констатировать, что все *перечисленные тенденции проявляются и на уровне процесса музыкального образования, в том числе в детской музыкальной школе*: как позитивные тенденции, обеспечивающие богатство музыкально-выразительных возможностей инструмента, широту, разнообразие и высокий художественный уровень исполняемого репертуара, так и негативные тенденции, ориентирующие обучающегося «не на коммуникацию со слушателем, а на качественное воспроизведение унифицированного опуса» [35, с. 19] и соотносящие качество подготовки со степенью выученности музыкального произведения.

3.2. Регулятивный компонент учебно-методического обеспечения процесса обучения игре на струнно-щипковых инструментах

Обратим внимание на то, что в рамках нашего исследования мы принимаем охарактеризованную выше ситуацию в области развития народного музыкального исполнительства и соответствующего направления в музыкальном образовании как *объективную данность (реальность)*, со всеми присущими ей «плюсами» и «минусами».

Не выходя за пределы выбранной проблемы и темы исследования, мы рассматриваем вопросы оптимизации начального периода

обучения школьников игре на струнно-щипковых инструментах в опоре на концепцию УУД. В этой связи при анализе научных и практико-ориентированных источников мы уделяем особое внимание вопросам формирования у обучающихся действий, согласующихся по своему содержанию с перечнем РУУД в концепции А. Г. Асмолова, а также вопросам поэтапной организации процесса обучения на струнно-щипковых инструментах с момента его начала.

Так, например, в диссертационном исследовании Т. П. Варламовой [36] выделены следующие условия развития техники домриста: организация систематической и последовательной работы над разными видами техники с учетом индивидуально-возрастных и психологических особенностей обучаемых; использование адаптированного репертуара в соответствии с уровнем специальной и общемузыкальной подготовки обучающихся и концертно-конкурсных мотиваций обучения. Большое внимание автор уделяет вопросам рациональной постановки двигательного аппарата, самоуправлению музыкально-исполнительскими действиями, осознанному изменению параметров игровых движений, самооценке результатов выполненных действий при освоении технических игровых приемов, – иными словами, действиям, соотносящимся по своему смыслу с РУУД.

Е. И. Короткова [105] характеризует доминирующий стиль художественного мышления подростков – участников ансамбля домр и балалаек – как эмоционально-рациональный. В развитии художественного мышления подростков она уделяет большое внимание вопросам организации работы над репертуаром в контексте определенного стиля, интерпретации музыкального текста, организации репетиционной и внеклассной работы с включением слушания музыки и развивающих игр. Предлагаемые направления работы также могут быть соотнесены с регулятивными действиями.

Пошаговая последовательность обучения игре на струнно-щипковых инструментах отражена в различных методических пособиях – «Школах игр», «Самоучителях», нотных хрестоматиях для определенных этапов обучения: *домра* – А. Я. Александров, Р. В. Белов, В. П. Круглов, Т. Н. Лысенко, Б. Михеев, В. И. Чунин; *балалайка* – Т. Андрюшенков, В. Д. Глейхман, А. Горбачев, А. Дорожкин, И. Иншаков, В. Мельников, П. Нечепоренко, В. Цветков; *гитара* – А. М. Иванов-Крамской, В. П. Калинин, М. Каркасси, А. В. Катанский, В. М. Катанский, В. А. Кузнецов, В. Д. Ларичев, Э. Пухоль, Ф. Сор, Н. Фредерик [4; 10; 24; 56; 65; 78; 85; 88; 90; 93; 109; 110; 120; 130; 131; 158; 189; 210; 244; 248; 252]. Обучающимся адресованы справочники балалаечника и домриста (А. И. Пересада) [171; 172]. Анализ

данных пособий показывает, что в большинстве из них уделяется внимание вопросам правильной посадки за инструментом, постановки правой и левой руки, способам звукоизвлечения, техническим приемам игры на инструменте, работе над средствами музыкальной выразительности, работе над музыкальным произведением. Материал излагается в порядке возрастающей трудности и включает в себя теоретические и практические сведения одновременно.

Рассмотрим подробнее некоторые из данных пособий, обращая внимание на элементы организации образовательного процесса, соотносящиеся с РУУД.

«Школа игры на трехструнной домре» А. Я. Александрова [4] состоит из трех частей и репертуарного приложения. *Часть первая* включает общие сведения об устройстве домры, основные правила посадки, положение инструмента и рук, первоначальные навыки игры и краткие сведения по музыкальной грамоте. *Часть вторая* содержит материал для укрепления и дальнейшего развития навыков игры в первой позиции и изучение тоналностей, а также понятие полупозиции. *Часть третья* направлена на совершенствование исполнительских навыков игры на домре и овладение новыми приемами: глассандо, пиццикато пальцами левой руки, вибрато, флажолетами, игрой за подставкой и дробью. В одном из разделов «Общие замечания» автор уделяет внимание *организации домашних занятий*: количеству времени, требуемого для занятий; особой важности внимания, контроля, слуховой и двигательной коррекции, ежедневному планированию занятий. План у автора включает разучивание упражнения, песни или этюда; отработку штрихов или технического пассажа; координацию движений рук; достижение требуемого темпа, динамики и характера исполнения; разбор нового и повторение пройденного материала. В данном пособии находят освещение такие РУУД, как *планирование, контроль, коррекция*.

«Школа игры на трехструнной домре» В. С. Чунина [252] состоит из пяти разделов и нотного приложения: 1) «Инструмент. Посадка домриста и постановка рук»; 2) «Исполнительская техника»; 3) «Компоненты музыкального языка»; 4) «Работа над музыкальным произведением»; 5) «Творческая деятельность ученика».

В разделе «Работа над музыкальным произведением» автором предложен *план*, включающий следующие этапы работы: знакомство и разбор произведения; освоение технических и художественных трудностей; работа с концертмейстером; открытый показ готового произведения; продолжение работы над произведениями; подготовка концертной программы. *С точки зрения РУУД* автором предложен результативный *план организации действий обучающегося*, рассчитан-

ный на весь период освоения музыкального произведения (от 1 недели до 2–3 месяцев). Можно предположить, что в процессе реализации данного плана, по умолчанию, осуществляются контроль, корректировка и оценка проделанной работы, хотя данные аспекты в пособии не уточняются. Таким образом, с точки зрения РУУД в данном пособии большое внимание уделено действиям планирования, но недостаточно конкретизированы контрольно-оценочные действия обучающегося и действия саморегуляции.

«*Самоучитель игры на балалайке*» *А. В. Дорожкина* [65] содержит множество разделов: слово о балалайке; обращение с инструментом; подготовка к занятиям; строй инструмента; порядок самостоятельных занятий; посадка при игре; нотная запись; игра на открытых струнах; постановка 1-го и 2-го пальцев левой руки; прием игры «бряцание»; постановка большого пальца левой руки; знаки повышения и понижения основных звуков; I позиция (звуковой объем и аппликатура I-й позиции, шестнадцатые, прием игры «дробь», аккорды, тремоло, гаммы); II позиция (звуковой объем и аппликатура); III позиция (звуковой объем и аппликатура); IV позиция (звуковой объем и аппликатура), хроматическая гамма, пьесы в объеме четырех позиций; аппликатура V, VI, VII, VIII позиций; хроматический звукоряд балалайки; о портамента, глиссандо, вибрато, флажолетах и щипках пальцами левой руки; пьесы в объеме восьми позиций; основы исполнительской техники; однооктавные гаммы и арпеджио; примечания; пьесы для балалайки с фортепиано; литература.

Раздел «*Порядок самостоятельных занятий*» содержит рекомендации к ежедневным занятиям на основе следующего плана: 1) игра гамм и упражнений на различные виды штрихов и приемов (5–15 мин.); 2) работа над этюдами, способствующими закреплению позиций, приемов и штрихов (10–20 мин.); 3) разучивание новых пьес (40–60 мин.); 4) игра наизусть и совершенствование выученных произведений (35–55 мин.). Всего: 1 ч. 30 мин. – 2 ч. 30 мин.

Данный план можно считать образцом пошаговых действий в самостоятельной работе над различными видами музыкально-исполнительской деятельности с точным указанием времени, затрачиваемого на каждый из них. Контроль, корректировка, оценка проделанной работы и саморегуляция вновь представлены имплицитно в каждом «шаге» предложенного плана. Таким образом, с точки зрения РУУД в данном пособии предложен четкий алгоритм планирования самостоятельной учебной деятельности, но недостаточно конкретизированы контрольно-оценочные действия обучающегося и действия саморегуляции.

«*Самоучитель игры на балалайке*» А. С. Илюхина [83] состоит из предисловия и 10-ти уроков с описанием заданий. В сборнике подробно описывается знакомство с нотной грамотой (нота, как записывается, высота и длительность звуков и пауз, что такое такт, доля и единица счета), настройка инструмента, выработка правильной посадки, приемы (одинарный и двойной щипок, бряцание и тремоло, арпеджиато, дробь, вибрато, пиццикато левой рукой и глиссандо, мелизмы, натуральные и искусственные флажолеты), приводятся различные упражнения и песни, аппликатура, понятие позиции (изучение 5-ти позиций), мажорные и минорные гаммы во всех тональностях, хроматическая гамма, арпеджио. Как видим, структура пособия (10 уроков с описанием заданий) представляет собой перспективный план обучения игре на инструменте. Однако вопросов организации и анализа занятий обучающегося в данном самоучителе нами не найдено.

«*Школа игры на балалайке*» П. И. Нечепоренко и В. Мельникова [158] состоит из 9-ти разделов: 1–6 разделы содержат теоретические сведения (инструмент, первоначальные навыки игры на инструменте, двойные ноты, аккорды, арпеджио, развитие техники правой руки, основные приемы звукоизвлечения, развитие техники левой руки, колористические приемы звукоизвлечения); 7–9 разделы представляют собой нотное приложение по темам. Таким образом, в данном пособии мы вновь встречаемся с тщательно продуманным перспективным планом обучения игре на инструменте. Однако, несмотря на подробное и детальное описание всех технологических этапов освоения инструмента, рекомендаций об организации занятий обучающегося нами не найдено.

«*Школа игры на шестиструнной гитаре*» Э. Пухоля [189] состоит из 2-х частей. Разделы *первой части*: составные части гитары, необходимые качества гитары, струны, диапазон гитары, гриф и лады, обозначение струн и пальцев, аппликатура, извлечение звука, как держать гитару, положение рук, правая рука, постановка левой руки, советы обучающимся игре на гитаре. *Вторая часть* состоит из 4-х курсов, а сами курсы – из уроков различной технической направленности, дополненных упражнениями и этюдами. Уже во введении автор уделяет внимание *планированию занятий* (состоят из двух частей: изучение теории музыки и техника игры). Автор обращает внимание на *цель* занятия, *контроль* (в том числе слуховой), *коррекцию*, регулярность и систематичность, а главное – желание «*научиться правильно заниматься*», уделяя внимание качеству, а не количеству занятий.

В «Школе» Э. Пухоля присутствуют «Советы обучающимся игре на гитаре», которые подразумевают работу по следующим правилам: 1) необходимы систематические и правильные занятия; 2) лучше

заниматься один час ежедневно, чем 7 часов 1 раз в неделю; 3) все технические трудности преодолимы, но успех зависит от методов и применяемых средств; 4) следует избегать лишних и бесполезных усилий и движений; 5) необходимо внимательно следовать указаниям автора Школы или преподавателя; 6) надо постоянно вслушиваться в свою игру, чтобы своевременно исправлять ошибки и улучшать исполнение; 7) необходимо с самого начала заниматься внимательно, так как если будут усвоены неправильные привычки, то исправить их будет трудно или даже невозможно.

Э. Пухоль дает подробную инструкцию по работе над упражнениями (8 пунктов), отдельную инструкцию по работе над этюдами (7 пунктов) и пьесами. К работе над произведениями даются следующие рекомендации: обратить внимание на название произведения и имя автора; абсолютное владение техническими элементами; тщательная отработка пьесы в музыкально-художественном отношении.

Таким образом, в данном пособии находят освещение практически все действия, входящие в комплекс РУУД.

«Школа игры на шестиструнной гитаре» М. Каркасси [90] состоит из авторского слова, редакторского уточнения А. Иванова-Крамского (об устаревших моментах и упущении вступительной статьи, посвященной теории музыки) и трех частей, содержащих последовательное изложение материала для начинающих (1 часть), описание приемов звукоизвлечения (2 часть) и 50 пьес различного характера, расположенных в порядке возрастания трудностей (3 часть). Здесь мы вновь встречаемся с ситуацией, когда структура пособия в целом выполняет регулятивную роль, однако конкретных рекомендаций по организации процесса обучения нами не было найдено.

Таким образом, можно констатировать, что в научных исследованиях, методических и практико-ориентированных работах, посвященных вопросам обучения игре на струнно-щипковых инструментах, находят освещение отдельные компоненты регулятивных действий и элементы самоорганизации образовательного процесса, соотносящиеся с комплексом РУУД и конкретными действиями.

3.3. Организация процесса обучения игре на струнно-щипковых инструментах в современной ДМШ

В настоящее время обучение детей игре на струнно-щипковых инструментах (домре, балалайке, гитаре) в детских музыкальных школах осуществляется на основе дополнительной предпрофессиональной

общеобразовательной программы в области музыкального искусства «Народные инструменты». Согласно Федеральным государственным требованиям [238], данная программа реализуется в течение 8 (9) лет, если дети приступают к ее изучению в возрасте от 6,5 до 9 лет, и в течение 5 (6) лет, если дети приступают к ее изучению в возрасте от 9 до 12 лет. Требования для обучающихся по пятилетней программе остаются теми же, что и при восьмилетнем обучении, однако они осваиваются в сжатой форме; все темы изучаются в условиях меньшего количества часов.

Помимо решения общих задач художественного образования, эстетического воспитания, духовно-нравственного развития детей, программа «Народные инструменты» непосредственно нацелена на приобретение ими знаний, умений и навыков в области инструментального исполнительства на основном инструменте и дополнительных инструментах (фортепиано, инструментах народного оркестра), ансамблевого музицирования, хорового пения, а также приобретение соответствующего опыта творческой деятельности. Данные требования конкретизируются в содержании различных учебных дисциплин и в перечне знаний, умений, навыков, которыми должен овладеть выпускник. Кроме этого, программа «Народные инструменты» ориентирована на «выработку у обучающихся личностных качеств, способствующих освоению в соответствии с программными требованиями учебной информации; умению *планировать* свою домашнюю работу; осуществлению *самостоятельного контроля* за своей учебной деятельностью; умению давать *объективную оценку* своему труду; пониманию *причин успеха/неуспеха* собственной учебной деятельности» [238, *курсив наш*]³.

Домра, балалайка и гитара имеют различные музыкально-исполнительские характеристики, обуславливающие специфические оттенки процесса обучения игре на них. Но в то же время они имеют и общие черты, обуславливающие принадлежность к одному «семейству», типу, виду в классификациях музыкальных инструментов. Сходство и различие в музыкально-исполнительских характеристиках домры, балалайки и гитары отражено в Таблице 2.

³ Курсивом выделены положения ФГОТ, соотносящиеся с регулятивными универсальными учебными действиями. См. также Таблицу 1.

Таблица 2

**Музыкально-исполнительские характеристики
домры, балалайки и гитары (сходство и различие)**

домра	гитара	балалайка
	элементы посадки	
элементы в постановке левой руки		
	элементы в постановке правой руки	
использование медиатора		
совпадение в строе двух и более струн		
	общность приемов	
предрасположенность к зажимам в теле		предрасположенность к зажимам в теле
игра в оркестре (ансамбле)		игра в оркестре (ансамбле)
музыкально-ритмическая основа поддерживающего аккомпанемента		музыкально-ритмическая основа поддерживающего аккомпанемента

С учетом данных характеристик педагог ДМШ, как правило, осуществляет обучение игре на нескольких музыкальных инструментах в соответствии с программами обучения для каждого из них, а обучающиеся имеют возможность освоить еще один инструмент в опоре на их сходство. Например, в современных ДМШ для привлечения контингента нередко практикуется последовательное освоение обучающимися двух струнно-щипковых инструментов в опоре на сходство в их строении: сначала домры или балалайки, затем более популярной у школьников гитары.

Нами были проанализированы дополнительные предпрофессиональные общеобразовательные программы в области музыкального искусства «Народные инструменты» предметной области «ПО.01 музыкальное исполнительство» по учебному предмету «Специальность» (домра, балалайка, гитара). Задачи первого года обучения для каждого из трех инструментов отражены в Таблице 3.

Таблица 3

**Задачи первого года обучения игре
на струнно-щипковых инструментах – домре, балалайке, гитаре**

Задачи обучения	Домра	Балалайка	Гитара
Освоение основных приемов игры	– единичное движение медиатора вниз и вверх; – тремолирование	– пиццикато большим пальцем; – бряцание; – арпеджиато	– тирандо; – апояндо
Освоение дополнительных приемов игры	– сила пальцев <i>левой руки</i> при нажатии на железные струны должна быть достаточной для извлечения чистого звука; – следить за уровнем сжатия медиатора пальцами <i>правой руки</i>	– сила пальцев <i>левой руки</i> при нажатии на струны должна быть достаточной для извлечения чистого звука; – при использовании приема «бряцание» следить за контактом ногтя <i>правой руки</i> со струнами	– сила пальцев <i>левой руки</i> при нажатии на железные и нейлоновые струны должна быть достаточной для извлечения чистого звука; – при использовании ногтевого способа игры <i>правой руки</i> следить за чистотой звука
Игра двух и более нот одновременно	Эпизодическая игра аккордов и интервалов	Игра аккордов и интервалов	
Освоение метроритмических сложностей	Игра с аккомпанементом		Самостоятельный метроритмический контроль
Специфические навыки	Дубль-штрих	Использование большого пальца левой руки	Малое баррэ
Игра в ансамбле	С концертмейстером, преподавателем, сверстниками, родителем		С преподавателем, сверстниками, родителем

Кроме основных задач, нашедших отражение в Таблице 3, рассмотренные программы обучения игре на струнно-щипковых инструментах включают в себя следующие организационные требования: привлечение обучающихся к участию в различных творческих мероприятиях, проводимых в школе и других учреждениях. Обучающиеся по пятилетней программе должны принимать активное участие в конкурсах.

Обучение игре на музыкальном инструменте осуществляется в определенной *последовательности*: от освоения первоначальных «двигательных» задач и первых технических навыков к воплощению художественного образа музыкального произведения посредством освоенных музыкально-исполнительских приемов и исполнению музыкального произведения на сцене. Данная последовательность *многokrатно воспроизводится* на протяжении всего процесса обучения в соответствии с принципом развития «по спирали», при этом каждый новый «виток» спирали соотносится с постановкой более сложных художественных и технических задач.

Соответственно в отечественной методике обучения детей игре на струнно-щипковых инструментах сложилась определенная *этапность, пошаговость действий в течение первого года обучения*.

Обучение игре на музыкальном инструменте начинается со знакомства с инструментом, которое включает: краткий рассказ об истории возникновения инструмента; ознакомление со строением инструмента и его элементами; акцентирование уникальности инструмента; демонстрацию принципов звукоизвлечения (в исполнении педагога, посредством аудио- и видеозаписи); прослушивание небольшого музыкального произведения (или отрывка крупного сочинения) высокого художественного уровня, с ярким музыкальным образом.

После первоначального ознакомления с музыкальным инструментом и его возможностями наступает так называемый **«доинструментальный этап» (период) обучения**, роль которого в успешности последующего процесса обучения оценивается как крайне важная: у обучающихся формируются принципиально новые двигательные ощущения. Вопросам координации психомоторных способностей музыканта в обучении игре на музыкальном инструменте уделяется первостепенное внимание [103].

Посредством упражнений, выполняемых без инструмента и с инструментом в игровой форме, обучающиеся запоминают мышечные ощущения, которые далее будут положены в основу формирования правильных игровых навыков. С помощью педагога школьник обучается контролировать свои мышечные ощущения. Эти ощущения должны отвечать критериям удобства, свободы, скорости, отличаться постоянством и стабильностью при любых действиях ребенка. При постановке рук внимание педагога сосредоточено на выработке у обучающегося целесообразных игровых движений, балансировке веса правой и левой руки в точках опоры (основных и дополнительных).

Особенностями работы с обучающимися игре на струнно-щипковых инструментах является то, что наличие ладов на грифе ин-

струмента обуславливает особую мышечную силу пальцев левой руки и, как следствие, возможную скованность исполнителя. С другой стороны, недожатые струны будут приводить к дребезжащему звуку. Поэтому важно закрепить правильные мышечные ощущения при зажиме пальцами струн – удобные, свободные, рациональные. Обучающийся должен осознать, что для достижения результата ему придется постоянно выполнять большое количество упражнений. При выполнении упражнений в классе закладывается основа для самостоятельной домашней работы обучающегося.

Задачи доинструментального этапа (периода) обучения достаточно универсальны для всех музыкальных инструментов, поэтому в их решении педагог может руководствоваться методическими пособиями, разработанными для различных инструментов.

Так, например, большую пользу в осмыслении психофизиологических основ действий корпуса и рук музыканта-исполнителя могут принести работы В. Х. Мазеля [133; 134; 135] и содержащиеся в них упражнения для музыкантов любой специальности. Главной целью данных упражнений является выработка у ученика осознанно управляемых целенаправленно-целесообразных двигательных действий, полностью контролируемых и подвластных его воле.

Т. Б. Юдовина-Гальперина [260; 261] предлагает ряд доинструментальных упражнений для юного музыканта, рассматривая их не только как основу дальнейшего процесса обучения, но и как профилактику профессиональных заболеваний рук [61] и позвоночника. Это упражнения для формирования правильной осанки, для крупных мышц; хватательные движения; упражнения для пальцев рук; упражнения для формирования правильного дыхания. Данные упражнения имеют некоторое сходство с теми упражнениями, которые предлагает В. Х. Мазель.

Особого рассмотрения заслуживают упражнения для формирования правильного дыхания, поскольку с дыханием связаны выразительность звука при фразировке, и пропевание интервалов «дышащей» рукой; раскрепощенный аппарат исполнителя позволяет организму переносить сложные эмоционально-физиологические нагрузки. В этом плане заслуживают внимания дыхательные упражнения, предлагаемые В. И. Петрушиным [174; 176].

В работах, посвященных доигровому периоду обучения старших дошкольников и младших школьников, содержатся рекомендации относительно развития свободы и координации движений и приводятся игровые упражнения, которые могут быть полезными в практике обучения игре на различных музыкальных инструментах [97; 145; 196].

Т. И. Вольская [42] рассматривает три фазы мышечного состояния *домриста*: расслабленность – внеигровое состояние; легкий тонус – доигровое состояние, готовность к игре; игровой тонус – активное состояние мышц, дозирующееся в зависимости от специфики игры на инструменте. Упражнения, предлагаемые данным автором, опираются на анатомо-физиологические механизмы человеческого организма; автор адаптирует их для детского восприятия и вводит элементы игры.

После первоначального овладения новыми двигательными (мышечными) ощущениями осуществляется переход к **овладению основными способами звукоизвлечения и начальными музыкально-игровыми навыками**.

Продолжается работа над правильной посадкой, расположением правой и левой рук на инструменте. Постановка левой руки на всех струнно-щипковых инструментах идентична, но в постановке правой руки существуют свои нюансы, на которых базируется освоение основных приемов игры: у *домристов* – пиццикато большим пальцем, единичное движение медиатора вниз и вверх; у *балалаечников* – пиццикато большим пальцем, бряцание, арпеджиато; у *гитаристов* – тирандо и апояндо. Дополнительными приемами являются: домра – пиццикато большим пальцем; балалайка и гитара – арпеджио (см. Таблицу 3).

По мере овладения основными и дополнительными приемами игры внимание педагога и обучающегося концентрируется на формировании правильных игровых движений, качестве извлекаемого звука, оснащении техническими навыками и овладении теоретическими знаниями (расположение нот на нотном стане и на грифе, аппликатурные обозначения для правой и левой руки, основные музыкальные термины). Звукоизвлечение должно быть основано на точках опоры; обучающийся должен стремиться к свободному владению инструментом, а также чередованию основных приемов при игре по нотам или наизусть.

Для струнно-щипковых инструментов особенно актуальна активная стимуляция нервных окончаний кончиков пальцев, поскольку сила нажима на струну влияет на качество извлекаемого звука. Для домры сила нажима пальцев левой руки на три железные струны и владение медиатором (уровень сжатия) пальцами правой руки должны быть достаточными для извлечения чистого звука. Для балалайки сила нажима пальцев левой руки при нажатии на струны и контакт ногтя правой руки со струнами (при использовании приема «бряцание») должны быть достаточными для извлечения чистого звука. Для гитары сила нажима пальцев левой руки при нажатии на струны и использование ногтевого способа игры правой руки должны быть достаточными для извлечения чистого звука. Недостаток этого качества приводит

к дребезжащему звуку (причиной которого, как указывалось выше, являются недожатые струны).

Со временем обучающийся начинает самостоятельно, сознательно руководить своими движениями при выполнении учебных музыкальных задач, старается, чтобы эти движения отвечали критериям удобства, свободы, скорости. В процессе выполнения таких действий происходит выключение из поля сознания отдельных компонентов действия – операций, посредством которых оно выполняется. Происходит *автоматизация навыка* (или его «*выработка*»). При этом необходимо учитывать, что в моторной памяти человека откладываются не только правильные действия, но и совершенные ошибки (как возможные варианты выполняемого действия). Как говорил скрипач Л. Ауэр, «навыки, заложенные в детском возрасте, к лучшему или худшему, влияют на всю жизнь» [16, с. 19].

По мере освоения основных приемов игры на инструменте обучающийся переходит к ***исполнению несложных музыкальных произведений***.

Этот этап обучения характеризуется *переходом от начальных «технических» задач к созданию художественного образа*, а, следовательно, позволяет говорить о реализации музыкально-исполнительского замысла.

Художественный образ музыкального произведения раскрывается обучающимся при помощи освоенных музыкально-исполнительских приемов с использованием основных средств музыкальной выразительности (темп, ритм, динамика, тембр и т. д.).

Исходя из того, что художественное произведение является продуктом художественного творчества, в котором в чувственно-материальной форме воплощен замысел его создателя – художника и который отвечает критериям эстетической ценности, задачи педагога в этот период направлены на *развитие музыкальности обучающегося – его эмоциональности и выразительности*.

Понятие «замысел композитора» поясняется ребенку как акт общения композитора со слушателями / зрителями, реализующийся при помощи исполнителя-интерпретатора. Воплощение художественного образа базируется на изучении нот на нотном стане и грифе и аппликатурных обозначений для правой и левой руки; знакомством с основными музыкальными терминами, динамическими оттенками (форте и пиано), ритмическими рисунками, тембральными особенностями инструмента, которые встречаются в произведениях.

Для *домристов* и *балалаечников* практикуется *игра с концертмейстером*. Мелодический характер большинства произведений для

домры и балалайки поддерживается фортепиано, которое берет на себя функции баса (метро-ритмическая основа), обогащает мелодию солирующего инструмента гармониями и подголосками. Главенствующая на данном этапе роль концертмейстера, обеспечивающего поддержку простой музыкальной партии обучающегося фактурно и гармонически насыщенным аккомпанементом, способствует созданию яркого художественного образа. Игра в ансамбле с концертмейстером придает обучающимся уверенность в своих силах и обогащает их начальные музыкально-исполнительские возможности. Но в то же время она ставит перед обучающимися дополнительные задачи по слуховому восприятию, контролю, вниманию.

Гитаристы решают аналогичные задачи в процессе игры в ансамбле.

Процесс обучения игре на музыкальном инструменте ориентирован на *демонстрацию музыкально-исполнительского результата слушателям / зрителям в сценических концертных условиях*. Данный этап подразделяется на два периода: 1) период предконцертной подготовки; 2) период непосредственного исполнения на сцене.

Желание обучаться в музыкальной школе многие дети и их родители связывают с возможностью выступать в концертах. Как уже говорилось выше, деятельность детской музыкальной школы ориентирована на музыкально-исполнительскую деятельность. Однако образовательный процесс организован так, что юный музыкант демонстрирует свое музыкально-исполнительское мастерство не столь часто, как хотелось бы, и преимущественно в ходе контрольных мероприятий – академических концертов, экзаменов, технических зачетов. Во время исполнения произведений на сцене происходит мобилизация интеллектуальных, физических и психических усилий обучающихся. Не все они могут справиться с волнением, вследствие чего уровень исполнения музыкального произведения в концертных условиях оказывается ниже, чем на уроках и репетициях (ошибки в исполнении, доминирование технической стороны над художественной и т. п.). Соотнесение концертных выступлений с контрольно-оценочными мероприятиями, особенно если обучающийся получил первый негативный опыт, может спровоцировать боязнь последующих выходов на сцену и предчувствие неудачи по время выступления.

Волнение может нарушить любой элемент исполнения – от двигательного до эмоционально-интеллектуального. Данному психическому состоянию подвержены все музыканты-исполнители, в том числе обучающиеся музыкальной школы. Не случайно проблемы эстрадного волнения и вопросы подготовки музыканта-исполнителя к концертным

выступлениям в аспекте эмоционально-волевой саморегуляции находят столь широкое освещение [29; 59; 60; 75; 175; 249; 250; 251]. Исследователями установлено, что перед выступлением волнуются все дети, поскольку в процессе концертных выступлений они испытывают коллективное влияние (одобрение или осуждение); эстрадные «потери» у детей чаще всего случаются вследствие неумения концентрировать внимание; в большей степени, эстрадному волнению подвержены дети-интроверты, высокореактивные, склонные к заниженной самооценке. С учетом этого А. Л. Готсдинер считает, что в процессе обучения речь должна идти не о борьбе с волнением и его устранением, а о приспособлении играющего к особым условиям концертного выступления и сопутствующего ему волнения [59, с. 139]. Поэтому особенно важной на данном этапе обучения считается задача выработки позитивного концертно-исполнительского поведения в различных условиях: концерты-уроки, концерты-беседы, концерты для родителей и др.

Ориентируясь на современные тенденции открытого диалога артиста и публики, публичных презентаций, предваряющих концерты и выступления, а также тенденции в развитии общего и музыкального образования, педагоги ДМШ в настоящее время активно включают в содержание процесса обучения игре на музыкальном инструменте ***музыкально-проектную деятельность***.

Основой музыкальных проектов служат освоенные музыкальные произведения, в связи с чем работу над проектами можно выделить в *самостоятельный этап*, завершающий годовой цикл обучения.

Н. В. Матяш и В. Д. Симоненко рассматривают *проектную деятельность* как самостоятельный вид деятельности, «овладевать которым возможно не стихийно, на бытовом, житейском уровне, а целенаправленно, в процессе специально организованного обучения» [142, с. 6]. В отличие от проектной деятельности профессионалов, *проектная деятельность школьников* «служит для развития разных сторон личности ребенка» [Там же]; «на первое место выходят учебно-познавательные мотивы: стремление к познанию нового, разрешения возникающих по ходу выполнения проекта проблемных ситуаций до познавательных мотивов самообразования самосовершенствования» [Там же, с. 7].

Основной целью проектной деятельности младших школьников, по мнению И. В. Мотылевой, является «формирование у детей определенного комплекса интеллектуальных и практических умений» [151, с. 42]. Темы проектов рекомендуется выбирать исходя из содержания учебных предметов или близких к ним областей. Тема «должна

отвечать интересам ребенка и находиться в сфере интеллектуального развития личности» [151, с. 44].

Музыкальные проекты могут выполняться обучающимися индивидуально или в группе. В работе над музыкальным проектом обучающийся имеет возможность детально изучить, озвучить и публично представить результаты своего опыта музыкального обучения; разносторонне взглянуть на свой (возможно, не самый популярный) инструмент; глубже «понять» его, увидеть его возможности на примере выдающихся мастеров исполнительского искусства. Результатом такой деятельности может стать не только повышение интереса к обучению на музыкальном инструменте, но и выработка позитивного концертно-исполнительского поведения.

Как показывает опыт, для некоторых обучающихся условия исполнения выученного музыкального произведения в рамках презентации проекта оказываются психологически более комфортными, чем непосредственное выступление на сцене. Исполнение музыкального произведения при этом органично «вливается» в общий контекст презентации, а переключение внимания обучающегося на другие задачи в ходе рассказа о музыкальном произведении, демонстрации слайдов, аудио- и видеофрагментов и др. способствует устранению излишней нервозности. Так может быть создана «ситуация успеха» (А. С. Белкин) [22], которая заложит основы позитивного опыта публичных выступлений.

Не подлежит сомнению тот факт, что в процессе работы над проектом может быть повышен интерес обучающихся к народным инструментам и народной музыке [18].

Хотелось бы подчеркнуть еще один важный момент. По нашему мнению включение обучающегося в музыкально-проектную деятельность может способствовать переориентации обучающегося с «качественного воспроизведения унифицированного опуса» (Д. И. Варламов) [35, с. 19] на коммуникацию со слушателем, частично утраченную в ходе академизации народного музыкального исполнительства и образования.

Анализируя рекомендации по организации проектной деятельности школьников, представленные в работах современных исследователей (Н. М. Коньшева, В. С. Лазарев, Н. В. Матяш, И. В. Мотылева, В. Д. Симоненко, М. А. Ступницкая и др.) [102; 118; 142; 151; 180; 214], мы видим, что *фазы (этапы) подготовки школьниками проекта и действия, выполняемые на каждой из них, идентичны циклу РУУД.*

Так, например, Н. В. Матяш и В. Д. Симоненко говорят о фазах генерирования проектных идей, преобразовании объекта и материали-

зации идеальных построений, экстериоризованном действии – материальном воплощении (реализации) замысла и презентации результата. При этом осуществляются корректировка объекта деятельности, контроль и испытание, «проверяется на практике реальность замыслов, целесообразность проектных решений» [142, с. 7].

М. А. Ступницкая [214] выделяет в проектной деятельности школьников этапы проблематизации, целеполагания, планирования, реализации намеченного плана, презентации проекта.

По мнению данного автора, на этапе проблематизации главным является наличие у обучающегося реального интереса к проблеме и теме проекта – независимо от того, сам ли он предлагает идею, или выбирает тему из числа предложенных педагогом. В противном случае работа над проектом не достигнет цели. На этапе целеполагания обучающиеся нуждаются в помощи педагога: цель должна быть четкой, ясной, достижимой, сформулирована с учетом возраста, объема знаний, жизненного опыта обучающихся.

На этапе планирования М. А. Ступницкая считает необходимым конкретизировать цели, «разложив их на отдельные шаги, определив задачи и способы работы, наметив сроки и оценив имеющиеся ресурсы» [214, с. 19]. При этом она считает ошибочным предлагать ученику готовый план, но рекомендует сосредоточить внимание на алгоритме предстоящей работы, задавая ученику следующие вопросы: «Как ты будешь решать эти задачи?», «Когда ты будешь это делать?», «Что у тебя есть для выполнения предстоящей работы, что ты умеешь делать?», «Чего у тебя пока нет, что ты еще не умеешь делать, чему предстоит научиться?» [214, с. 20].

На этапе реализации намеченного плана, при соблюдении неизменной цели проекта, М. А. Ступницкая считает необходимым предусмотреть возможность внесения корректировок. Корректировки могут быть обусловлены различными причинами: с одной стороны – возникновением трудностей в работе (прогнозируемых и неожиданных, субъективных или объективных, зависящих от автора или вызванных внешними обстоятельствами и др.); с другой стороны – самим ходом исследовательского и творческого поиска, проявлениями творческой активности, расширением освоенной информации и приобретением опыта деятельности (генерирование новых решений, изменение представлений о запланированном результате и способах его достижения и др.). Однако при этом педагогу следует воздерживаться от корректировки плана по причинам, связанным с неорганизованностью ученика.

На этапе презентации проекта обучающиеся, как правило, нуждаются в помощи педагога по части соблюдения регламента: необхо-

димо научить школьников «выбирать самое главное, коротко и ясно излагать свои мысли» [214, с. 22], следить за временем выступления и за реакцией аудитории, быть готовыми к ответу на любой вопрос по теме проекта.

Таким образом, мы видим, что включение обучающихся в проектную деятельность органично соотносится с задачами формирования у них РУУД – действий целеполагания, планирования, прогнозирования, контроля, коррекции, оценки, саморегуляции, а музыкально-проектная деятельность обучающихся ДМШ способствует комплексному решению задач первого года обучения.

Выводы по третьей главе

Подытоживая сказанное, можно констатировать, что развитие исполнительства на струнно-щипковых народных инструментах начиная с конца XIX в. последовательно идет по пути академизации, следствием чего являются, с одной стороны, – несомненные достижения в области музыкального исполнительства и вклад в общее развитие музыкального искусства, с другой – возникновение новых, недостаточно осмысленных на данный момент, проблем, связанных с изменением роли народных инструментов в жизни современного общества. Тенденция к академизации также проявляется в организации и содержании музыкального образования. В частности, она обуславливает организацию и содержание процесса обучения игре на струнно-щипковых инструментах в детской музыкальной школе. В рамках настоящей работы сложившаяся ситуация расценивается как объективная данность (реальность), в соответствии с которой выявляются методические резервы оптимизации образовательного процесса.

В научных исследованиях, методических и практико-ориентированных работах, посвященных вопросам обучения игре на струнно-щипковых инструментах, находят освещение отдельные компоненты регулятивных действий и элементы самоорганизации образовательного процесса, соотносящиеся с комплексом РУУД и конкретными действиями.

В отечественной методике обучения детей игре на струнно-щипковых инструментах задачи первого года обучения решаются поэтапно: ознакомление с инструментом; освоение правильных, рациональных с физиологической точки зрения игровых движений; освоение первых технических приемов игры на музыкальном инструменте; работа над музыкальными произведениями, предполагающая воплощение художественного образа освоенными техническими приемами; демонстрация музыкально-исполнительских результатов на сцене пе-

ред слушателями / зрителями; выработка позитивного концертного опыта. На каждом этапе перед обучающимися ставятся соответствующие учебные задачи, решение которых осуществляется при помощи педагога и в процессе самостоятельных домашних занятий.

В соответствии с современными тенденциями в развитии образования обучающиеся включаются в музыкально-проектную деятельность. Музыкально-проектная деятельность обладает значительным потенциалом в реализации комплекса задач обучения, воспитания, развития обучающегося ДМШ, преодоления трудностей и устранения проблем, возникающих у школьника в процессе обучения игре на музыкальном инструменте. Включение обучающихся в проектную деятельность органично соотносится с задачами формирования у них РУ-УД – действий целеполагания, планирования, прогнозирования, контроля, коррекции, оценки, саморегуляции. Рекомендации по организации проектной деятельности школьников, представленные в современной педагогической литературе, могут быть успешно реализованы при подготовке музыкальных проектов.

ГЛАВА 4. МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ИГРЕ НА СТРУННО-ЩИПКОВЫХ ИНСТРУМЕНТАХ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

4.1. Общая характеристика и компонентный состав методики формирования РУУД у обучающихся игре на струнно-щипковых инструментах в условиях ДМШ

Результаты анализа современных подходов к формированию у школьников РУУД в целом и на занятиях искусством, организации и содержания процесса обучения школьников игре на струнно-щипковых инструментах в условиях ДМШ, а также рассмотрение возможности формирования РУУД в условиях ДМШ, позволяют прийти к выводу о необходимости разработки специальной *методики*, которая, не нарушая общего хода педагогического процесса, активизировала бы процесс формирования РУУД.

Целью методики является обеспечение процесса формирования РУУД у обучающихся игре на струнно-щипковых инструментах в условиях детской музыкальной школы.

Мы полагаем, что регулятивные универсальные учебные действия (целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, саморегуляция) у обучающихся детской музыкальной школы должны формироваться как **единый цикл взаимосвязанных действий** (для школьников – **«цепочка действий»**), реализующийся при решении **каждой учебной музыкальной задачи** первого года обучения в новых для школьников условиях *учебной, концертно-исполнительской и музыкально-проектной деятельности*.

С учетом доминирования конкретных учебных задач, определенных годовыми требованиями, *первый год обучения игре на струнно-щипковых инструментах* подразделяется нами на **5 этапов**:

- 1) доинструментальный;
- 2) технологический;
- 3) художественно-деятельностный;
- 4) концертно-исполнительский;
- 5) музыкально-проектировочный.

На протяжении каждого этапа «цепочка РУУД» последовательно вводится, осваивается и воспроизводится в ходе решения учебных музыкальных задач.

Рассмотрим подробнее содержание каждого из выделенных этапов.

1. Доинструментальный этап. Обучающиеся знакомятся с РУУД, представленными в виде «цепочки действий», и осваивают данную цепочку в ходе решения учебных музыкальных задач, связанных с формированием основных навыков посадки, постановки правой и левой руки (для домриста – удержания медиатора) через осознанное руководство своими движениями. С учетом того, что на данном этапе закладываются основы учебной работы в музыкально-исполнительском классе, а именно – многократное выполнение заданий и упражнений, обучающимся разъясняется, что «цепочка» РУУД призвана определять ход выполнения каждого из них. Выполняя задание или упражнение, обучающийся должен продумывать «цепочку действий» и следовать ей в своей работе.

2. Технологический этап. «Цепочка действий» воспроизводится обучающимися в ходе решения учебных музыкальных задач, связанных с овладением способами звукоизвлечения и формированием начальных игровых навыков. Для левой руки – поиск необходимых мышечных усилий при зажиме пальцами струн, для правой руки – освоение основных приемов игры: пиццикато большим пальцем, единичное движение медиатора вниз и вверх (домра), пиццикато большим пальцем, бряцание, арпеджиато (балалайка), тирандо и апояндо (гитара). Обучающиеся продумывают и воспроизводят «цепочку действий» при выполнении каждого задания.

3. Художественно-деятельностный этап. «Цепочка действий» осваивается в новых условиях перехода от овладения начальными техническими навыками к воплощению художественного образа музыкального произведения посредством освоенных музыкально-исполнительских приемов. Соответственно, каждое действие уже знакомой и освоенной «цепочки» наполняется новым содержанием, которое необходимо обсудить с обучающимися. На данном этапе акцентируются задачи реализации учебного музыкально-исполнительского замысла. Обращается особое внимание на контроль за своими действиями в процессе ансамблевой игры с концертмейстером.

4. Концертно-исполнительский этап. «Цепочка действий» реализуется в процессе подготовки обучающегося к исполнению музыкальных произведений на сцене перед слушателями/зрителями. Как и на предыдущем этапе, каждое действие из числа представленных в «цепочке» вновь наполняется новым содержанием. На данном этапе акцентируются задачи эмоционально-волевой саморегуляции, выработки позитивного концертно-исполнительского поведения.

5. Музыкально-проектировочный этап. «Цепочка действий» воспроизводится обучающимися в ходе работы над музыкальным проектом на основе выученных музыкальных произведений. Данный этап вводится нами в соответствии с современными тенденциями в образовании, осваивается обучающимися по желанию, с учетом индивидуально-личностных особенностей и предпочтений (в том числе, в условиях летней творческой смены).

Таким образом, обучающийся последовательно продвигается от *ознакомления* с «цепочкой действий» в ходе решения конкретной учебной задачи начального этапа обучения через осознанное ее *воспроизведение* в ходе решения новых учебных музыкальных задач к *самостоятельному регулированию* процесса решения учебных музыкальных задач *на основе освоенной «цепочки действий»* в различных условиях учебной, концертно-исполнительской и музыкально-проектной деятельности.

Процесс решения учебных задач на основе цикла РУУД применительно к отдельным этапам обучения нашел освещение в одной из наших статей [141] и будет более подробно охарактеризован в разделе 4.2 настоящей работы.

В основу *методики формирования РУУД у обучающихся игре на струнно-щипковых инструментах в условиях ДМШ* положены *подходы*: системно-деятельностный, дифференцированный, индивидуальный, личностно ориентированный. Рассмотрим их подробнее.

Системно-деятельностный подход положен в основу концепции УУД и ФГОС второго поколения, где сформированные УУД соотносятся с метапредметными результатами обучения. Данный подход является единым методологическим основанием процесса формирования УУД [15]. Анализ научных исследований по проблематике, связанной с формированием УУД (и РУУД в частности) показывает, что на него опираются все без исключения исследователи.

В статье Т. А. Жданко [70, с 184-185] характеризуются два взаимосвязанных аспекта в осмыслении сущности системно-деятельностного подхода: 1) рассмотрение данного подхода как объединение двух подходов – системного (Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов и др.) и деятельностного (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконин) в общей логике рассмотрения результативности деятельности как целенаправленной системы; 2) рассмотрение системно-деятельностного подхода в контексте выстраивания обратной связи (П. К. Анохин, А. Г. Асмолов, Н. А. Бернштейн), что позволяет рассматривать все компоненты в единстве и осуществлять их целостный анализ.

Обобщая позиции авторов-разработчиков образовательных стандартов общего образования второго поколения, О. С. Тоистева [227] анализирует роль системно-деятельностного подхода в развитии личности обучающегося на основе освоения универсальных способов деятельности и прослеживает глубинные сущностные связи данного подхода с личностным и компетентностным. Н. И. Аксенова [3] подчеркивает, что системно-деятельностный подход, лежащий в основе ФГОС, определяет цель и результат образования, выражающийся в развитии личности обучающегося на основе УУД; позволяет на каждой ступени общего образования представить цели в виде системы ключевых задач, отражающих направления формирования качеств личности, и на этой основе обосновать содержание обучения и способы действий.

В предыдущих разделах данной работы приводилась точка зрения Л. Л. Алексеевой о том, что основой для реализации системно-деятельностного подхода в художественном и музыкальном образовании являются идеи ведущих представителей научных школ педагогики искусства, исследования в сфере эстетического воспитания и развития духовной культуры детей и юношества, идеи развивающего музыкального образования и др. Как указывает Л. Л. Алексеева, «все эти теоретические воззрения, идеи и подходы в той или иной мере содержат конкретные способы системного освоения видов искусства для становления, целостного и гармоничного развития растущего человека в разнообразной художественной деятельности» [7].

Дифференцированный подход. «Дифференцировать» означает учесть (учитывать) различия при рассмотрении чего-либо [209]. В педагогике дифференцированный подход (который также рассматривается в качестве принципа обучения) соотносится с учетом различий между группами (категориями) обучающихся, выделенных по сходным индивидуальным и личностным особенностям, в организации образовательного процесса. Реализация дифференцированного подхода подразумевает создание организационных условий для результативной работы каждой группы обучающихся, разработку и использование различных методов и приемов, подбор заданий и упражнений. Группы обучающихся могут быть выделены на основании педагогических и психологических диагностических методик.

В педагогических источниках подчеркивается роль дифференцированного подхода в организации работы с определенными категориями обучающихся, поскольку в массовой школе организация на уроке индивидуальной работы с обучающимися является проблематичной (в некоторых источниках ее считают «нереальной»). И хотя в детской музыкальной школе обучение игре на музыкальном инстру-

менте осуществляется в индивидуальной форме, в нашем исследовании опора на дифференцированный подход соотносится с проблемой *преодоления* обучающимися *трудностей*, которые объективно возникают в процессе обучения игре на музыкальном инструменте на каждом этапе обучения и препятствуют освоению программных требований; устойчивость возникновения данных трудностей позволяет рассматривать их в качестве *типических*.

На основе анализа теории и практики музыкального образования мы выявили *трудности*, устойчиво возникающие у школьников при обучении игре на музыкальном инструменте, и подразделили их на несколько групп в зависимости от причины (или комплекса причин), лежащих в их основе. Это трудности, обусловленные: 1) уровнем развития музыкальных способностей обучающегося (сенсомоторных, сенсорных, мыслительных); 2) особенностями музыкально-исполнительского комплекса обучающегося; 3) психологическими и личностными особенностями обучающегося; 4) недостаточным умением обучающегося организовать свою самостоятельную деятельность и домашние занятия; 5) недостаточным развитием мотивации обучающегося; 6) недостаточным умением регулировать и контролировать свою учебную и концертно-исполнительскую деятельность.

Применительно к каждой группе трудностей были определены задачи и разработаны ориентировочные алгоритмы действий по их преодолению. Конкретизация трудностей, испытываемых отдельными обучающимися, и соответствующая конкретизация алгоритмов действий осуществляется на основе индивидуального подхода.

Индивидуальный подход. В педагогике индивидуальный подход (или принцип обучения) подразумевает учет индивидуальных особенностей обучающихся при организации процесса обучения. Под индивидуальными особенностями понимаются особенности развития интеллектуальной и эмоциональной сфер ребенка, акцентуация его характера, соответствие среднестатистическим возрастным показателям развития. О необходимости учета индивидуальных различий ребенка в процессе обучения говорили в различные времена Я. А. Коменский [99], К. Д. Ушинский [237], В. А. Сухомлинский [217]. Индивидуальный подход обеспечивает реализацию универсальных требований к содержанию и результатам обучения в работе с каждым учеником, способствует развитию уникальных способностей обучающихся с учетом сильных и слабых сторон психофизиологического развития ребенка, его индивидуальных особенностей.

Если в условиях общеобразовательной школы реализация индивидуального подхода в обучении является проблематичной, то при

обучении игре на музыкальном инструменте в условиях ДМШ он положен в основу организации образовательного процесса. Занятия в инструментальном классе на всех уровнях системы музыкального образования проводятся в индивидуальной форме. Образовательный процесс в ДМШ направлен на развитие индивидуальных музыкальных склонностей и задатков ребенка.

В нашем исследовании опора на индивидуальный подход позволяет выстраивать «цепочку действий» с учетом индивидуальных особенностей игрового аппарата обучающегося, уровня развития музыкальных способностей, акцентуации характера [119; 222; 223].

Личностно-ориентированный подход в педагогике соотносится с концентрацией внимания педагога на отдельном ребенке как целостной личности. Личностно ориентированное обучение предполагает постановку во главу угла личности ребенка, учет самобытности и самценности данной личности, раскрытие субъектного опыта ребенка, развитие способности к выбору, формирование умения рефлексировать, формирование образа «Я» и т. д., рассматриваемые во временной перспективе и динамике развития (Ш. А. Амонашвили, Л. И. Божович, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.) [8; 27; 204; 262]. В современной развивающейся школе актуальной становится проблема контроля и оценки личностных достижений обучающихся (Е. В. Луцай) [129].

Опора на личностно ориентированный подход соотносится с целевыми установками музыкально-образовательного процесса в ДМШ, призванного раскрыть музыкальные и творческие способности ребенка и создать условия для творческой самореализации. В нашем исследовании опора на личностно ориентированный подход позволяет проектировать результаты обучения с учетом личностно значимых целей, варьировать методы, приемы, задания, музыкальный репертуар в соответствии с личностными особенностями обучающегося.

Предлагаемая нами *методика* опирается на ряд *принципов*.

Принцип преемственности позволяет опираться на результаты формирования РУУД в общеобразовательной школе (актуализировать РУУД, сформированные в общеобразовательной школе, в новых условиях деятельности); обеспечивает преемственность этапов первого года обучения игре на музыкальном инструменте.

Принцип систематичности и последовательности обеспечивает формирование РУУД в комплексе всех видов деятельности обучающихся с постепенным усложнением их содержания.

Принцип наглядности позволяет соотносить результат собственных действий с эталонным показом педагога при освоении музыкально-исполнительских приемов.

Несмотря на то, что ориентация на достижение исполнительского результата, признанного «правильным», рассматривается как негативная тенденция и признак академизации в народном музыкальном исполнительстве и соответствующем направлении музыкальной педагогики [33; 34; 35], мы убеждены в том, что на начальном этапе обучения школьнику необходим показ, демонстрация правильного выполнения игрового действия.

Говоря об «эталонном показе», мы, в первую очередь, имеем в виду образец правильно выполненного движения (физиологически обоснованного, с необходимым напряжением / расслаблением мышц и целесообразным приложением физических усилий), а также правильно (грамотно) исполненного музыкально-исполнительского приема (с учетом особенностей музыкального инструмента при рациональной организации игрового аппарата). Мы также убеждены в том, что в существующих условиях музыкального образования академической направленности обучающийся (в том числе младший школьник на начальном этапе обучения) должен иметь возможность приобщиться к высоким образцам исполнительского искусства, которые раскроют возможности инструмента, будут способствовать развитию музыкального вкуса и мотивировать к дальнейшему обучению.

Принцип единства художественного и технического. В современной педагогике музыкального образования техническая одаренность музыканта рассматривается в качестве одной из составляющих музыкально-исполнительского таланта (А. А. Алексеев, Л. А. Баренбойм, Л. Л. Бочкарев, Г. Г. Нейгауз, Г. М. Цыпин и др.) [5; 20; 29; 157; 249; 250; 251]. В работе Н. В. Волкова используется формулировка, уточняющая сущность данного принципа: «принцип единства художественного и технического развития при ведущей роли художественного» [40, с. 46], что предполагает «подчинение инструментальной техники музыкально-образным задачам исполнительства» [40, с. 46]. Опора на данный принцип предотвращает рассмотрение технической стороны музыкального произведения как самоцели, препятствует превращению музыкального исполнительства в «трюк». В широком смысле опора на данный принцип обеспечивает достижение гуманистических, развивающих целей музыкального образования.

Говоря о применении принципа единства художественного и технического на начальном этапе обучения игре на музыкальном инструменте, Н. В. Волков констатирует наличие «координационно-технического дисбаланса», ограничивающего реализацию данного принципа, поскольку педагог должен в первую очередь решать технологические проблемы. Тем не менее, современные представления о

сущности данного принципа «предполагают взаимосвязь и взаимообусловленность составляющих его компонентов, где техника выступает не только как средство художественной выразительности, но осуществляет поисковую функцию, активно участвует в формировании и реализации идеального звукового образа» [40, с. 34].

В нашем понимании опора на принцип единства художественного и технического на начальном этапе обучения подразумевает соотнесение каждой двигательной и музыкально-технической задачи с их ролью в деятельности музыканта-исполнителя; наполнение данной задачи художественным, образным смыслом, чему могут способствовать игровые приемы, творческие задания.

В контексте разработанной методики опора на принцип единства художественного и технического предотвращает излишний рационализм, сухость, чрезмерный «педантизм», формализм в формировании РУУД на основе «цепочки действий».

Методика предполагает наличие определенных *форм организации процесса обучения*.

В соответствии с тенденциями, выявленными в процессе анализа исследований по формированию РУУД, вводится *урок, структура которого отражает последовательность РУУД при решении учебной музыкальной задачи* (применяется на доинструментальном, технологическом, художественно-деятельностном этапах). Такой урок включает подготовительную часть (организация пространства), основную (проверка домашнего задания по пунктам, записанным в дневнике; выполнение учебных заданий практического и теоретического характера на частично освоенном и новом музыкальном материале); итоговое проигрывание целиком или фрагментарно небольших песенок-попевок и пес.

В опоре на положения музыкально-психологических и музыкально-педагогических исследований о подготовке обучающегося к концертному выступлению вводятся *урок-репетиция, «тренировочный концерт», «домашний концерт»* (применяются на концертно-исполнительском этапе).

Урок-репетиция включает подготовительную часть (приветствие, подготовка рабочего места, повторение обучающимися фрагментов или всего произведения – самостоятельно или при помощи педагога); основную часть (проигрывание произведений целиком с последующей доработкой); итоговую часть (элементы «тренировочного концерта», анализ результата, запись задания в дневнике).

В опоре на положения исследований об организации проектной деятельности школьников предлагаются *формы очной и заочной пре-*

зентации проекта (применяются на музыкально-проектировочном этапе).

Для реализации рассмотренных выше подходов и принципов нами отобран ряд *методов* из числа представленных в общей педагогике, педагогике музыкального и художественного образования, нашедших отражение в различных вариантах классификации методов обучения [1; 17; 166; 167; 168; 178; 222]: наглядные (показ, демонстрация), объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемно-поисковый, забегания вперед и возвращения к пройденному, размышлений о музыке, интонационно-стилевого постижения музыки, наведения, моделирования художественно-творческого процесса, ролевой игры.

Наглядные методы (показ, демонстрация) обеспечивают представление обучающемуся эталонного образца выполнения учебного задания.

Объяснительно-иллюстративный и репродуктивный методы позволяют ориентировать обучающегося на эталонный образец выполнения задания, сопоставлять текущие результаты с данным образцом, активизируя тем самым действия целеполагания, планирования, прогнозирования, контроля, коррекции, оценки.

Метод *забегания вперед и возвращения к пройденному*, иначе называемый *«метод перспективы и ретроспективы»*, введен в педагогику музыкального образования Д. Б. Кабалевским и устойчиво используется в современных программах по предмету «Музыка» для общеобразовательной школы [222]. Его применение в нашем исследовании позволяет выстраивать систему ближайших и перспективных целей выполнения учебных заданий и планировать ход их выполнения.

Практикуемые в системе общего музыкального образования *методы размышлений о музыке, интонационно-стилевого постижения музыки, моделирования художественно-творческого процесса* (Д. Б. Кабалевский, М. С. Красильникова, Е. Д. Критская, Л. В. Школяр и др.) в контексте нашего исследования позволяют соотносить «цепочку» РУУД с этапами художественно-творческого процесса и активизировать действия саморегуляции. Их применение обеспечивает преемственность музыкального образования, получаемого на школьных уроках музыки и в ДМШ. Погружению обучающегося в ситуацию художественно-творческого процесса также способствует метод *ролевой игры*. Его роль оказывается особенно значимой в процессе подготовки к концертному выступлению.

Проблемно-поисковый метод позволяет обучающемуся применять освоенную «цепочку действий» в новых условиях. Педагог в дан-

ной ситуации может использовать *метод наведения* – метод, известный со времен Сократа [222]. Данный метод позволяет оказывать обучающемуся необходимую помощь в определении содержания «цепочки действий» и ее реализации в ходе решения поставленной задачи.

Применение данных методов осуществляется с использованием разнообразных *приемов* и *творческих заданий*. Они будут более подробно описаны в разделе 4.3 данной работы применительно к решению различных учебных музыкальных задач.

Разработанная методика включает многочисленные *упражнения* – доинструментальные, начальные инструментальные, технические. Доминирование упражнений является характерной особенностью *доинструментального* и *технического этапов*, на которых закладываются основы правильной игры на музыкальном инструменте. Обучающийся должен четко и ясно представлять, для чего нужны эти упражнения, какую роль они играют в обучении искусству игры на музыкальном инструменте.

Большинство упражнений почерпнуты нами из различных методических пособий, охарактеризованных в главе 3; некоторые упражнения разработаны самостоятельно. Новизна предлагаемого решения заключается в том, что в процессе выполнения упражнений обучающимся предлагается опираться на тщательно продуманную «цепочку» РУУД и пошагово ее воспроизводить. Опорой при этом служат *памятки-алгоритмы*, конкретизирующие «цепочку действий» применительно к решению учебных музыкальных задач в различных условиях деятельности и к преодолению трудностей в обучении. Примеры памяток-алгоритмов будут приведены в разделе 4.3 данной работы.

Во время *«летней творческой смены»* (июнь) – периода, не регламентируемого какими-либо программными требованиями, педагогу и обучающемуся предоставляется возможность свободного планирования времени, в том числе, и для *музыкально-проектной деятельности*. На *музыкально-проектировочном этапе* реализации методики могут быть разработаны проекты, посвященные музыкальному инструменту («Что может балалайка?», «Как появляется звук на гитаре?», «О чем поют в русских народных песнях?», «Семейка домр», «Классика на русских народных инструментах» и др.), а выученные музыкальные произведения могут быть исполнены в ходе очной и заочной презентации проектов.

Таким образом, предлагаемая нами *методика формирования регулятивных универсальных учебных действий у обучающихся игре на струнно-щипковых инструментах в условиях детской музыкальной школы* базируется на *подходах* (системно-деятельностный, дифферен-

цированный, индивидуальный, личностно ориентированный) и *принципах* (преемственности, систематичности и последовательности, наглядности, единства художественного и технического); соответствует *этапам* первого года обучения (доинструментальный, технологический, художественно-деятельностный, концертно-исполнительский, музыкально-проектировочный), на каждом из которых регулятивные универсальные учебные действия формируются в процессе решения доминирующих задач обучения в соответствии с годовыми требованиями; включает *формы* организации деятельности обучающихся, *методы, приемы, упражнения, творческие задания, средства* (памятки-алгоритмы действий при выполнении учебных музыкальных задач в различных условиях деятельности).

4.2. Опора на «цепочку действий» в процессе решения учебных музыкальных задач

На каждом из пяти этапов первого года обучения *«цепочка действий» реализуется в процессе решения доминирующих учебных музыкальных задач:*

– на *доинструментальном этапе* – задач формирования основных навыков посадки, постановки правой и левой руки через осознанное руководство своими движениями;

– на *технологическом этапе* – задач овладения способами звукоизвлечения и формирования начальных музыкально-игровых навыков;

– на *художественно-деятельностном этапе* – задач перехода от овладения начальными техническими навыками к воплощению художественного образа музыкального произведения посредством освоенных музыкально-исполнительских приемов;

– на *концертно-исполнительском этапе* – задач подготовки к исполнению музыкальных произведений на сцене перед слушателями / зрителями, демонстрации музыкально-исполнительского результата в условиях концертного исполнения;

– на *музыкально-проектировочном этапе* – задач подготовки проекта на основе выученных музыкальных произведений.

«Цепочка» РУУД была конкретизирована применительно к условиям учебной, концертно-исполнительской, музыкально-проектной деятельности обучающегося в виде алгоритмов действий.

Приведем примеры решения учебных задач на основе «цепочки действий».

Обратим внимание на то, что данные примеры лишь иллюстрируют положения разработанной методики и раскрывают особенности ее

реализации на различных этапах обучения. Они носят эпизодический характер и не исчерпывают многообразия учебных музыкальных задач.

Задача: выработка положения, при котором обучающийся устойчиво держит инструмент во время игры.

Соответствие задачи требованиям 1-го полугодия: постановка игрового аппарата, посадка за инструментом.

1. Педагог ставит перед обучающимся цель: научиться устойчиво удерживать инструмент (*целеполагание*).

2. Это достигается повторениями упражнений доигрового периода, педагогическим показом правильной посадки и удержания инструмента (*прогнозирование*), отработкой обучающимся последовательности действий: как необходимо сидеть на стуле, как нужно поставить ногу на подставку, какой высоты должны быть стул и подставка, как расположить поролон на колене (для домристов) и др. (*планирование*).

3. Вместе с педагогом обсуждаются критерии правильной посадки: устойчивость, свобода движений и ощущений, легкий игровой тонус мышц (*прогнозирование*).

4. Педагог показывает обучающемуся упражнения доигрового периода на выработку правильного тонуса, просит придумать названия заданиям и повторить их, комментируя собственные ощущения. Обучающийся пробует правильно сесть на стул и перенести ощущения легкого тонуса с упражнений на посадку за инструмент, следит за правильным тонусом (*контроль*).

5. Педагог подсказывает неточности в посадке, поправляет, уточняет ощущения обучающегося (*коррекция*).

6. Обучающийся еще раз повторяет упражнения и посадку, оценивая свои действия (*оценка*).

7. После выполнения упражнений и посадки за инструментом обучающийся и педагог обсуждают выполненные задания. Педагог предлагает обучающемуся творческое задание на осознание и закрепление полученного результата: придумай и покажи сказку или историю на разные примеры мышечных ощущений (*саморегуляция*).

Задача: постановка пальцев левой руки на грифе инструмента.

Соответствие задачи требованиям 1-го полугодия: постановка игрового аппарата.

1. Вместе с педагогом обучающийся осознает цель: научиться правильно ставить на гриф пальцы левой руки (*целеполагание*).

2. Это достигается в результате представления о верном положении пальцев, которое демонстрирует педагог, повторе его действий, и закрепляется при игре упражнений – песен-прибауток на отдельно взятой ноте, освоении мажорных и минорных тетрахордов (*планирование*).

3. Вместе с педагогом обучающийся обсуждает вопрос о том, для чего нужен данный игровой навык, где и как он будет применяться в ближайшее время, основой чего послужит в дальнейшем (*прогнозирование*).

4. Обучающийся пробует самостоятельно выполнить постановку руки на гриф, тщательно следя за своими движениями, осознавая и запоминая мышечные ощущения (*контроль*).

5. В результате выполнения упражнений возникают небольшие неточности, которые исправляются (*коррекция*).

6. Завершая серию упражнений, обучающийся самостоятельно выставляет пальцы на гриф и оценивает достигнутый результат (*оценка*).

7. Вместе с педагогом обучающийся анализирует результат проделанной работы, учится конструктивно воспринимать не только успехи, но и неудачи, мобилизовывать волевые усилия для преодоления возникших препятствий (*саморегуляция*). По мере овладения обучающимся навыками саморегуляции данный микрэтап в качестве самостоятельного в «цепочке действий» может быть свернут, а саморегуляция будет осуществляться в ходе выполнения других действий.

Задача: положение правой руки на инструменте, удержание медиатора (для домристов).

Соответствие задачи требованиям 1-го полугодия: постановка рук (правой руки).

1. Педагог демонстрирует обучающемуся способ игры на инструменте (на домре – единичное движение медиатора вниз и вверх, на балалайке – пиццикато большим пальцем, на гитаре – тирандо). Просит обучающегося предположить: чему новому он сегодня научится? Обучающийся вместе с педагогом формулирует цель: научиться извлекать звуки на инструменте при помощи пальцев правой руки (*целеполагание*).

2. Для того чтобы реализовать цель, обучающийся и педагог обсуждают порядок действий: повторить новый способ игры на инструменте, запомнить двигательные ассоциации-подсказки, выполнить мышечные упражнения без инструмента (упражнения доинструментального периода), осознать правильное тонусное состояние руки, закрепить новый навык на открытых струнах, ритмических стихотворениях и песенках-попевках (*планирование*).

3. Для слухового и зрительного закрепления применяется педагогический показ. Обучающийся смотрит на педагогический показ, запоминая движение и звучание, к которому предстоит прийти ему самому (*прогнозирование*).

4. Вместе с педагогом обучающийся устанавливает на инструменте правую руку и определяет, как он будет извлекать звук, чтобы

это было удобно. Выполняет упражнения без инструмента, переносит эти движения на инструмент, следит за состоянием мышц. Обучающийся повторяет новый способ игры без инструмента на упражнениях и затем на открытых струнах, следит за мышечными ощущениями и помнит о двигательных ассоциациях (*контроль*).

5. Педагог и обучающийся играют в игру «А как у тебя?», сверяясь с показом педагога (*коррекция*) и внося изменения по мере необходимости. Педагог может задать обучающемуся вопрос или подсказать, если необходимо исправить что-либо (*коррекция*).

6. Обучающийся подводит итог работы: как он научился играть пальцами правой руки? (*оценка*). Обучающийся вместе с педагогом вспоминает выполненные задания и дает оценку своей работе.

7. Вместе с педагогом обучающийся планирует дальнейшую работу: какие двигательные ассоциации-подсказки нужно будет вызвать, какие ощущения «пробудить», какие движения вспомнить и повторить при помощи доигровых упражнений, какие новые упражнения повторить дома, какие трудности преодолеть (*саморегуляция*).

Задача: сосредоточение внимания на качестве извлекаемого звука.

Соответствие задачи требованиям 1-го полугодия: освоение основных приемов игры.

1. Педагог и обучающийся играют в игру «А как у тебя?», демонстрируя друг другу выученную на прошлом уроке песенку. Педагог акцентирует внимание на чистоте и ясности звука при игре основными приемами (на домре – единичное движение медиатора вниз и вверх, на балалайке – пиццикато большим пальцем, на гитаре – тирандо). Просит обучающегося предположить; чему новому он сегодня научится? Обучающийся вместе с педагогом формулирует цель: слушать и учиться извлекать красивый звук на инструменте (*целесолагание*).

2. Для того чтобы реализовать цель, обучающийся вместе с педагогом обсуждают порядок действий: при игре знакомых песенок вслушиваться в звучание, следить за достаточным нажатием на гриф пальцев левой руки, научиться находить самый красивый звук, переносить этот навык на новые песенки (*планирование*).

3. Для слухового закрепления желаемого результата применяется педагогический показ (*прогнозирование*).

4. Обучающийся играет на инструменте знакомую песенку, следит за качеством звука (*контроль*).

5. Педагог «наводит» обучающегося на недостатки звучания – дребезжащий, неприятный звук; обучающийся исправляет дребезжащий звук, дожмая гриф пальцами левой руки (*коррекция*).

6. Обучающийся размышляет от том, насколько его звучание похоже на ожидаемое (показанное педагогом в начале работы) (*оценка*).

7. Вместе с педагогом обучающийся планирует дальнейшую работу: слушать звучание инструмента при исполнении новых и знакомых произведений; какие образные ассоциации и двигательные ощущения «пробуждать» для выполнения правильных игровых движений (*саморегуляция*).

Задача: сосредоточение внимания на точках опоры на инструменте при игре основными приемами (на домре – единичное движение медиатора вниз и вверх; на балалайке – пиццикато большим пальцем, арпеджиато, бряцание; на гитаре – тирандо, апояндо).

Соответствие задачи требованиям 1-го полугодия: освоение основных приемов игры.

1. Обучающийся демонстрирует педагогу основной прием игры на инструменте, играя на открытых струнах. Педагог привлекает внимание к точкам опоры в правой руке: струна, предплечье правой руки, мизинец (у домристов); к точкам опоры в левой руке: скольжение большого пальца, подушечка игрового пальца. Педагог небольшим усилием пытается показать обучающемуся неустойчивое положение инструмента. Вместе они определяют цель: ощутить и закрепить точки опоры при игре основными приемами (*целеполагание*).

2. Обучающийся вместе с педагогом определяют задачи по выполнению цели: следить во время игры за точками опоры в правой и левой руке; играть ритмические упражнения и воспроизводить ритм стихотворения на открытых струнах; выполнять упражнения доинструментального периода для осознания правильной опоры и тонуca; играть по нотам или наизусть основными приемами игры и чередовать их (*планирование*).

3. Обучающийся проговаривает основные точки опоры (*прогнозирование*).

4. Обучающийся следит при выполнении заданий за напряжением в мышцах и степенью скованности локтевого и кистевого суставов (*контроль*).

5. Обучающийся вместе с педагогом проверяют степень подвижности в точке опоры левой руки, свободу в точках опоры правой руки (предплечья) и силу нажима на мизинец правой руки у домристов (*коррекция*).

6. Обучающийся оценивает степень овладения основными приемами игры с точки зрения свободы мышц и легкости при чередовании приемов (*оценка*).

7. Обучающийся указывает сложности при выполнении заданий; вспоминает двигательные ассоциации, которые способствовали нахождению правильных точек опоры, правильным игровым действиям и преодолению трудностей; намечает план домашних занятий (*саморегуляция*).

Задача: освоение динамических оттенков «форте» и «пиано».

Соответствие задачи годовым требованиям: знакомство со средствами музыкальной выразительности.

1. После исполнения обучающимся знакомой песенки педагог предлагает послушать другой вариант, где появляются динамические оттенки «форте» и «пиано», и вместе с обучающимся определяет: что изменилось (громкость звучания) и для чего (чтобы песенка звучала красивее). Вместе определяют цель: сыграть данную песенку с динамическими оттенками (*целеполагание*).

2. Для этого необходимо пройти следующие «шаги»: игра на открытых струнах в разной динамике в виде упражнений, применение динамических оттенков для игры знакомых песенок, умение определять и называть в нотах обозначения *f* (форте) и *p* (пиано), рисование шкалы звуков (от самого сильного цвета до слабого), звуковые дуэли голосом (*планирование*).

3. Обучающийся вместе с педагогом проговаривают конечный результат, и педагог еще раз демонстрирует знакомую песенку с динамическими оттенками (*прогнозирование*).

4. Обучающийся внимательно исполняет на открытых струнах динамические оттенки «форте» и «пиано», слушает, старается перенести на исполнение песенок, называет в нотах обозначения динамики, голосом воспроизводит разную громкость (*контроль*).

5. Во время игры случаются неточности в воспроизведении динамических оттенков; обучающийся может забыть исполнить правильную динамику или не суметь это сделать. Педагог «наводит» обучающегося на правильное действие. Обучающийся исправляет ошибки (*коррекция*).

6. Обучающийся подводит итог, сравнивая эталонное звучание со своим собственным, вспоминает запланированные задачи и делает вывод о том, насколько они решены (*оценка*).

7. Вместе с педагогом обучающийся выявляет трудности, возникшие у него в процессе выполнения задачи, и определяет, над чем и как необходимо работать дома (*саморегуляция*).

Задача: игра простых ритмических рисунков.

Соответствие задачи годовым требованиям: знакомство со средствами музыкальной выразительности.

1. Педагог предлагает обучающемуся ознакомиться с новым ритмическим рисунком, который присутствует в новой пьесе, и вместе они определяют цель: четкое исполнение ритма (*целеполагание*).

2. Обучающийся совместно с педагогом намечает план действий (последовательность решения частных задач): внимательно послушать ритмический рисунок, назвать длительности. Прохлопать ритмический рисунок, прохлопать его с названием слогов, сыграть на открытых струнах, а затем так, как этот ритм излагается в произведении (*планирование*). Выполняются творческие задания: «приключения героя», «черепашка играет», в которых реализуется запланированная последовательность действий: «услышать – прохлопать – проговорить – сыграть».

3. Педагог несколько раз демонстрирует ритмический рисунок, обучающийся анализирует показ как результат, которого ему надо будет достичь (*прогнозирование*).

4. Обучающийся слушает, называет длительности, хлопает, проговаривает, играет ритм на открытых струнах, а затем медленно, ориентируясь по нотному тексту пьесы, пытается его воссоздать (выполнение действий в соответствии с намеченной последовательностью «услышать – прохлопать – проговорить – сыграть») (*контроль*).

5. Если в процессе исполнения возникают ошибки, то обучающийся возвращается к первоначально намеченному плану «услышать – прохлопать – проговорить – сыграть» и вновь воспроизводит действия; находит и выделяет действие, в процессе которого была совершена ошибка; исправляет ошибку, закрепляет правильное действие (*коррекция*).

6. Обучающийся вместе с педагогом обсуждает достигнутый результат, сравнивает его с заданным, оценивает свою работу на уроке (*оценка*).

7. Вместе с педагогом обучающийся размышляет о встретившихся трудностях и способах их преодоления, допущенных ошибках и их исправлении; вспоминает верные действия; размышляет о том, как будет заниматься дома и какие сложности еще необходимо устранить (*саморегуляция*).

Задача: исполнить произведение под аккомпанемент концертмейстера (для обучающихся игре на домре и балалайке).

Соответствие требованиям 1-го полугодия: овладение основными видами учебно-музыкальной деятельности.

Во время разучивания музыкального произведения педагог уже рассказывал обучающемуся о том, что это произведение будет исполняться в ансамбле с концертмейстером, но до настоящего момента

концертмейстер на уроках не присутствовал. Когда обучающийся входит в класс, педагог знакомит его с концертмейстером.

1. После знакомства с концертмейстером педагог предлагает обучающемуся самому сформулировать цель: сыграть произведение в ансамбле с концертмейстером (*целеполагание*).

2. Для этого нужно слушать партию фортепиано, играть и слушать свою партию; при необходимости – разделить произведение на части и проиграть его отдельно по частям (*планирование*). Выполняется творческое задание «Доминанта» или «Важная принцесса».

3. Педагог может сам исполнить произведение (фрагментарно или целостно) с концертмейстером или продемонстрировать его звучание в аудиозаписи (*прогнозирование*).

4. Обучающийся старается слушать партию фортепиано и свою собственную игру (*контроль*).

5. Педагог контролирует ансамблевую игру. Если обучающемуся не удается дослушать партию фортепиано или сыграть вместе (т. е. при существенных расхождениях) педагог останавливает игру. Вместе с обучающимся педагог выявляет сложные места, анализирует причины расхождений, просит повторить сложные фрагменты для исправления недочетов (в зависимости от причины неудачи сложные места могут быть повторены сначала без концертмейстера, либо сразу же в ансамбле с концертмейстером) (*коррекция*).

6. Обучающийся подводит итог и рассказывает, что ему понравилось (или не понравилось) в совместной игре с концертмейстером, что удалось или не удалось воплотить, насколько достигнутый результат соответствует запланированному (*оценка*).

7. Педагог и обучающийся выявляют и анализируют сложности, которые возникли в процессе ансамблевой игры, а также наиболее удачные моменты; обсуждают задачи, которые надо будет решить в ходе домашней работы, и действия, которые при этом надо будет совершить (*саморегуляция*).

Задача: ознакомление с основными правилами выступления на сцене и их усвоение.

Соответствие задачи требованиям 1-го полугодия: освоение основных правил выступления на сцене.

1. Педагог обрисовывает обучающемуся перспективы выступления на сцене и предлагает сформулировать цель: ознакомиться с правилами выступления на концерте (при публике) и постараться их выполнить на уроке, представив себя на сцене (*целеполагание*).

2. Педагог просит обучающегося проговорить основное правило, которое ему уже известно: проигрывание произведений целиком без

остановки. Педагог дополняет данное правило новым правилом поведения на сцене: поклон в начале и в конце выступления. Педагог разъясняет обучающемуся структуру «тренировочного концерта»: подготовка рабочего места, выход, проигрывание произведений, аплодисменты, поклон, уход со сцены, обсуждение концерта. Обучающийся принимает данную структуру в качестве плана действий на уроке (*планирование*).

3. Педагог демонстрирует примеры сценического поведения применительно к основным моментам концерта (*прогнозирование*).

4. Обучающийся повторяет запланированные задачи, уточняя у педагога последовательность и правильность выполнения. Выполняются также творческие задания: «игра перед воображаемой аудиторией», «я самый смелый», «повтори мое настроение» (*контроль*).

5. В случае необходимости какой-либо из этапов воображаемого выступления на концерте повторяется с исправлением допущенных ошибок (*коррекция*).

6. Обучающийся оценивает свою готовность к выступлению на сцене (*оценка*).

7. Вместе с педагогом обучающийся предполагает, что еще нужно сделать, чтобы выступление прошло хорошо (постановка «долгосрочной цели») (*саморегуляция*).

Задача: подготовиться к первому концертному выступлению, сыграть выученное произведение без ошибок.

Соответствие задачи требованиям 1-го полугодия: воспитание элементарных правил сценической этики.

1. Перед исполнением обучающимся выученного произведения с перспективой его исполнения на сцене, педагог предлагает сформулировать цель: сыграть выученное музыкальное произведение полностью, без остановок, перед зрителями, в качестве которых выступают сверстники обучающегося (*целеполагание*).

2. Для этого необходимо вспомнить эталонный вариант исполнения произведения, ранее продемонстрированный педагогом, и собственные наилучшие исполнительские попытки (*прогнозирование*).

3. Затем необходимо подумать, что надо сделать перед тем, как исполнить произведение перед зрителями-сверстниками: сыграть произведение педагогу без остановок, запомнить ошибки, выявить и устранить недочеты, повторить отдельно сложные места, мысленно представить себе целостное произведение, настроиться на игру перед зрителями (*планирование*).

4. Исполняя произведение перед педагогом без остановок, обучающийся стремится избегать ошибок; одновременно он фиксирует

допущенные ошибки и недочеты для последующего их обсуждения с педагогом и исправления (*контроль*).

5. Обучающийся обсуждает с педагогом допущенные ошибки и недочеты в исполнении, повторяет сложные места (*коррекция*). Повторно исполняет произведение «как на концерте». После выступления обсуждает с педагогом особенности своего сценического поведения и уровень исполнения (*контроль, оценка, саморегуляция*).

6. Обучающийся настраивается на выступление перед реальными зрителями, в роли которых выступают сверстники (*саморегуляция*). В процессе выступления стремится продемонстрировать лучший исполнительский вариант; фиксирует ошибки, но не останавливает исполнение (*контроль*).

7. После выступления обсуждаются особенности поведения «артиста» перед «публикой», а также – что из задуманного получилось, а что – нет и почему (*оценка*). Намечаются дальнейшие задачи в совершенствовании музыкально-исполнительских навыков, развитии волевых качеств, устранении излишней тревожности или излишней самоуверенности и др. (*саморегуляция*).

Задача: первый раз выступить на сцене.

Соответствие задачи требованиям 1-го полугодия: воспитание элементарных правил сценической этики.

1. Педагог уточняет с обучающимся цель: выступить на сцене (*целеполагание*).

2. Обучающийся вместе с педагогом обсуждают последовательность действий: упражнения на дыхание, чтобы успокоиться (если это необходимо), выход – поклон – исполнение произведений без остановок (повторяют порядок исполнения) – поклон – уход со сцены. Повторяют последовательность действий (*планирование*).

3. Педагог напоминает обучающемуся о самых успешных вариантах исполнения произведений в условиях «тренировочных концертов» (*прогнозирование*). Обучающийся настраивается на концертное выступление с учетом опыта «тренировочного концерта», в том числе – выполняя упражнения по стабилизации своего эмоционального состояния (*саморегуляция*).

4. Обучающийся выходит на сцену, старается выполнить всю последовательность действий согласно намеченному плану и образцу выполнения, а также исполнить музыкальную программу наилучшим образом и без остановок (*контроль*).

5. Педагог помогает в том случае, если обучающийся растерялся и не может сам справиться с ситуацией (*коррекция*). В остальных случаях действия коррекции оказываются отсроченными и осуществля-

ются в процессе обсуждения итогов выступления или на первом уроке нового цикла.

6. После выступления обучающийся и педагог выслушивают отметку и соответствующие комментарии (если речь идет об академическом концерте), обсуждают их, сопоставляют со своими собственными выводами; сопоставляют уровень выступления на сцене с действиями обучающегося на уроках и в условиях «тренировочных концертов», дают ему оценку (*оценка*).

7. Педагог и обучающийся обсуждают позитивные и негативные моменты концертного исполнения программы. Обсуждают проблемы и трудности, выявившиеся в условиях реального выступления на сцене, и намечают пути их преодоления (*саморегуляция*).

Задача: выбрать тему проекта, определить его замысел, наметить пути реализации замысла и определить перспективы презентации проекта.

Соответствие задачи годовым требованиям 1 класса: развитие музыкально-слуховых представлений и музыкально-образного мышления.

1. Обучающемуся предлагается включиться в музыкально-проектную деятельность. Сообщаются ее параметры: проект должен быть посвящен своему инструменту, или исполнителям на данном инструменте, или композиторам, писавшим для него музыку, или народной музыке; основой проекта должны стать выученные музыкальные произведения, которые необходимо будет исполнить в ходе его презентации. Совместно с обучающимся определяется перспективная цель (подготовить проект) и ближайшая цель (выбрать его тему). Для этого обучающемуся предлагается высказать и записать интересующие его вопросы, определить среди них самый интересный, а затем обсудить возникшие идеи с педагогом и обучающимися; в процессе «мозгового штурма» выбрать самый интересный вариант (*целеполагание*).

2. Определяется общий замысел проекта. При этом предполагается, что тема проекта интересна обучающемуся и будет реализована им самостоятельно (*прогнозирование*).

3. Обучающемуся предлагается определить задачи, которые необходимо будет решить в ходе работы над проектом, и составить план, в соответствии с которым он будет действовать (*планирование*).

4. Обучающемуся предлагается выделить определенное время, в которое он будет бодр, энергичен и готов к активной работе над темой проекта; определить «зоны риска» и быть готовым к преодолению препятствий (лень, отвлечение на другие виды деятельности, недостаточность информации и др.) (*саморегуляция*).

5. В процессе определения темы, цели и общего замысла проекта педагог следит за тем, чтобы проект, действительно, был интересен обучающемуся и соответствовал его индивидуальным возможностям; результат должен быть реально достижимым, план рассчитан на самостоятельную реализацию, а определение «зоны риска» и действий по преодолению трудностей должны отвечать личностным характеристикам обучающегося (*контроль*).

6. В процессе обсуждения темы, цели и общего замысла проекта, плана по его реализации и др. педагог может вносить свои предложения: дополнять и развивать удачные решения, но в то же время отвергать варианты, не отвечающие приведенным выше характеристикам, дополняя и развивая удачные идеи (*коррекция*).

7. Педагог обрисовывает обучающимся перспективы презентации проекта и рекомендует готовиться к презентации на основе имеющегося опыта подготовки к концертному выступлению с учетом выявившихся достоинств и недостатков (*саморегуляция*).

4.3. Приемы, творческие задания и памятки-алгоритмы в формировании РУУД у обучающихся ДМШ

Опишем более подробно некоторые **приемы**, которые можно использовать при решении различных учебных музыкальных задач в опоре на «цепочку действий».

«Домики» (*целеполагание, планирование и прогнозирование*). Этот прием применяется для разучивания сложного нотного текста. Обучающимся предлагается разделить произведение на части (для детей их можно назвать «домиками») и проучить каждую часть отдельно, впоследствии соединить. На начальном этапе обучения ребенку легче и доступнее мыслить «домиками», чем понимать и воспроизводить цельный нотный текст.

«Повтори мое настроение» (*целеполагание, контроль, саморегуляция*). Этот прием применяется, когда обучающийся затрудняется выразительно сыграть произведение. Обучающемуся предлагается повторить действия педагога, выражающие эмоциональное наполнение музыкального произведения: это могут быть простые движения головой, чуть заметные качания из стороны в сторону, движения корпуса. Можно обсудить с обучающимся, какие движения и зачем необходимы: показ начала фраз через дыхание, ритмические особенности через покачивание корпуса, более активные движения головой для обозначения начала нового предложения. Через двигательные реакции организма ребенку легче прочувствовать эмоциональные образы му-

зыкального произведения, поскольку эмоциональность выступлений непосредственно связана с двигательной активностью исполнителя.

«Доминанта» или **«Важная принцесса»** (*контроль*). Обучающемуся предлагается сконцентрировать внимание всего лишь на одной, но «самой важной» детали (в игровой форме она может стать «принцессой») во время исполнения. Например, в пятом такте необходимо играть «форте» (громко). Этот прием помогает во время проучивания сложных эпизодов и концентрации на них во время концертного исполнения.

Ролевое перевоплощение или **«Я – самый смелый!»** (*саморегуляция*). Данный прием используется для обучающихся, которые слишком волнуются перед выступлением. Обучающийся начинает «играть» роль человека, который уверен в себе и ничего не боится: следит за прямой спиной, громко и уверенно играет произведения и т. д. Во время таких действий педагог совместно с обучающимся отслеживают новое состояние психики, в котором будет преобладать настроения уверенности. Обучающемуся предстоит запомнить такое состояние и «погружаться» в него при публичных выступлениях.

Игра перед воображаемой аудиторией (*контроль, оценка, саморегуляция*). Для преодоления чрезмерного волнения обучающемуся предлагается представить воображаемую аудиторию в классе. Для младших школьников можно посадить на стулья игрушки, для младших подростков – пригласить послушать сверстников. Такой прием позволяет обучающемуся оценить себя и свои действия в «безопасной» ситуации (в противовес зачету или концерту).

«Сколько „домиков“ ты запомнил?» (*контроль, саморегуляция*). Предложить обучающемуся сыграть только что выученный на уроке отрывок произведения («домик»). Если обучающийся будет сомневаться в точности исполнения и возможности выполнить данное задание, то педагогу необходимо поддержать ребенка, подсказывая нотный текст в том случае, если это нужно, и психологически подбадривая ученика, веря в его успех.

«Играет черепашка» (*контроль, коррекция*). Обучающемуся предлагается медленно проиграть произведение от начала до конца с полным контролем каждого взятого звука. «Медленная игра» с динамикой *pp* (два «пиано») усиливает процессы торможения; как следствие – стимулирует контроль и последующую коррекцию. «Медленная игра» помогает обучающимся впоследствии, во время публичного выступления, удержаться от перехода на чрезмерно громкую и неуправляемую игру в быстром темпе (что часто случается от чрезмерного волнения).

«Подружусь с пьесой» (*контроль, коррекция*). Данный прием может активизировать сразу несколько функций музыкальной памя-

ти – слуховой, зрительной и моторной; как следствие – усилить функции контроля и коррекции. Обучающемуся предлагается пропеть (сольфеджирование) произведение без поддержки инструмента; пропеть вместе с инструментом; пропеть «про себя» (мысленно); пропеть вместе с мысленным проигрыванием.

«Сыграем вместе» (контроль, коррекция, оценка, саморегуляция). Для обучающихся, не уверенных в своих силах, необходимо выступать в ансамблях: сначала с педагогом, а потом с привлечением других обучающихся и родителей. Такой вид музицирования предоставляет ребятам возможность психологической опоры друг на друга, вырабатывает дух командного коллективного соучастия и поддержки. Во время такого музицирования внимание нацелено не только на свою игру, но и на игру других участников.

Приведем примеры **творческих заданий**, используемых при решении учебных музыкальных задач в опоре на «цепочку действий».

«Сочини сказку» (планирование, коррекция, оценка, саморегуляция). Обучающемуся предлагается сочинить сказку с участием всех героев музыкальных произведений, «накопленных» к данному моменту в его исполнительском «багаже», а затем проиллюстрировать эту сказку (рассказать). Во время выполнения задания обучающиеся вспоминают все произведения, составляют список героев (планирование), по ходу действия меняют сюжет (коррекция), в конце задания с удовольствием рассказывают свои впечатления и дают оценку своей деятельности (оценка, саморегуляция).

«Приключение героя» (контроль, коррекция, оценка, саморегуляция). Задание заключается в чередовании проигрывания произведения в различных темпах. Обучающемуся предлагается пофантазировать, какие приключения или события происходят с героями произведения. Например, детскую песенку «Паровоз» можно сыграть в темпе «неторопливого Паровозика» или «быстрого Паровозика». Как правило, ошибки во время исполнения (то есть слабая концентрация внимания) возникают в тот момент, когда выясняется, что в музыкальном произведении остались непроученные моменты. Поэтому необходимо играть пьесу в различных темпах, стремясь совершенствоваться в звукоизвлечении, динамике и т. д.

«Мое неповторимое исполнение» (контроль, оценка, саморегуляция). Для развития интереса к музыкально-исполнительской деятельности, развития музыкальности, эмоциональности и индивидуальности, а также для устранения чрезмерного волнения, используется задание, при котором несколько обучающихся исполняют одно и то же произведение на уроке, а потом обсуждается результат. Целесообразно осу-

ществовать видеозапись такого исполнения, а затем совместно просматривать и обсуждать ее, обращая внимание на индивидуальные детали в воплощении художественного образа музыкального произведения.

«Играем для друзей» (целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, оценка, саморегуляция). Данные задания рекомендованы обучающимся для выработки уверенности и позитивного концертного состояния. Выступление в классе перед другими ребятами помогает дозировать степень ответственности во время выступления. Поскольку к одноклассникам обучающийся уже привык и знает, что другие также окажутся на его месте, он меньше волнуется, чем при выступлении перед незнакомой публикой или экзаменационной комиссией. Можно использовать любые удобные случаи для реального выступления перед сверстниками (на школьных мероприятиях и т. д.).

«Домашние концерты» (целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, оценка, саморегуляция). Обучающимся рекомендуется организовывать «домашние концерты», например, к семейным праздникам, другим праздничным датам совместно с родителями или другими членами семьи. Такие концерты дети любят и с удовольствием к ним готовятся, причем, не только усиленно повторяя музыкальную программу, но и оформляя пригласительные билеты или самостоятельно приглашая гостей по телефону. Такие выступления способствуют формированию собранности, развитию эмоциональности и раскрепощению. «Домашний концерт» – это возможность испытать свои силы и получить удовольствие от выступления в благоприятной и доброжелательной обстановке.

Последовательность действий при решении учебных музыкальных задач и выполнении учебных заданий находит отражение в **памятках-алгоритмах**. В процессе исследования нами были разработаны *памятки-алгоритмы* для обучающихся, педагогов, родителей. В них определялась последовательность действий при выполнении классных и домашних заданий, работе над музыкальным произведением, подготовке к концерту (включая «тренировочный», «домашний» и «основной» концерты), работе над музыкальным проектом (поиск информации об инструменте и исполняемом музыкальном произведении), его очной и заочной презентации. Также были разработаны памятки-алгоритмы по преодолению трудностей, возникающих у школьников в процессе обучения игре на инструменте (они использовались в конкретных ситуациях и носили персональный характер). Памятки для выполнения домашних заданий записывались или клеивались в дневник. Остальные – использовались в классе по мере необходимости.

Приведем примеры «памяток-алгоритмов» для решения конкретных задач.

«Памятка» для выполнения задания в классе:

1. Повтори задание. Подумай, зачем оно тебе предложено? Какова его цель?
2. Как ты будешь выполнять задание? Что будешь делать сначала? А потом? Проговори последовательность действий.
3. Что получится в итоге?
4. Вместе со мной определи, верно ли ты выполняешь задание.
5. Если это необходимо – исправь ошибку.
6. Насколько выполненное задание похоже на то, что представлялось тебе вначале?
7. Чего ты добился, выполнив задание?

«Памятка» для выполнения домашнего задания:

1. Посмотри в дневник – совпадают ли твои действия с пунктом плана в дневнике?
2. Есть ли в выполненных тобой действиях ошибки? Какие? Исправь их.
3. Оцени свои действия по окончании выполнения задания: все ли было сделано?
4. Запиши свои суждения в дневнике после плана: чего ты добился, чему научился во время выполнения задания? Что еще необходимо изменить? Какие сложности возникли во время выполнения задания? Что не получилось, где тебе нужен совет?

«Памятка» для работы над музыкальным произведением:

1. Прослушай произведение в исполнении учителя (аудиозапись).
2. Прочитай название произведения вслух. Подумай, о чем оно? Сколько в нем частей? Если необходимо, назови ноты.
3. Запиши в дневнике вместе с учителем (или самостоятельно) план работы над произведением, учитывая дату итогового концертного исполнения.
4. Какие ошибки были допущены во время разбора произведения? Исправь их.
5. Оцени свою работу на уроке.

«Памятка» по преодолению общей и двигательной скованности:

1. Возьми инструмент и попробуй почувствовать легкость в тех местах на спине и руках, где я прикоснусь к тебе ладонями. Запомни это состояние. Хочешь, чтобы тебе всегда было удобно играть? Сфор-

мулируем нашу цель: добиться свободы и легкости при игре на инструменте.

2. Вспомни упражнения, которые мы делали, перечисли их. Давай запишем их в дневнике. Как последовательно ты будешь над ними работать?

3. Выполни эти упражнения. За чем в них нужно следить? О чем помнить при выполнении?

4. Если что-то не получается – вернись к предыдущему упражнению, затем вернись обратно и только после этого переходи к следующему упражнению.

5. Удалось ли тебе ощутить свободу и легкость в движениях?

6. Что изменилось в твоей игре после появления этих ощущений?

«Памятка» по преодолению сложностей с разучиванием музыкального текста:

1. Покажи, какое место в произведении тебе особенно трудно выучить. Как ты думаешь, какая цель у тебя на этом уроке?

2. Что нужно сделать, чтобы выучить этот фрагмент музыкального произведения? Перечисли. Давай, запишем это в дневник.

3. Что произойдет, если ты выучишь этот фрагмент музыкального произведения? Можно ли будет сыграть произведение от начала до конца?

4. Следи за планом: верно ли ты его выполняешь?

5. Вернись к началу и еще раз проиграй по нотам сложный фрагмент.

6. Удалось ли тебе его выучить? Было легко или трудно?

7. Что изменилось после выполнения этого задания?

«Памятка» по выработке умений самостоятельной постановки цели обучения:

1. Сегодня на занятии ты попробуешь научить меня чему-то. Для этого нужно определить: чему именно ты будешь меня учить?

2. Давай запишем все варианты, а потом выберем самый подходящий в данный момент.

3. Что я, по-твоему, должна научиться делать? Как я буду это делать?

4. Проговори, чему ты будешь меня учить и как.

5. Попробуй определить цель нашего «урока» и переходи к выполнению задуманного.

6. Получилось ли нам с тобой выполнить задуманное? Что получилось, что не получилось? Продолжим ли мы дальше наши занятия?

7. А теперь вернемся к нашему обычному уроку и попробуем определить его цель. Что тебе надо сделать на этом уроке, чему научиться?

«Памятка» по выработке умений самостоятельного контроля:

1. Сегодня на занятии мы будем очень внимательно следить за выполнением заданий. Давай сыграем в игру «Кто первый заметит ошибку?».

2. Перечисли, что нам поможет в достижении поставленной цели? Мы будем стараться выполнять задания медленно и «по чуть-чуть», чтобы успевать устранять ошибки. И будем постоянно возвращаться к нотному тексту, чтобы проверять, правильно ли мы выполняем задание.

3. Расскажи, как ты представляешь себе сегодняшний урок.

4. Делай остановки каждый раз, когда видишь или слышишь ошибку.

5. Исправь замеченную ошибку и так же медленно продолжай выполнять задание.

6. Получилось ли у тебя замечать свои ошибки и недочеты в исполнении раньше, чем их заметил педагог?

7. Как ты думаешь, что изменится в твоей домашней работе после сегодняшнего урока?

«Памятка» по преодолению нежелания выступать на сцене (страха выступления на сцене):

1. Скоро тебе предстоит выступать на сцене. Сегодня мы будем тренироваться в классе – так, чтобы выступление на сцене доставило тебе радость.

2. Давай запишем, что для этого нужно: хорошо знать произведение и уметь его исполнять от начала до конца без остановки; знать этапы концертного выступления и правила поведения на сцене; получить поддержку педагога и друзей.

3. Как ты думаешь, если мы будем тренироваться выступать, поможет ли это более уверенно чувствовать себя на сцене?

4. Внимательно перечитай план, обдумай каждый его пункт и постарайся выполнить.

5. Если ты допустил ошибку, то не расстраивайся, не останавливайся и продолжай играть произведение дальше. Ошибку можно будет потом исправить – ведь это «тренировочное» выступление.

6. Оцени свое «тренировочное» выступление в классе. Подумай, было ли тебе страшно? Когда именно? А что понравилось в выступлении перед зрителями?

7. Повтори «тренировочное» выступление дома перед родителями. Вспомни, как ты себя чувствовал во время «тренировочного концерта» в классе и дома. Подумай, какие ощущения помогут тебе на настоящем концерте.

«Памятка» по преодолению стеснения перед выступлением на сцене:

1. Завтра состоится прослушивание произведений. Ты будешь выступать перед своими сверстниками. Ты обеспокоен? Давай подумаем вместе, что нужно сделать, чтобы почувствовать себя увереннее.

2. Давай запишем план. Нужно, чтобы ты хорошо знал произведения, был уверен в них. Повтори их дома много раз. Исполни для родителей. При этом последовательно соблюдай все этапы «тренировочного концерта», не пропуская ни одного из них.

3. Попробуй представить себе прослушивание и рассказать о нем в деталях.

4. Выполняя план «тренировочного концерта», запоминай свои недочеты и ошибки, но не останавливайся и не прекращай исполнять музыкальное произведение! Когда завершишь исполнение, подумай – на каких этапах у тебя возникли трудности, где были совершены ошибки, какие именно.

5. Устрани недочеты в исполнении, исправь допущенные ошибки.

6. Оцени свою работу.

7. Подумай, что изменилось после того, как ты выполнил все пункты данной «памятки».

«Памятка» для работы над учебным проектом:

1. Что необходимо сделать, чтобы достичь цели проекта? Как и когда ты будешь это делать?

2. Что именно ты создашь для достижения поставленной цели?

3. Есть ли необходимость внести некоторые изменения в представление о результате и составленный план по ходу работы?

4. Совпадают ли сроки выполнения проекта с запланированными? Готов ли ты к презентации проекта?

5. Волнуешься ли ты перед презентацией? Вспомни, как ты выступал на сцене. Сделай упражнения, которые ты делал перед выступлением.

6. Сравни полученный результат с запланированным. Что получилось, что не получилось, что изменилось в ходе работы?

7. Подумай и ответь на вопросы: Чего ты добился во время работы над проектом и его презентации? Чему научился? Какой жизненный опыт приобрел?

Выводы по четвертой главе

В основу разработанной методики положена следующая идея: регулятивные универсальные учебные действия (целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, саморегуляция) у обучающихся детской музыкальной школы формируются как единый цикл взаимосвязанных действий (для школьников – «цепочка действий»), реализующийся при решении каждой учебной музыкальной задачи первого года обучения в новых для школьников условиях учебной, концертно-исполнительской и музыкально-проектной деятельности.

Формирование регулятивных универсальных учебных действий у обучающихся детской музыкальной школы осуществляется в следующей последовательности: от ознакомления с «цепочкой действий» в ходе решения конкретной учебной задачи начального этапа обучения через осознанное ее воспроизведение в ходе решения новых учебных музыкальных задач к самостоятельному регулированию процесса решения учебных музыкальных задач на основе освоенной «цепочки действий» в различных условиях учебной, концертно-исполнительской и музыкально-проектной деятельности.

Методика формирования регулятивных универсальных учебных действий у обучающихся игре на струнно-щипковых инструментах в условиях детской музыкальной школы базируется на подходах (системно-деятельностный, дифференцированный, индивидуальный, лично-ориентированный) и принципах (преемственности, систематичности и последовательности, наглядности, единства художественного и технического); соответствует этапам первого года обучения (доинструментальный, технологический, художественно-деятельностный, концертно-исполнительский, музыкально-проектировочный), на каждом из которых регулятивные универсальные учебные действия формируются в процессе решения доминирующих задач обучения в соответствии с годовыми требованиями; включает формы организации деятельности обучающихся, методы, приемы, упражнения, творческие задания, средства (памятки-алгоритмы действий при выполнении учебных музыкальных задач в различных условиях деятельности).

ГЛАВА 5. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ИГРЕ НА СТРУННО-ЩИПКОВЫХ ИНСТРУМЕНТАХ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

5.1. Цель, задачи и организация опытно-поисковой работы

Опытно-поисковая работа была проведена с *целью* проверки результативности разработанной методики формирования РУУД у обучающихся игре на струнно-щипковых инструментах в условиях детской музыкальной школы.

Для реализации поставленной цели были определены следующие *задачи*:

1. Конкретизировать последовательность проведения опытно-поисковой работы, выделить ее этапы.

2. Определить базу опытно-поисковой работы, состав поисковой и контрольной групп.

3. Разработать анкеты для педагогов ДМШ, выявляющие их позицию в отношении формирования у обучающихся РУУД.

4. Разработать критерии и показатели, определить уровни сформированности у школьников РУУД в процессе обучения игре на струнно-щипковых инструментах.

5. Подобрать методики для диагностирования у школьников уровня сформированности отдельных РУУД.

6. Адаптировать содержание вопросов и диагностических заданий к особенностям обучения игре на струнно-щипковых инструментах.

7. Соотнести позиции годовых требований к результатам обучения с разработанной шкалой оценивания уровня сформированности РУУД.

8. Провести опытно-поисковую работу (констатирующий, формирующий, итоговый этапы) с участниками поисковой группы, следуя на формирующем этапе разработанной методике формирования РУУД.

9. Соотнести полученные результаты с результатами контрольной группы и сделать выводы об эффективности разработанной методики.

10. Провести экспресс-внедрение разработанной методики формирования РУУД у обучающихся игре на струнно-щипковых инстру-

ментах в условиях ДМШ и образовательных учреждений, реализующих программы дополнительного образования по обучению школьников игре на музыкальных инструментах, для подтверждения результативности, доступности и универсальности разработанной методики.

Опытно-поисковая работа проводилась на базе детских музыкальных школ г. Екатеринбурга и учреждений, реализующих программы дополнительного образования по обучению школьников игре на музыкальных инструментах: МАУК ДО «Детская музыкальная школа № 3 им. Д. Д. Шостаковича», МАУК ДО «Детская музыкальная школа № 1 им. М. П. Фролова», МБУК ДО «Детская музыкальная школа № 13 им. И. О. Дунаевского», МБУК ДО «Детская школа искусств № 7», МАОУ СОШ № 32, МАОУ Гимназия № 176, Отделение дополнительного образования детей ГБПОУ СО «Свердловское музыкальное училище (колледж) им. П. И. Чайковского».

Для проверки результативности разработанной методики были созданы *поисковая и контрольная группы* численностью по 33 чел. каждая.

С учетом индивидуальной формы обучения и малочисленности состава индивидуальных классов педагога ДМШ, а также общей многочисленности обучающихся игре на струнно-щипковых инструментах, для достижения статистической достоверности в состав *поисковой группы (ПГ)* были включены школьники, обучавшиеся по классу домры, балалайки, гитары в 2010-2011, 2011-2012, 2012-2013 уч. гг. в МАУК ДО «ДМШ № 3 им. Д. Д. Шостаковича», МБУК ДО «ДМШ № 13 им. И. О. Дунаевского», ГБПОУ СО «Свердловское музыкальное училище (колледж) им. П. И. Чайковского (Отделение дополнительного образования детей).

В состав *контрольной группы (КГ)* вошли школьники, обучавшиеся в 2010-2011, 2011-2012, 2012-2013 уч. гг. в МАУ ДО «ДМШ № 1 им. М. П. Фролова», МБУК ДО «ДМШ № 13 им. И. О. Дунаевского», МБУК ДО «Детская школа искусств № 7», ГБПОУ СО «Свердловское училище (колледж) им. П. И. Чайковского (Отделение дополнительного образования детей).

Состав поисковой и контрольной групп, с детализацией обучающихся по образовательным учреждениям, годам обучения и осваиваемым музыкальным инструментам, представлен в Таблице 4.

Таблица 4

Состав поисковой и контрольной групп

	2010-2011		2011-2012		2012-2013		всего
	ПГ	КГ	ПГ	КГ	ПГ	КГ	
<i>ОДОД (училище)</i>							11
Домра							
Балалайка	2	1	1		1	1	
Гитара	2	2	1				
<i>ДМШ № 3</i>							16
Домра	2		2		3		
Балалайка	1				1		
Гитара	2		3		2		
<i>ДМШ № 13</i>							19
Домра	1	2	3	2			
Балалайка	2		1				
Гитара	2	2	1	3			
<i>ДМШ № 1</i>							9
Домра		1		1		1	
Балалайка		1		2			
Гитара		1				2	
<i>ДШИ № 7</i>							11
Домра		1		1		2	
Балалайка		2		2		1	
Гитара						2	
Всего обучающихся	14	13	12	11	7	9	66

С целью дополнительной проверки (апробации) разработанной методики формирования РУУД у обучающихся игре на струнно-щипковых инструментах в период с 10 января по 3 апреля 2017 г. (третья учебная четверть) было осуществлено *экспресс-внедрение* разработанной методики: элементы методики использовались студентами ГБПОУ СО «Свердловское музыкальное училище (колледж) им. П. И. Чайковского» в течение третьей учебной четверти (с 10 января по 3 апреля 2017 г.) – период педагогической практики.

Состав обучающихся, преподавателей и студентов, участвовавших в экспресс-внедрении разработанной методики, представлен в Таблице 5.

В анкетных опросах и внедрении элементов разработанной методики в учебный процесс принимали участие педагоги ДМШ и ДШИ (44 чел.), МАОУ Гимназия № 176 и МАОУ СОШ № 32 (20 чел.), в экспресс-внедрении разработанной методики – студенты ГБПОУ СО «Свердловское областное музыкальное училище (колледж) им. П. И. Чайковского (9 чел.) и их обучающиеся (20 чел.).

Всего в опытно-поисковой работе принимали участие 159 чел.: школьники, обучающиеся по классу домры, балалайки, гитары – 86 чел., педагоги – 64 чел., студенты музыкального училища (колледжа) – 9 чел.

Таблица 5

**Состав группы экспресс-внедрения
разработанной методики формирования РУУД**

Образовательное учреждение	Количество обучающихся	Количество студентов	Количество преподавателей
ДМШ № 13	3	0	1
ДМШ № 1	5	0	2
МАОУ гимназия № 176	7	0	2
Музыкальное училище	5	9	1
Общее количество	20	9	6

Опытно-поисковая работа с поисковой и контрольной группами подразделялась на *три этапа*: констатирующий, формирующий, итоговый.

Работа с обучающимися проводилась в течение учебного года с включением летней творческой смены, когда, по преимуществу, осуществлялась музыкально-проектная деятельность.

На *констатирующем этапе* (сентябрь) выявлялся начальный уровень сформированности РУУД у обучающихся ДМШ при выполнении первых заданий и упражнений на основании разработанных критериев и показателей с использованием диагностических методик и тестов, отвечающих задачам выявления уровня сформированности отдельных РУУД.

На *формирующем этапе* (октябрь-май) велась целенаправленная работа по формированию РУУД у обучающихся игре на струнно-щипковых инструментах на основе разработанной методики.

На *итоговом этапе опытно-поисковой работы* (июнь-сентябрь следующего учебного года) проводился итоговый срез уровня сформированности РУУД у обучающихся с использованием разработанных критериев и показателей. Итоговый этап завершался в начале следующего учебного года (сентябрь). В это время обучающиеся постепенно «входили» в учебную деятельность, готовились к ежегодному концерту «Играют все», где демонстрировались самостоятельно разученные пьесы. В рамках данного мероприятия проводилась презентация учебных творческих проектов, запланированных и частично реализованных

в мае-июне в рамках «летней творческой смены». В процессе занятий, концерта и презентаций проектов проводилась итоговая диагностика развития РУУД в учебной, концертно-исполнительской и музыкально-проектной деятельности в соответствии с разработанными критериями и показателями.

Исследование также включало *внедренческий этап* (2015–2017 гг.). На данном этапе осуществлялась работа по популяризации разработанной методики и ее элементов посредством очного (в условиях курсов повышения квалификации педагогов дополнительного образования) и заочного (с использованием социальных сетей) общения с педагогами музыкального образования; были проведены анкетные опросы педагогов и экспресс-внедрение разработанной методики.

5.2. Диагностический инструментарий опытно-поисковой работы

Для проведения опытно-поисковой работы был разработан *диагностический инструментарий*, включающий две *анкеты* для педагогов, *критерии* и *показатели* сформированности РУУД у обучающихся с учетом специфики образовательного процесса в инструментальном классе. Помимо этого были подобраны диагностические методики и тесты для определения уровня сформированности отдельно взятых РУУД.

Анкета использовалась на констатирующем этапе опытно-поисковой работы. Ее содержание и итоги анкетирования педагогов освещены в разделе 2.2 настоящей работы.

При определении *критериев* уровня сформированности РУУД мы опирались на теоретические положения о выделении в структуре действия ориентационной (принятие решения), исполнительской (реализация действия) и контрольной (контроль и коррекция действия) частей, которые могут рассматриваться в качестве этапов [63; 64; 185; 186]; на опыт подразделения РУУД на блоки, связанные с (1) определением и формулированием цели деятельности, составлением плана действий по решению проблемы (задачи), (2) осуществлением действия по реализации плана, (3) соотнесением результата деятельности с целью и его оценением [184]; на опыт объединения нескольких близких по смыслу РУУД в группы [66]; на теоретические положения об этапах творческого процесса (Я. А. Пономарев, П. К. Энгельмейер) [181; 257].

С учетом сказанного для диагностирования уровня сформированности РУУД у обучающихся ДМШ нами были определены *три критерия*:

1) *целеобразующий* – объединяет целеполагание как основу замысла, цели, «желания» (по П. К. Энгельмейеру), планирование как поэтапное развертывание задач, «подготовку» (по Я. А. Пономареву) и их конкретизацию, прогнозирование как предвидение, «предслышание» конечного результата;

2) *операциональный* – объединяет действия по воплощению замысла, плана, контроль за действиями, выполняемыми практически и теоретически, коррекцию практической и теоретической работы;

3) *рефлексивный* – объединяет представление результата и его оценку, включает саморегуляцию в процессе стремления к конечной цели и представления результата, оценку-характеристику полученного художественного продукта, продумывание дальнейших действий.

Показатели целеобразующего критерия: принятие цели либо самостоятельная постановка цели – ближайшей и перспективной, представление о конечном результате и составление плана действий.

Показатели операционального критерия: осуществление действия и его контроль, исправление допущенных ошибок.

Показатели рефлексивного критерия: настойчивость в достижении желаемого результата, оценка результата действий.

Для каждого критерия, в соответствии с его показателями, разработана трехбалльная шкала оценивания.

Целеобразующий критерий:

1 балл – обучающийся принимает цели решения учебной музыкальной задачи и описание ее результата, определенные педагогом; не может объяснить последовательность своих действий; при помощи педагога обдумывает «цепочку действий» в опоре на памятку-алгоритм;

2 балла – обучающийся определяет ближайшие и перспективные цели решения учебной музыкальной задачи в известных для него условиях деятельности, а при помощи педагога – в новых условиях; представляет ближайший и отдаленный результат и намечает «цепочку действий», необходимых для его достижения, сверяясь с памяткой-алгоритмом;

3 балла – обучающийся самостоятельно определяет ближайшие и перспективные цели решения учебной музыкальной задачи в известных и в новых для него условиях деятельности; самостоятельно определяет ближайший и отдаленный результат и «цепочку действий», необходимых для его достижения, в известных и новых условиях деятельности.

Операциональный критерий:

1 балл – обучающийся не соблюдает намеченного плана, пропускает отдельные действия в «цепочке», неуверенно оперирует освоенными способами действий, не замечает ошибок, уточняет последо-

вательность действий и исправляет ошибки при «наведении» со стороны педагога;

2 балла – обучающийся следует намеченному плану, использует освоенные способы действия в ходе решения учебной музыкальной задачи и исправляет допущенные ошибки, самостоятельно или путем «наведения» со стороны педагога;

3 балла – обучающийся следует намеченному плану, при необходимости корректирует его, уверенно оперирует освоенными способами действий, контролирует и корректирует свои действия на всем протяжении решения учебной музыкальной задачи, самостоятельно исправляет допущенные ошибки.

Рефлексивный критерий:

1 балл: обучающийся достигает намеченного результата при постоянном побуждении со стороны педагога, в оценке результатов своих действий ориентируется на мнение педагога и выставленную отметку;

2 балла: обучающийся добивается желаемого результата, но периодически нуждается в стимулировании со стороны педагога для завершения «цепочки действий»; адекватно оценивает результаты своих действий, свои возможности в решении учебной музыкальной задачи и возникшие при этом трудности;

3 балла: обучающийся настойчиво добивается желаемого результата на всем протяжении решения учебной музыкальной задачи; конструктивно оценивает результаты своих действий, отмечая при этом отдельные детали, аргументированно и конструктивно оценивает свои возможности в решении учебной музыкальной задачи и возникшие при этом трудности.

Баллы выставлялись персонально каждому обучающемуся и вносились в специальный оценочный лист по каждому критерию и показателю для трех видов деятельности. Они носили рабочий характер и не доводились до сведения обучающихся, родителей, педагогического персонала.

Полученные баллы суммировались, а затем высчитывалось их среднее арифметическое значение, на основе которого уровень сформированности РУУД у обучающихся определялся как *недостаточный* (от 1 до 1,5 баллов), *достаточный* (от 1,5 до 2,5 баллов) или *оптимальный* (от 2,5 до 3 баллов). Средние арифметические значения баллов высчитывались для каждого из видов деятельности (учебной, музыкально-исполнительской, проектной), а также по всем видам деятельности в комплексе, персонально для каждого ребенка и по группе в целом.

Для удобства восприятия критерии и показатели сведены воедино в Таблице 6.

Таблица 6

**Критерии и показатели сформированности РУУД
у обучающихся детской музыкальной школы**

Баллы	Показатели критериев
	<i>Целеобразующий критерий</i>
1	обучающийся принимает цели решения учебной музыкальной задачи и описание ее результата, определенные педагогом; не может объяснить последовательность своих действий; при помощи педагога обдумывает «цепочку действий» в опоре на памятку-алгоритм
2	обучающийся определяет ближайшие и перспективные цели решения учебной музыкальной задачи в известных для него условиях деятельности, а при помощи педагога – в новых условиях; представляет ближайший и отдаленный результат и намечает «цепочку действий», необходимых для его достижения, сверяясь с памяткой-алгоритмом
3	обучающийся самостоятельно определяет ближайшие и перспективные цели решения учебной музыкальной задачи в известных и в новых для него условиях деятельности; самостоятельно определяет ближайший и отдаленный результат и «цепочку действий», необходимых для его достижения, в известных и новых условиях деятельности
	<i>Операциональный критерий</i>
1	обучающийся не соблюдает намеченный план, пропускает отдельные действия в «цепочке», неуверенно оперирует освоенными способами действий, не замечает ошибок, уточняет последовательность действий и исправляет ошибки при «наведении» со стороны педагога
2	обучающийся следует намеченному плану, использует освоенные способы действия в ходе решения учебной музыкальной задачи и исправляет допущенные ошибки, самостоятельно или путем «наведения» со стороны педагога
3	обучающийся следует намеченному плану, при необходимости корректирует его, уверенно оперирует освоенными способами действий, контролирует и корректирует свои действия на всем протяжении решения учебной музыкальной задачи, самостоятельно исправляет допущенные ошибки
	<i>Рефлексивный критерий</i>
1	обучающийся достигает намеченного результата при постоянном побуждении со стороны педагога, в оценке результатов своих действий ориентируется на мнение педагога и выставленную отметку
2	обучающийся добивается желаемого результата, но периодически нуждается в стимулировании со стороны педагога для завершения «цепочки действий»; адекватно оценивает результаты своих действий, свои возможности в решении учебной музыкальной задачи и возникшие при этом трудности

Баллы	Показатели критериев
3	обучающийся настойчиво добивается желаемого результата на всем протяжении решения учебной музыкальной задачи; конструктивно оценивает результаты своих действий, отмечая при этом отдельные детали, аргументированно и конструктивно оценивает свои возможности в решении учебной музыкальной задачи и возникшие при этом трудности

Для диагностики освоения обучающимися *программных требований первого года обучения* были выделены *10 позиций*, соотносящихся с задачами и результатами, поставленными в дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программе в области музыкального искусства «Народные инструменты» (домра, балалайка, гитара):

- 1) посадка;
- 2) постановка исполнительского аппарата;
- 3) постановка рук;
- 4) освоение основных приемов игры;
- 5) знакомство с элементами музыкальной грамоты;
- 6) воспитание элементарных правил сценической этики;
- 7) знакомство со средствами музыкальной выразительности;
- 8) овладение основными видами учебно-музыкальной деятельности;
- 9) освоение годового репертуара;
- 10) развитие музыкально-слуховых представлений и музыкально-образного мышления.

Были выделены 3 уровня освоения годовых требований: недостаточный – 1 балл, достаточный – 2 балла, оптимальный – 3 балла. По каждой позиции были составлены подробные уровневые характеристики действий обучающегося, в которых проявляются знания, умения и навыки, сформированные в соответствии с программой обучения.

Баллы по 10-ти позициям выставлялись персонально каждому обучающемуся в специальный оценочный лист. Оценивание освоения программных требований проводилось в течение учебного года (октябрь-декабрь – зачет, май – переводной экзамен, зачет). В поисковой и контрольной группах оно заключалось в наблюдении и фиксации результатов освоенных действий на занятиях и контрольных срезах для каждого обучающегося, определении среднего арифметического значения баллов и сравнении обучающихся по группам. Заполненные оценочные листы носили рабочий характер и не доводились до сведения обучающихся, родителей, педагогического персонала. Обучающиеся получали обычные отметки за контрольные мероприятия, предусмотренные учебной программой.

Для проведения экспресс-внедрения разработанной методики был разработан *опросный лист*, который заполнялся педагогами, участвовавшими во внедрении, дважды: на стартовом (январь) и итоговом (апрель) этапах. Они содержали 9 вопросов (стартовая диагностика) и дополнительный 10-й вопрос (итоговая диагностика). Вопросы №№ 1-9 носили характер незаконченных высказываний, для завершения которых педагог должен был выбрать один из трех предложенных вариантов ответа. Предложенные варианты ответа соответствовали трем уровням сформированности РУУД в соответствии с критериями и показателями, представленными выше: недостаточный – 1 балл, достаточный – 2 балла, оптимальный – 3 балла). Например:

Во время выполнения задания технического характера обучающийся:

а) недолго следит за своими движениями, быстро отвлекается; не помнит, что нужно делать дальше, допускает неоднократные ошибки и исправляет их только тогда, когда на это указывает педагог;

б) внимательно следит за движениями рук; помнит о том, что следует сделать дальше; исправляет ошибки, которые слышит сам и которые подсказывает педагог;

в) внимательно следит за четким выполнением всей «цепочки действий», самостоятельно контролирует исполнение и корректирует собственные ошибки.

Аналогичным образом было предложено завершить следующие высказывания, выбирая ответ из трех предложенных вариантов (в данном тексте варианты ответов не приводятся):

– при педагогическом показе нового способа звукоизвлечения или нового задания технического характера обучающийся...

– при завершении задания технического характера обучающийся...

– во время знакомства с новым художественным произведением обучающийся...

– при реализации художественного замысла композитора обучающийся...

– во время разучивания произведения в классе и прослушивании игры сверстников обучающийся...

– при подготовке к исполнению музыкального произведения на сцене перед слушателями обучающийся...

– во время концертного выступления («тренировочного концерта в классе перед другими учениками») обучающийся...

– во время завершения и после концертного выступления обучающийся...

Вопрос № 10 был дополнительно включен в опросный лист для итоговой диагностики. Он подразумевал развернутый ответ в свободной форме, позволяющий составить мнение о результативности примененных элементов методики формирования РУУД у обучающихся игре на струнно-щипковых инструментах.

Последний, десятый вопрос был включен во второй опросный лист для итоговой диагностики. Он предполагал свободную форму ответа: «На ваш взгляд, повлияло ли внедрение памяток для обучающихся в процесс обучения на эффективность и результативность организации учебного процесса (классной, домашней, самостоятельной работы и публичных выступлений)?».

Для выявления у обучающихся ДМШ (участников поисковой и контрольной групп) стартового уровня сформированности отдельных РУУД и их компонентов, выявления отношения к определенным видам учебной деятельности и индивидуально-личностных особенностей нами было отобрано несколько *диагностических методик*, разработанных различными авторами и опубликованных в педагогических источниках. Данные методики использовались на констатирующем этапе исследования (сентябрь), который по времени совпадает с начальным (адаптационным) периодом погружения обучающегося в учебный процесс детской музыкальной школы и первым, доинструментальным этапом его обучения игре на музыкальном инструменте. Соответственно, обучающиеся только лишь приступают к решению самых первых учебных музыкальных задач, что не позволяет применить разработанные критерии сформированности РУУД в полном объеме.

С учетом сказанного отобранные диагностические методики оказались очень полезными для выявления уровня сформированности ряда действий из комплекса РУУД. Они широко используются в общеобразовательной школе, что позволяет выявить реальный уровень сформированности регулятивных действий и установить связь между общеобразовательной и музыкальной школами. Наш опыт показывает, что выполнение диагностических тестов и заданий не отнимает большого количества времени, нравится детям и вызывает у них большой интерес к познанию самих себя.

Диагностическая методика «Рисование по точкам» позволяет выявить уровень сформированности действий контроля и коррекции (ориентировка на заданную систему требований, сознательный контроль и коррекция своих действий).

Данная диагностическая методика включает 6 задач, каждая из которых размещена на листе бумаги, выдаваемом обучающемуся. Образцами в задачах №№ 1 и 5 служат неправильные треугольники, в

задаче № 2 – неправильная трапеция, в задаче № 3 – ромб, в задаче № 4 – квадрат и в задаче № 5 – четырехлучевая звезда.

Указывая на вершины треугольника-образца, педагог дает обучающимся следующие пояснения: «Видите, здесь были точки, которые соединили так, что получился этот рисунок (педагог показывает на стороны треугольника). Рядом нарисованы другие точки (показывает на точки, изображенные ниже образца). Вы сами соедините эти точки линиями так, чтобы получился точно такой же рисунок. Здесь есть лишние точки. Вы их оставите, не будете соединять. Теперь посмотрите: эти точки одинаковые или нет?» Получив ответ «нет», педагог говорит: «Правильно, они разные: есть красные, синие и зеленые. Вы должны запомнить правило: одинаковые точки соединять нельзя. Нельзя проводить линию от красной точки к красной, от синей к синей или от зеленой к зеленой. Линию можно проводить только между разными точками».

По окончании инструктирования обучающимся раздаются простые карандаши. По ходу выполнения задания педагог может стирать по просьбе детей неверно проведенные линии; следить за тем, чтобы не была пропущена какая-либо задача; ободрять детей, если это требуется.

Основным показателем выполнения задачи в данном тесте служит суммарный балл (СБ): в каждой задаче устанавливается точность воспроизведения образца (в задачах №№ 1 и 5 воспроизводящим образцом считается любой треугольник, в задачах №№ 2, 3, 4 – любой четырехугольник, в задаче № 6 – любая звезда). Незавершенные фигуры, которые могут быть дополнены до вышеперечисленных, также считаются воспроизводящими образец. Если обучающийся воспроизвел образец хотя бы приблизительно, он получает по одному баллу за каждый правильно воспроизведенный элемент фигуры (в задачах №№ 1-5 в качестве элемента выступает отдельная линия, в задаче № 6 – луч). Правильно воспроизведенным считается элемент, не включающий нарушения правила (т. е. не содержащий соединения одинаковых точек).

Кроме того, по одному баллу начисляется за: 1) соблюдение правила, т. е. если оно не было нарушено в данной задаче ни разу; 2) полностью правильное воспроизведение образца (в отличие от приблизительного); 3) одновременное соблюдение обоих требований (что возможно только в случае полностью правильного решения).

Суммарный балл представляет собой сумму баллов, полученных ребенком за все 6 задач. Балл, получаемый за каждую из задач, может колебаться: в задачах №№ 1 и 5 – от 0 до 6, в задачах №№ 2, 3, 4, 6 – от 0 до 7. Таким образом, суммарный балл может колебаться от

0 (если нет ни одного верно воспроизведенного элемента и ни в одной из задач не выдержано правило) до 40 (если все задачи решены безошибочно).

Интерпретация результатов: 33-40 баллов (5-6 задач) – высокий уровень ориентировки на заданную систему требований, обучающийся может сознательно контролировать свои действия; 19-32 балла (3-4 задачи) – ориентировка на систему требований развита недостаточно, что обусловлено средним уровнем развития произвольности; менее 19 баллов (2 задачи и менее) – чрезвычайно низкий уровень регуляции действий, постоянное нарушение заданной системы требований, предложенной взрослым.

Обработка результатов в нашем исследовании производилась в соответствии с приведенными выше рекомендациями. После подсчета баллов и определения уровня данные заносились в общий бланк группы. Далее подсчитывалось процентное соотношение высокого, среднего и низкого уровней в период стартовой и итоговой диагностики.

«Методика исследования адаптированности младших школьников к повседневным трудностям» Е. Г. Сурковой [216] использовалась для диагностирования отношения обучающегося к определенному виду деятельности. В авторском варианте предложены 4 блока ситуаций:

блок № 1 – учебные ситуации (пишет контрольную работу, отвечает у доски, делает домашнюю работу, учитель что-то говорит ученику, ученик сдает дневник на проверку);

блок № 2 – ситуации общения с одноклассниками (ребенок заходит в класс, где уже сидят и о чем-то говорят несколько его одноклассников; кто-то из одноклассников просит дать на время какую-то вещь; ребенок не согласен с кем-то из детей; ребенок хочет, чтобы его приняли в игру; учитель попросил детей выбрать себе пару и построиться);

блок № 3 – семейные ситуации (ребенок рассказывает маме, как прошел день; ждет родителей с родительского собрания; находится дома с братом или сестрой; заметил, что у него сломалась какая-то вещь; о чем-то говорит с папой);

блок № 4 – ситуации общения вне дома и школы (ребенок дома один; ребенок заболел; едет на экскурсию или в зоопарк; пришел в гости, где не все приглашенные ему знакомы; выступает или участвует в соревновании).

Данная проективная методика представляет собой комплексное исследование отношения обучающихся к определенному виду деятельности (через социальные эмоции и ценностные ориентации), с которыми они могут столкнуться при обучении игре на музыкальном инструменте. Обследование проводится индивидуально.

Обучающемуся даются восемь карандашей определенных цветов (синий, зеленый, красный, желтый, фиолетовый, коричневый, черный, серый) и 20 силуэтов домиков.

Результаты теста оцениваются с помощью подсчета ситуаций в каждом блоке, раскрашенных определенными цветами. Ситуации, вызывающие радость, желание участвовать в названных событиях, как правило, раскрашиваются детьми желтым или красным цветом. Для выражения отношения к событиям, вызывающим некоторое психическое или интеллектуальное напряжение, чувство неопределенности или скуку, ребенок обычно выбирает синий, зеленый или фиолетовый цвет. Коричневым и серым цветом раскрашиваются ситуации, которых ребенок хотел бы избежать, а черным – ситуации, вызывающие активное неприятие, протест. В том случае, когда ситуаций, проиллюстрированных серым, коричневым или черным цветом, в одном блоке оказывается не более двух, делается вывод о нормальном отношении ребенка к ситуациям этого блока.

В нашем исследовании методика Е. Г. Сурковой использовалась для выявления отношения обучающегося ДМШ к различным видам учебной музыкальной деятельности (учебная, концертно-исполнительская), его предпочтений в организации учебной деятельности (индивидуальная или групповая работа), прогнозируемых зон дискомфорта и трудностей (домашнее задание, зачеты) и т. п. В соответствии с этим содержание некоторых ситуаций в рамках тематических блоков было изменено с учетом условий обучения в детской музыкальной школе. Количество блоков и их общая тематическая направленность были сохранены. Обработка результатов производилась в соответствии с методическими рекомендациями авторов.

В нашем исследовании обучающимся были предложены следующие ситуации:

блок № 1 – учебные ситуации (ученик ДМШ играет пьесу на итоговом контрольном прослушивании; исполняет выученные дома произведения при проверке домашнего задания на уроке; делает домашнее задание; педагог что-то говорит ученику; ученик получает итоговую оценку за урок);

блок № 2 – ситуации общения со сверстниками (ученик ДМШ заходит в класс, где сидят другие ребята и что-то играют на музыкальных инструментах; кто-то из ребят просит дать ему какую-то вещь; ученик согласен с кем-то; он хочет, чтобы с ним вместе сыграли пьесу другие ребята; учитель попросил выбрать себе пару для игры в ансамбле);

блок № 3 – семейные ситуации (ученик ДМШ рассказывает маме, как прошел день; ждет родителей с собрания в музыкальной шко-

ле; находится дома с братом или сестрой; ребенок заметил, что у него сломалась какая-то вещь; папа говорит ребенку, что хочет о чем-то с ним поговорить);

блок № 4 – ситуации общения вне дома и школы (ребенок дома один; ребенок пришел на концерт, где кроме знакомых людей есть и незнакомые; ребенок заболел; едет на спектакль; выступает на концерте).

Включая в перечень Е. Г. Сурковой ситуации из жизни ученика ДМШ, мы исходили из того, что, приступая к занятиям в ДМШ, обучающийся, как правило, имеет общие представления об учебном процессе, концертной деятельности, участии в культурно-просветительных мероприятиях, которые теперь актуализируются в его личном опыте.

Проводя обследование, мы давали обучающимся следующие инструкции: «Смотри, на листе бумаги нарисованы домики. В каждом домике живут люди, и в их жизни происходят разные события. Там живут и ученики детской музыкальной школы, которые учатся играть на музыкальном инструменте, готовятся к концертным выступлениям, играют в ансамбле с другими ребятами. Я тебе буду говорить, что происходит в домиках, а ты раскрась каждый домик таким цветом, который подходит к настроению живущих там людей. Может быть, тебе захочется несколько домиков раскрасить одним и тем же цветом, если у людей, которые там живут, будет похожее настроение».

Для повышения точности диагностики у детей, выбравших цвет, с точки зрения педагога, не отвечающий конкретной ситуации, педагог обязательно выясняет у ребенка, какое настроение в данный момент у жителей этого домика, почему, что их беспокоит.

Тест на определение типа личности ребенка школьного возраста (В. В. Мегедь, А. А. Овчарова) [143] использовался в нашем исследовании для определения индивидуально-личностных особенностей организации самостоятельной деятельности и домашних занятий, умения контролировать и регулировать свои действия в учебной, а затем в концертно-исполнительской и музыкально-проектной деятельности. Данный тест составлен на основе принципа выделения в психике ребенка «признаков Юнга»: экстраверсия – обращенность человека на внешний мир; интроверсия – сосредоточенность на личных переживаниях и своем внутреннем мире; рациональность – системность и постоянство в склонностях и занятиях, самодисциплина; иррациональность – спонтанность, импульсивность в поведении, стремление к смене впечатлений; логика – ориентация на нормы поведения и здравый смысл, стремление все упорядочивать; этика – ориентация на чувства и отношения, определяющие поведение; сенсорика – практичность и настроенность на получение чувственных удовольствий (еда,

одежда, комфорт), хорошая ориентация в пространстве, воля; интуиция – стремление к фантазиям и мечтательности, теоретический склад ума, образное восприятие.

Тест состоит из четырех блоков контрастных качеств (признаков): 1) рациональность – иррациональность; 2) логика – этика; 3) сенсорика – интуиция; 4) интроверсия – экстраверсия.

В каждом блоке, в рамках конкретной ситуации, представлены пять пар полярных (взаимоисключающих) высказываний, отмеченных начальной буквой соответствующего качества (признака). Опрашиваемый должен выбрать один из них.

Например, в первом блоке: «Р» – «Я люблю сам составлять планы моих занятий и стараюсь выполнять все, что задумал», «И» – «Я могу набрать слишком много всяких поручений, и потом не знаю, как с ними справиться». Во втором блоке: «Л» – «Я стараюсь ничего не обещать, если знаю, что не смогу это сделать», «Э» – «Я часто могу много наобещать, потому что неудобно отказывать другим». В третьем блоке: «С» – «Я всегда слежу за чистотой одежды и книжек и очень переживаю, когда испачкаю что-то или посажу пятно», «И» – «Я по рассеянности не всегда замечаю, что у меня помята одежда или не чисты ботинки». В четвертом блоке: «И» – «Я стесняюсь первым заговорить с незнакомыми и попросить что-нибудь», «Э» – «Мне легко познакомиться с чужими ребятами и заводить новых знакомых» и т. д.

Исследователь фиксирует выбор высказывания, отмечая начальную букву в каждом блоке. Затем сравнивается количество выборов по каждому качеству (признаку) и из их диады выбирается тот, где получено больше выборов.

В нашем исследовании данный тест проводился в форме доверительной беседы с педагогом. Ответы фиксировались на том же бланке, что и «Методика исследования адаптированности младших школьников к повседневным трудностям».

Обратим внимание на то, что в поисковой группе были задействованы все три рассмотренные диагностические методики.

В контрольной группе проводилось только «Рисование по точкам». Организуя деятельность контрольной группы, мы посчитали целесообразным проводить углубленную диагностику индивидуально-личностных особенностей обучающихся и их отношений к различным видам деятельности, поскольку эти данные были нам необходимы, в первую очередь, для выстраивания в поисковой группе индивидуальных траекторий формирования РУУД на основе «цепочки действий». А в контрольной группе обучение осуществлялось на основе традиционных методик, без акцентирования вопроса формирования РУУД.

И, напротив, разработанные критерии оценивания уровня сформированности РУУД использовались в обеих группах на всех этапах реализации методики. При этом применительно к учебной музыкальной деятельности они использовались на всех этапах, а к музыкально-исполнительской и к проектной деятельности – вводились одновременно с включением данным видов деятельности в содержание музыкально-образовательного процесса.

5.3. Результаты опытно-поисковой работы и экспресс-внедрения разработанной методики

Стартовая диагностика уровня развития РУУД в учебной деятельности проходила в поисковой и контрольной группах в начале учебного года (сентябрь) по разработанным нами критериям, а также по методикам, позволяющим выявить отдельные РУУД и их элементы.

Диагностированию предшествовало первоначальное ознакомление участников поисковой группы с «цепочкой действий» в ходе выполнения первых учебных задач доинструментального периода – формирования основных игровых навыков через сознательное управления своими движениями.

Определение начального уровня развития РУУД в концертно-исполнительской деятельности проводилось по разработанным нами критериям в ноябре во время включения в учебный процесс первых публичных выступлений.

Определение начального уровня развития РУУД в музыкально-проектной деятельности проводилось по разработанным нами критериям в конце учебного года (май – июнь) во время начальной подготовки творческих проектов обучающимися.

Для выявления стартового и итогового уровня развития входящих в РУУД действий контроля и коррекции в поисковой и контрольной группах, на констатирующем и итоговом этапах опытно-поисковой работы использовалась диагностическая методика «Рисование по точкам». Результаты данной диагностики представлены в Таблице 7.

Таблица 7

Результаты диагностики «Рисование по точкам» в ПГ и КГ (%)

Гр.	Стартовая диагностика			Итоговая диагностика		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
ПГ	39	52	9	9	58	33
КГ	39	55	6	21	64	15

Сопоставление полученных данных показывает, что, при равенстве показателей стартовой диагностики в ПГ и КГ, к завершению опытно-поисковой работы в ПГ произошло существенное повышение уровня произвольности внимания и контроля. Если в КГ количество обучающихся с высоким уровнем возросло на 9% (с начальных 6% до 15%), то в ПГ – на 22% (с начальных 9% до 33%). При этом количество обучающихся с низким уровнем понизилось в ПГ до 3 чел., в КГ – до 7 чел. (при одинаковом количестве 13 чел. на начальном этапе).

Но всё же результаты тестирования по данной методике расцениваются нами как вспомогательные, так как были получены в ходе выполнения теста, не связанного по содержанию с учебной музыкальной деятельностью обучающегося ДМШ.

Анализируя данные, полученные в ПГ благодаря «Методике исследования адаптированности младших школьников к повседневным трудностям» Е. Г. Сурковой [216], мы увидели, что в первом блоке (учебные ситуации) обучающиеся в целом выразили радостное отношение к предстоящей учебной деятельности в ДМШ (от 11 до 14 чел. – в зависимости от вопроса). Наибольшее количество протестов (5 чел.) вызвали ситуации с выполнением домашнего задания и контрольным прослушиванием пьесы. Дети объяснили это тем, что «не любят делать уроки, а учителя ругают за невыполнение». Это позволило нам прогнозировать возникновение трудностей в выполнении домашних заданий и подготовке к зачетным мероприятиям приблизительно у 15%.

Во втором блоке (общение со сверстниками) наибольшую радость вызвал вопрос о совместном музицировании (17 чел.). В целом протестных высказываний было меньше, чем в других блоках (не более 2-х чел.). Это позволило нам предположить, что приблизительно 50% обучающихся будут рады участвовать в групповых видах деятельности (игре в ансамбле и проектной групповой деятельности).

В третьем блоке (ситуации с родственниками) наибольший интерес вызвал вопрос о собрании в музыкальной школе, по результатам которого 12 чел. выразили радость, а 5 чел. – резкий протест. При этом была указана такая причина: «маме все равно, как я учусь». Это позволило нам предположить, что около 15% обучающихся не получают достаточной поддержки в учебной деятельности со стороны семьи, что может проявиться и по отношению к обучению ребенка в ДМШ, соответственно – на его результативности.

В четвертом блоке (ситуации вне дома) 17 чел. (около 50%) с радостью восприняли ситуацию о возможных концертных выступлениях, что позволило нам благоприятно расценивать перспективы их публичных выступлений. Только 2 чел. выразили резкий протест, объ-

яснив его «нежеланием выступить перед сверстниками», и 1 чел. хотел бы избежать выступлений по причине тревожности.

Все ответы были учтены нами при реализации индивидуального подхода к обучающимся и разработке индивидуальных траекторий формирования РУУД, а именно – при выборе методов, форм, приемов, а также для поддержания позитивного эмоционального настроя в каждом из видов деятельности.

Результаты *тестирования на определение типа личности ребенка школьного возраста* (В. В. Мегедь, А. А. Овчарова) [143] также сыграли важную роль при разработке индивидуальных траекторий формирования РУУД. В результате в каждом блоке парных качеств (признаков) был выделен основной, а в совокупности они позволили сделать общий вывод об индивидуально-личностных особенностях обучающихся. Эти данные сыграли важную роль в организации самостоятельной работы и домашних заданий обучающихся, формированию умений контролировать и регулировать свои действия.

Так, например, особое внимание уделялось последовательной работе с алгоритмами действий для «этиков» и «иррационалов», поскольку использование алгоритмов действий существенно увеличивало результативность организации их деятельности по выполнению учебных музыкальных задач, как в классе, так и дома, а также способствовало развитию дисциплинированности в целом. В работе с «сенсориками» большое внимание уделялось действиям постановки задачи или поиска проблемы. В работе с «интуитами» внимание было направлено на последовательность и системность выполнения действий контроля и коррекции.

Личностные характеристики обучающихся учитывались нами при распределении групп для ансамблевого исполнительства и проектной деятельности: интроверты включались в состав ансамблей, экстраверты – активно участвовали в представлении сольных номеров и презентации проектов.

Результаты стартовой диагностики уровней сформированности РУУД на основе разработанных критериев в поисковой и контрольной группах были идентичными. Однако сопоставление данных стартовой и итоговой *диагностики уровня сформированности РУУД*, проведенной на основе разработанных нами критериев, показывает, что их динамика в контрольной и поисковой группах существенно различается.

Об этом убедительно свидетельствуют данные, приведенные в Таблице 8.

Таблица 8

Динамика сформированности РУУД у обучающихся (%)

Критерии	Уровни	Количество (% от общего состава группы)			
		Констатир. этап		Итоговый этап	
		ПГ	КГ	ПГ	КГ
целеобразующий	оптимальный	6	9	21	9
	достаточный	27	27	61	36
	недостаточный	67	64	18	55
операциональный	оптимальный	12	12	24	15
	достаточный	30	33	64	39
	недостаточный	58	55	12	46
рефлексивный	оптимальный	9	6	27	12
	достаточный	24	30	58	33
	недостаточный	67	64	15	55

На констатирующем этапе было отмечено, что обучающиеся в целом слабо ориентируются в вопросах организации своей *учебной деятельности*. Особенно низкие показатели были получены по рефлексивному критерию – при оценивании результата действий. Мы предполагаем, что на итоговые вопросы о проделанной работе обучающимся и педагогам на занятиях часто не хватает времени. В процессе внедрения методики была отмечена высокая положительная динамика саморефлексии обучающихся: оценки результатов работы, возникающих сложностей и анализа собственных действий. Таким образом, на начальном этапе в ПГ по рефлексивному критерию только 2 чел. (6%) продемонстрировали оптимальный уровень, а на итоговом этапе его достигли уже 8 чел. (24%). В целом, в *учебной деятельности* оптимального уровня сформированности РУУД достигли 9 чел. (27%), достаточного – 19 чел. (58%) и 5 чел. (15%) остались на недостаточном уровне.

В *концертно-исполнительской деятельности* обучающиеся первоначально испытывали сложности в постановке целей и планировании. При проведении стартовой диагностики только 2 чел. (6%) смогли рассказать о том, «зачем нужен концерт» и «как к нему готовиться», чтобы выступить успешно. В процессе внедрения методики обучающиеся ПГ начали сами интересоваться датой выступления, возвращались к плану работы при распределении времени, остающегося до концерта, а «тренировочные» и «домашние» концерты помогли сформировать позитивное отношение к выступлениям. Итоговая диагностика показала, что 8 чел. (24%) достигли оптимального уровня по целеполагающему критерию. В целом, в *концертно-исполнительской деятельности* оптимального уровня достигли 8 чел. (24%), достаточного – 20 чел. (61%) и 5 чел. (15%) остались на недостаточном уровне.

Стартовая диагностика уровней сформированности РУУД в *музыкально-проектной деятельности* показала, что обучающиеся слабо владеют навыками работы с проектами. Всего 1 чел. (3%) в ПГ достиг оптимального уровня по целеполагающему критерию (т. е. смог сформулировать интересующую его музыкальную проблему и поставить цель). В результате внедрения методики некоторые из обучающихся только ознакомились с проектной деятельностью, некоторые выполняли работу в группе, а часть ребят смогла представить собственный проект. Результаты итоговой диагностики показали, что в ПГ на недостаточном уровне остались 5 чел. (15%), в то время как при проведении стартовой диагностики на данном уровне находились 23 чел. (64%). При этом 9 чел. (27%) достигли оптимального уровня по операциональному критерию (т. е. смогли завершить проект). В целом, в *музыкально-проектной деятельности* оптимального уровня достигли 8 чел. (24%), достаточного уровня – 20 чел. (61%), и 5 чел. остались на недостаточном уровне (15%).

Средние арифметические значения баллов, полученные в ПГ и КГ при оценивании уровня сформированности РУУД по трем видам деятельности, представлены в Таблице 9⁴.

Сопоставление средних арифметических значений баллов по двум группам показывает, что уровень сформированности РУУД по всем трем видам деятельности, при равенстве стартовых показателей, к завершению опытно-поисковой работы в ПГ оказался выше, чем в КГ: в ПГ – 2,10 (учебная), 2,08 (концертно-исполнительская), 2,09 (музыкально-проектная); в КГ – 1,68 (учебная), 1,63 (концертно-исполнительская), 1,51 (музыкально-проектная).

Таблица 9

**Динамика сформированности РУУД у обучающихся
(среднее арифметическое значение баллов по группам)**

Виды деятельности	Показатели (среднее арифметическое значение баллов)			
	Констатирующий этап		Итоговый этап	
	ПГ	КГ	ПГ	КГ
Учебная	1,47	1,53	2,10	1,68
Концертно-исполнительская	1,52	1,49	2,08	1,63
Музыкально-проектная	1,39	1,40	2,09	1,51

⁴ В таблице представлены средние арифметические значения баллов, полученные по группам в целом. Персональные данные по каждому обучающемуся носили рабочий характер и в данной монографии не освещаются.

Уровень освоения годовых требований программы обучения, выраженный средним арифметическим значением баллов (трехбалльная шкала, 10 позиций), в ПГ (2,36) также оказался несколько выше, чем в КГ (2,23). Менее выраженная разница в оценивании уровня освоения годовых требований, чем в оценивании уровня сформированности РУУД, объясняется тем, что высокого музыкально-исполнительского уровня обучающиеся могут достичь и в условиях авторитарного подхода к организации учебного процесса, не способствующего формированию навыков самостоятельного регулирования своей деятельности.

При анализе качественных результатов было отмечено, что овладение «цепочкой действий» в процессе выполнения учебных заданий на доинструментальном и технологическом этапах существенно помогло обучающимся включиться в решение новых учебных задач на художественно-деятельностном этапе и далее – задач подготовки к выступлению на сцене и саморегуляции в процессе выступления на концертно-исполнительском этапе. Большой интерес у обучающихся вызвал музыкально-проектировочный этап, позволивший им рассмотреть процесс обучения игре на инструменте с новой точки зрения.

Итоговое число обучающихся, находящихся на оптимальном, достаточном или недостаточном уровне сформированности РУУД, определялось на основании сводных данных диагностики, проведенной в соответствии с разработанными критериями сформированности РУУД, учетом сведений, полученных при диагностировании по авторским методикам, а также с учетом освоения годовых требований программы. Сводные результаты оценивания уровня сформированности РУУД у участников ПГ и КГ на констатирующем и итоговом этапах опытно-поисковой работы представлены в Таблице 10.

Таблица 10

**Уровень сформированности РУУД у обучающихся
игре на струнно-щипковых инструментах (%)**

	Этапы опытно-поисковой работы			
	Констатирующий этап		Итоговый этап	
	ПГ	КГ	ПГ	КГ
Оптимальный	9	9	24	12
Достаточный	27	24	61	36
Недостаточный	64	67	15	52

Обработка количественных данных с использованием статистических математических методов [55] подтвердила достоверность выводов о результативности разработанной методики.

На *внедренческом этапе исследования* нами была проведена предварительная работа по информированию педагогов ДМШ о концепции УУД и методических путях формирования УУД у школьников; ознакомлению их с основными идеями и промежуточными результатами нашего исследования; оснащению методическими (описание учебных музыкальных задач и способов их решения в опоре на «цепочку действий», памятки-алгоритмы решения учебных музыкальных задач и преодоления трудностей в обучении) и диагностическими материалами (описание критериев и показателей, опросные листы). Данная работа проводилась в рамках заседаний методических объединений, научно-исследовательских конференций, курсов повышения квалификации педагогов дополнительного образования, а также посредством сетевого общения. Опыт проведения данной работы нашел отражение в нашей статье [141].

Экспресс-внедрение разработанной методики было проведено с целью получения дополнительной информации о ее результативности в ответ на интерес, проявленный к нашим разработкам преподавателями струнно-щипковых инструментов музыкально-образовательных учреждений г. Екатеринбурга и Свердловского музыкального училища (колледжа) им. П. И. Чайковского. Экспресс-внедрение проходило с 10 января по 3 апреля 2017 года и охватывало 3 этапа методики: технологический, художественно-деятельностный и концертно-исполнительский. В экспресс-внедрении были задействованы обучающиеся (20 чел.), преподаватели (6 чел.), а также студенты музыкального училища (9 чел.) в процессе педагогической практики.

По результатам *экспресс-внедрения* разработанной методики формирования РУУД были получены следующие данные: у 45% обучающихся повысился качественный уровень выполнения домашних заданий; у 35% обучающихся повысился качественный уровень работы над музыкальным произведением в классе; у 20% обучающихся внедрение предложенных материалов положительно повлияло на публичные выступления. Наиболее высокие результаты были получены по операциональному критерию при овладении техническими задачами (оптимальный уровень при стартовой диагностике получили 10% обучающихся, при итоговой – 70%) и рефлексивному критерию применительно к исполнению произведений на сцене (оптимальный уровень при стартовой диагностике получили 25% обучающихся, при итоговой – 80%).

Итоговые результаты экспресс-внедрения методики по трем критериям представлены в Таблице 11.

Таблица 11

**Результаты экспресс-внедрения разработанной методики
формирования РУУД у обучающихся игре
на струнно-щипковых инструментах (%)**

Критерии	Уровни	Стартовый этап	Итоговый этап
целобразующий	оптимальный	32	55
	достаточный	52	42
	недостаточный	16	3
операциональный	оптимальный	17	48
	достаточный	48	30
	недостаточный	35	22
рефлексивный	оптимальный	25	65
	достаточный	55	28
	недостаточный	20	7

Отвечая в свободной форме на вопрос о результативности организации учебного процесса с акцентированием формирования РУУД, педагоги отметили, что предложенные методические материалы:

- показали результативность в преодолении различных учебных трудностей благодаря самоконтролю и дисциплине;
- усилили организацию и направленность выполнения поставленных задач;
- стимулировали самостоятельную работу обучающихся, потому что позволяли четко следовать «инструкции» (памяткам);
- стабилизировали исполнение на сцене благодаря «тренировочным концертам» и урокам-репетициям;
- улучшили скорость выучивания пьес благодаря «легкой» и «четкой» формулировке памяток;
- систематизировали подход при выучивании «деталей» (отдельных технических элементов) музыкальных произведений.

Студенты музыкального училища использовали предложенные материалы на уроках, которые они проводили в процессе педагогической практики. При обсуждении итоговых результатов работы они отметили, что если ученикам и учителю «систематически удастся следовать предложенным материалам в домашней и классной работе, то результаты однозначно будут очень положительные».

Полученные данные подтверждают результативность разработанной методики формирования РУУД у обучающихся, а также свидетельствуют о том, что опора на РУУД как «цепочку действий» при решении учебных музыкальных задач в различных видах учебной музыкальной деятельности может стать результативным способом пре-

одоления трудностей, возникающих у школьников в процессе обучения игре на струнно-щипковых музыкальных инструментах.

5.4. Ответы на дополнительные вопросы

В данном параграфе мы приводим ответы на вопросы, которые, были заданы нам в процессе обсуждения результатов проведенного исследования.

Вопрос: Насколько возможно за один учебный год превратить знание «цепочки действий» в умения, а тем более в устойчивые навыки? По-видимому, для этого необходим более длительный период? Можно ли использовать предложенную методику на последующих этапах обучения и какие аспекты методики нуждаются в расширении и корректировке?

Ответ: Мы считаем возможным сформировать умения действовать на основании «цепочки действий» и даже автоматизировать некоторые умения до уровня навыков в течение первого года обучения. «Цепочка действий» рассматривается нами как универсальный алгоритм действий, единый для решения любой учебной задачи. В течение первого года обучения она осваивается в контексте последовательного перехода от задач доинструментального периода через овладение начальными техническими приемами игры на музыкальном инструменте к более сложным задачам, связанным с первыми пробами сил в исполнительской и музыкально-проектной деятельности. Мы предполагаем, что в последующих классах освоенная «цепочка действий» будет воспроизводиться в процессе решения новых музыкально-исполнительских задач. Действия будут совершенствоваться, обогащаться, но основа их закладывается в первый год обучения.

В связи с этим мы считаем, что разработанная методика может использоваться не только в первый год, но и в последующие годы обучения. При этом количество этапов методики сократится до трех: художественно-деятельностного, концертно-исполнительского и музыкально-проектировочного. Доинструментальный этап уже не будет проводиться, а задачи технологического этапа будут решаться на художественно-деятельностном этапе, где овладение новыми техническими приемами будет осуществляться в процессе разучивания музыкальных произведений. В свою очередь, концертно-исполнительский и музыкально-проектировочный этап могут быть расширены.

«Цепочка действий» уже не будет требовать детального рассмотрения. Опора на нее будет осуществляться в процессе решения более сложных художественно-технических задач, освоения богатого

арсенала игровых приемов, разучивания и исполнения на сцене более сложных произведений, выступления с концертами и презентациями проектов на мероприятиях более высокого уровня. Соответственно могут быть немного скорректированы алгоритмы, творческие задания, методы, приемы.

Вопрос: какое содержание годовых требований имеется в виду, учитывая разные стартовые возможности учащихся? Как в таком случае определялась эффективность формирования регулятивных универсальных учебных действий?

Ответ: в своей работе мы опираемся на годовые требования предпрофессиональных общеобразовательных программ в области музыкального искусства, реализующихся в ДШИ и регламентирующихся ФГТ. Данные требования не дифференцируются по отношению к обучающимся с разными стартовыми возможностями. Индивидуальные особенности обучающихся, уровень развития музыкальных способностей и т. д. учитываются педагогами при организации музыкально-образовательного процесса, обеспечивающего выполнение требований программы – выборе репертуара, упражнений, заданий. Акцентирование внимания на формировании РУУД в нашем исследовании позволяет обучающимся с различными стартовыми возможностями организовать процесс решения учебных музыкальных задач, нацеленных на достижение требований образовательной программы, в опоре на «цепочку действий». Эффективность формирования РУУД определяется в контексте решения учебной музыкальной задачи на основе разработанных критериев: целеобразующего, операционального и рефлексивного.

Вопрос: в связи с тем, что в нормативных документах дополнительного образования принято типовое название «Детская школа искусств» (ДШИ), в которое входят, в том числе, и музыкальные школы, а в исследовании говорится, в основном, о «детских музыкальных школах» (ДМШ), хотелось бы уточнить: возможно ли использовать разработанную методику при обучении игре на струнно-щипковых народных инструментах в детских школах искусств?

Ответ: действительно, в нормативных документах используется понятие «Детская школа искусств», трактуемое в широком смысле и подразумевающее школы, в которых осваиваются различные виды искусства, в том числе и детские музыкальные школы. Однако в практике художественного образования под «Детской школой искусств» в большей степени понимается образовательное учреждение, в котором реализуется комплекс образовательных программ, нацеленных на овладение различными видами искусства. Поэтому в своей работе мы взяли за основу устоявшееся понятие «Детская музыкальная школа».

Разработанная методика может быть использована при обучении на струнно-щипковых народных инструментах и в детских школах искусств, если в них реализуется дополнительная предпрофессиональная общеобразовательная программа в области музыкального искусства «Народные инструменты». В частности, на внедренческом этапе исследования мы увидели, что педагоги музыкальных отделений детских школ искусств проявляют к ней интерес.

Вопрос: может ли разработанная методика формирования РУУД использоваться в условиях общеобразовательной школы с углубленным изучением музыкальных дисциплин при обучении учащихся игре на струнно-щипковых инструментах?

Ответ: разработанная методика может быть использована при обучении обучающихся игре на струнно-щипковых инструментах в условиях общеобразовательной школы с углубленным изучением музыкальных дисциплин. Однако для этого необходимо будет четко соотнести ее положения с требованиями к формированию РУУД, содержащимися в Федеральных государственных образовательных стандартах, а также скорректировать содержание учебных задач в соответствии с реализуемой программой музыкального образования. В ходе внедренческого этапа нашего исследования мы обратили внимание на то, что разработанная методика вызывает большой интерес у педагогов, работающих в общеобразовательных учебных учреждениях, где действуют музыкальные классы и предусмотрены углубленные занятия искусством.

Вопрос: согласно ФГОС, оценка сформированности РУУД осуществляется при завершении определенного уровня образования. Как это может быть соотнесено с временным промежутком дополнительного образования детей в условиях ДМШ?

Ответ: освоение предпрофессиональных программ в условиях ДМШ осуществляется в 2-х вариантах: в течение 8-ми лет для тех, кто поступил в возрасте от 6,5 до 9 лет, и в течение 5-ти лет для тех, кто поступил в возрасте от 9 до 12 лет. Если рассматривать 8-ми летний период обучения ребенка в ДМШ и вести целенаправленную работу по формированию РУУД, то ее можно соотнести с аналогичными возрастными промежутками в системе общего образования, при учете некоторых различий в нумерации классов в ДМШ: начальная школа и начальные классы ДМШ (1-3), средняя школа и средние (4-6 классы) плюс старшие классы (7-8 классы) ДМШ. В том случае, когда обучение в ДМШ начинается в 9-12 лет, то здесь начальный этап формирования РУУД должен происходить более сжато, с учетом возрастных особенностей обучающихся. Разработка требований к уровню сформированности РУУД по

окончании определенного уровня образования в ДМШ может быть рассмотрена в качестве перспектив нашего исследования.

Вопрос: каждое РУУД целесообразно рассматривать в определенной последовательности формирования. Например, формирование целеполагания первоначально предполагает определение обучающимся ближайших задач при постановке цели педагогом, и лишь затем – переход к самостоятельности. Как учитывался данный аспект в разработанной методике и в ходе опытно-поисковой работы?

Ответ: в нашем исследовании целеполагание и постановка задач формировались в определенной последовательности. Например, на доинструментальном этапе, когда мы включаем обучающихся в новый вид деятельности и одновременно знакомим их с «цепочкой действий», цель решения каждой задачи – ближайшую и отдаленную – первоначально формулируем сами: для чего нужно научиться это делать? Какова цель? Прогнозируем результат и конкретизируем ход его достижения в последовательности задач. Постепенно, при решении последующих задач, мы начинаем формулировать цель вместе с ребенком – предлагаем ему самому где-то догадаться, используя метод «наведения», помогаем скорректировать формулировку, помогаем с определением последовательности задач. По мере усвоения «цепочки действий» помощь при постановке цели и конкретизации задач уже зависит от новизны и сложности доминирующей задачи этапа обучения. Аналогично мы поступаем с действиями оценки, коррекции.

Вопрос: в разработанной методике упоминается метод забега вперед и возвращения к пройденному, разработанный Д. Б. Кабальевским применительно к общему музыкальному образованию. Каким образом он применяется в условиях детской музыкальной школы?

Ответ: данный метод применялся, например, при постановке долгосрочной цели в ее соотношении с целью конкретного занятия. Например, на концертно-исполнительском этапе, когда обучающийся понимал, что через какое-то время ему предстоит выступить на концерте и какие промежуточные цели должны быть достигнуты. Таким образом, мы постоянно «забегали вперед» и «возвращались к пройденному», вспоминая результаты решения предшествующих учебных музыкальных задач – например, правильные игровые приемы. Аналогичным образом осуществлялись действия прогнозирования результата – например, исполнительский показ мы использовали на начальном этапе, а через некоторое время возвращались к нему снова, когда восприятие обучающимся наших действий, в опоре на собственный формирующийся опыт, становится более осмысленным.

Вопрос: Чем обусловлен выбор принципов, положенных в основу разработанной методики?

Ответ: мы опирались на принцип преемственности, так как РУУД формируются у обучающихся и в общеобразовательной школе, и мы предполагаем, что результаты данной работы будут проявляться в процессе обучения школьника в учреждении дополнительного образования. Принцип наглядности позволяет демонстрировать обучающемуся результат того, чего мы хотим добиться в процессе обучения. Принцип единства технического и художественного обеспечивает создание такой ситуации в обучении игре на инструменте, когда техническая сторона обучения не превалирует над художественностью, когда художественность ставится выше всех технических моментов. То есть, в предлагаемой методике формирование РУУД не является самоцелью и осуществляется не в «сухой» логике, а позволяет более результативно достичь художественных целей обучения игре на инструменте. Принцип систематичности и последовательности позволяет постепенно формировать умения во взаимосвязи различных видов учебной музыкальной деятельности.

Вопрос: Кто является автором творческого задания «Двигательные ассоциации» и в чем состоит суть данного задания?

Ответ: это задание придумано нами. Его суть состоит в том, что обучающийся придумывает названия к движениям, необходимым для освоения техники игры на музыкальном инструменте. При этом для одного и того же движения дети могут придумать разные названия. Например, движение кистью «вниз-вверх», подготавливающее к игре при помощи медиатора, одна ученица назвала «катание на роликах», другая – «утюг». Легкие удары по плоскости собранной кистью (движение от запястья) ученица назвала «Цыпленочек». Названия могут быть разными – главное, что для каждого ребенка в игровой, обрванной форме они закрепляют правильно выполненные движения.

Вопрос: соотносятся ли выбранные методы с этапами методики, или же они применимы на всех этапах?

Ответ: мы не дифференцировали методы в соответствии с этапами. Перечисленные методы включаются в зависимости от ситуации, решаемой учебной задачи, индивидуальности обучающегося, успешности освоения им программных требований.

Вопрос: встретились ли при проведении опытно-поисковой работы ситуации, когда кто-либо из участников поисковой группы, первоначально обучавшихся на домре или балалайке, продолжил свое обучение на втором инструменте – гитаре? Если да, то как при этом

проявились ранее сформированные умения организовывать свою работу на основе «цепочки действий»?

Ответ: данный аспект не входил в задачи нашего исследования. Состав поисковой группы был подобран так, что все ее участники обучались на струнно-щипковом инструменте впервые. Однако у нас есть информация о том, что 5 человек из состава поисковой группы, освоив народный инструмент (домру или балалайку), впоследствии решили обучиться игре на гитаре. Общение с их педагогами позволяет заключить, что опыт организации своей учебной деятельности на основе «цепочки действий», заложенный при обучении на первом инструменте, у этих ребят проявлялся, и достаточно ярко. Обучающиеся руководствовались «цепочкой действий» при решении каждой новой учебной задачи. Они очень четко дифференцировали способы и игровые приемы, общие для инструментов, и новые, которые необходимо было освоить. Соответственно, обучение этих ребят игре на втором музыкальном инструменте проходило более мобильно.

Выводы по пятой главе

Опытно-поисковая работа по проверке результативности разработанной методики была проведена на базе детских музыкальных школ г. Екатеринбурга и ряде учреждений, реализующих дополнительные предпрофессиональные общеобразовательные программы в области музыкального искусства. Поставленные задачи потребовали разработки соответствующего диагностического инструментария.

Для диагностирования уровня сформированности РУУД у обучающихся ДМШ как «цепочки действий», регулирующей процесс решения учебных музыкальных задач, были определены три критерия: 1) целеобразующий (показатели: принятие цели либо самостоятельная постановка цели – ближайшей и перспективной, представление о конечном результате и составление плана действий); 2) операциональный (показатели: осуществление действия и его контроль, исправление допущенных ошибок); 3) рефлексивный (показатели: настойчивость в достижении желаемого результата, оценка результата действий).

При разработке данных критериев мы опирались на теоретические положения о выделении в структуре действия ориентационной, исполнительской и контрольной частей; теоретические положения об этапах творческого процесса; опыт подразделения РУУД на блоки, связанные с целеполаганием и планированием, осуществлением действия по реализации плана, соотносением результата деятельности с целью и его оцениванием, а также опыт объединения нескольких близких по смыслу РУУД в группы, представленный в современных науч-

ных исследованиях. Оценивание осуществлялось в баллах в рамках трехуровневой шкалы.

Разработанные критерии оценивания уровня сформированности РУУД использовались на всех этапах реализации методики. При этом применительно к учебной музыкальной деятельности они использовались на всех этапах, а к музыкально-исполнительской и к проектной деятельности – вводились одновременно с включением данным видов деятельности в содержание музыкально-образовательного процесса.

Для диагностики освоения обучающимися программных требований первого года обучения были выделены 10 позиций, соотносящихся с задачами и результатами, поставленными в дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программе в области музыкального искусства «Народные инструменты» (домра, балалайка, гитара).

Для выявления отношения педагогов ДМШ к идее опоры на концепцию УУД при обучении игре на музыкальном инструменте и уточнения их позиций по данному вопросу была разработана анкета, включавшая вопросы открытого типа и ранжирование. Для проведения экспресс-внедрения разработанной методики был разработан опросный лист, дополненный вопросом о результативности предложенных методических материалов.

Диагностический инструментарий, разработанный на основе «цепочки РУУД», был дополнен несколькими методиками, разработанными различными авторами: их задействование позволило выявить у обучающихся ДМШ стартовый уровень сформированности отдельных РУУД и их компонентов, выявить отношение к определенным видам учебной деятельности и индивидуально-личностные особенности. При этом ситуативный материал диагностической методики Е. Г. Сурковой был частично заменен нами на ситуации, отражающие специфику процесса обучения игре на музыкальном инструменте в условиях ДМШ. Информация, полученная при помощи данных диагностических методик, учитывалась нами при реализации индивидуального подхода к обучающимся и разработке индивидуальных траекторий формирования РУУД, а именно – при выборе методов, форм, приемов, а также для поддержания позитивного эмоционального настроения в каждом из видов деятельности

Сопоставительный анализ данных, полученных на констатирующем и итоговом этапах опытно-поисковой работы, показал, что, при идентичности стартового уровня сформированности РУУД в поисковой и контрольной группах, динамика формирования РУУД в обеих группах существенно различалась. В целом, в результате обучения по

разработанной методике у участников поисковой группы была отмечена положительная динамика во всех трех видах деятельности. При этом было отмечено, что овладение «цепочкой действий» в процессе выполнения учебных заданий на доинструментальном и технологическом этапах существенно помогло обучающимся включиться в решение новых учебных задач реализации исполнительского замысла на художественно-деятельностном этапе, а затем – задач подготовки к выступлению на сцене и саморегуляции в процессе выступления на концертно-исполнительском этапе.

Экспресс-внедрение элементов разработанной методики формирования РУУД подтвердило ее результативность в аспектах самоорганизации обучающимися своей учебной деятельности, преодоления различных учебных трудностей, подготовки к концертному выступлению. Отмечена позитивная роль «памяток» в стимулировании самостоятельной работы обучающихся, так как в них обозначена четкая последовательность действий.

В процессе обсуждения результатов проведенного исследования нам неоднократно задавались вопросы о продолжении работы по формированию РУУД, проведенной в первый год обучения, в последующие годы обучения ребенка в ДМШ и возможности опоры при этом на разработанную методику. Отвечая на эти вопросы, мы подчеркиваем, что «цепочка действий» рассматривается нами как универсальный алгоритм действий, единый для решения любой учебной задачи. Поэтому «цепочка действий», освоенная на первом году обучения, в дальнейшем будет воспроизводиться в процессе решения новых, более сложных художественно-технических задач. Количество этапов методики при этом сократится до трех: художественно-деятельностного, концертно-исполнительского и музыкально-проектировочного. Доинструментальный этап уже не будет производиться, а задачи технологического этапа будут решаться на художественно-деятельностном этапе, где овладение новыми техническими приемами будет осуществляться в процессе разучивания музыкальных произведений. В свою очередь, концертно-исполнительский и музыкально-проектировочный этап могут быть расширены. В соответствии с новыми задачами могут быть немного скорректированы алгоритмы, творческие задания, методы, приемы.

Столь же часто задавались вопросы о возможности реализации разработанной методики в иных условиях обучения школьников игре на струнно-щипковых инструментах. Опыт профессионального общения с педагогами струнно-щипковых инструментов и проведенная нами работа по популяризации разработанной методики показывают, что интерес к ней проявляют и педагоги музыкальных отделений

ДШИ, и педагоги, обучающие школьников игре на струнно-щипковых инструментах по программам дополнительного образования в условиях общеобразовательных школ с углубленным изучением музыкальных дисциплин. В первом случае разработанная методика может использоваться без изменений (что было проверено в ходе опытно-поисковой работы). Во втором случае необходимо четко соотнести положения разработанной методики с требованиями к формированию РУУД, содержащимися в ФГОС, а также скорректировать содержание учебных задач в соответствии с реализуемой программой музыкального образования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На основе поставленных в исследовании задач можно сделать следующие общие **выводы**:

Анализ научных работ позволил выявить общность позиций, проявляющуюся в целостном и процессуальном рассмотрении комплекса регулятивных универсальных учебных действий (РУУД); выделении этапов их формирования на различных уровнях организации образовательного процесса, включая разработку алгоритмов действий при выполнении учебной задачи (задания). Мы полагаем, что РУУД, выделенные исследовательским коллективом под руководством А. Г. Асмолова (целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, саморегуляция), должны рассматриваться и формироваться у школьников как единый цикл взаимосвязанных действий (для школьников – «цепочка действий»), реализующийся при решении каждой учебной задачи.

Применительно к предметам искусства РУУД рассматриваются в контексте организации обучающимися своей художественно-творческой практики, которая в различных условиях музыкального образования может быть вариативной. В условиях детской музыкальной школы осуществляется обучение игре на музыкальных инструментах, а образовательный процесс ориентирован на музыкально-исполнительскую деятельность.

Рассмотрение цикла РУУД в контексте художественно-творческой и музыкально-исполнительской деятельности, теоретических обоснований этапов творческого процесса показывает, что цикл РУУД органично соотносится с последовательностью зарождения художественно-творческого (музыкально-исполнительского) замысла, его реализации в продукте художественного творчества, коррекции и совершенствования, презентации результата слушателям / зрителям, последующей рефлексии. Соотнесение цикла РУУД с положениями ФГТ показывает, что, будучи сформулированы в разной логике, они не противоречат, а, напротив, дополняют друг друга. Цикл РУУД («цепочка действий») наполняется новым содержанием в соответствии с учебными музыкальными задачами.

Идеи о целесообразности формирования РУУД у обучающихся ДМШ для преодоления трудностей, возникающих у школьников в процессе обучения игре на музыкальном инструменте, нашли поддержку со стороны педагогов ДМШ. Результаты констатирующего обследования показали, что подавляющее большинство опрошенных позитивно восприняли постановку вопроса о формировании РУУД у

обучающихся ДМШ; полагают, что регулятивные действия должны формироваться в комплексе и считают предложенный подход перспективным для преодоления трудностей, возникающих у школьников в процессе обучения игре на музыкальном инструменте. Принятие педагогами ДМШ идеи формирования у обучающихся РУУД, продемонстрированная ими готовность к переосмыслению содержания и результатов музыкального образования школьников в данной логике позволила нам прийти к выводу о благоприятных перспективах интересующего нас направления и поставили задачу оснащения педагогов соответствующим методическим инструментарием.

Поставленная в исследовании цель разработки методики формирования РУУД у обучающихся игре на струнно-щипковых инструментах потребовала систематизации информации об истории развития исполнительства на струнно-щипковых народных инструментах и соответствующего направления в музыкальном образовании. Современную ситуацию в области обучения школьников игре на струнно-щипковых инструментах в условиях ДМШ мы рассматриваем в контексте выводов Д. И. Варламова об академизации исполнительства на народных музыкальных инструментах. Для последующей разработки методики формирования РУУД было необходимо проанализировать различные варианты поэтапной организации процесса обучения игре на струнно-щипковых инструментах, представленные в учебно-методической литературе, а также подразделить содержание первого года обучения на этапы и выделить основные учебные задачи, решаемые на каждом из них.

В основу разработанной методики положена идея о том, что регулятивные универсальные учебные действия (целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, саморегуляция) у обучающихся ДМШ формируются как единый цикл взаимосвязанных действий (для школьников – «цепочка действий»), реализующийся при решении каждой учебной музыкальной задачи первого года обучения в новых для школьников условиях учебной, концертно-исполнительской и музыкально-проектной деятельности. Формирование РУУД у обучающихся ДМШ осуществляется в следующей последовательности: от ознакомления с «цепочкой действий» в ходе решения конкретной учебной задачи начального этапа обучения через осознанное ее воспроизведение в ходе решения новых учебных музыкальных задач к самостоятельному регулированию процесса решения учебных музыкальных задач на основе освоенной «цепочки действий» в различных условиях учебной, концертно-исполнительской и музыкально-проектной деятельности.

Методика формирования РУУД у обучающихся игре на струнно-щипковых инструментах в условиях ДМШ базируется на подходах (системно-деятельностный, дифференцированный, индивидуальный, личностно ориентированный) и принципах (преемственности, систематичности и последовательности, наглядности, единства художественного и технического); соответствует этапам первого года обучения (доинструментальный, технологический, художественно-деятельностный, концертно-исполнительский, музыкально-проектировочный), на каждом из которых РУУД формируются в процессе решения доминирующих задач обучения в соответствии с годовыми требованиями; включает формы организации деятельности обучающихся, методы, приемы, упражнения, творческие задания, средства (памятки-алгоритмы действий при выполнении учебных музыкальных задач в различных условиях деятельности).

На первом, доинструментальном этапе обучающиеся знакомятся с «цепочкой действий» и осваивают ее в ходе решения учебных музыкальных задач, связанных с формированием основных навыков посадки, постановки правой и левой руки через осознанное руководство своими движениями. На втором, технологическом этапе «цепочка действий» воспроизводится обучающимся в ходе решения учебных музыкальных задач, связанных с овладением способами звукоизвлечения и формированием начальных музыкально-игровых навыков. На третьем, художественно-деятельностном этапе «цепочка действий» осваивается в новых условиях перехода от овладения начальными техническими навыками к воплощению художественного образа музыкального произведения посредством освоенных музыкально-исполнительских приемов. На четвертом, концертно-исполнительском этапе «цепочка действий» реализуется в процессе подготовки обучающегося к исполнению музыкальных произведений на сцене перед слушателями / зрителями, демонстрации музыкально-исполнительского результата в условиях концертного выступления. На пятом, музыкально-проектировочном этапе «цепочка действий» воспроизводится обучающимся в ходе работы над музыкальным проектом, основой которого становятся выученные музыкальные произведения.

Результативность разработанной методики была подтверждена в ходе опытно-поисковой работы, проведенной на базе детских музыкальных школ г. Екатеринбурга и ряда учреждений, реализующих дополнительные предпрофессиональные программы в области музыкального искусства. Для проведения опытно-поисковой работы были разработаны критерии и показатели уровня сформированности РУУД с учетом особенностей учебной музыкальной, музыкально-исполнительской и музыкально-проектной деятельности обучающихся ДМШ; отобраны

методики, позволяющие выявить уровень сформированности отдельных РУУД и получить информацию, необходимую для реализации индивидуального подхода и разработке индивидуальных траекторий формирования РУУД у обучающихся. Сопоставительный анализ данных, полученных на констатирующем и итоговом этапах опытно-поисковой работы, показал, что, при идентичности стартового уровня сформированности РУУД в поисковой и контрольной группах, динамика формирования РУУД в поисковой группе оказалась значительно выше. Экспресс-внедрение элементов разработанной методики подтвердило ее результативность.

Перспективы исследования связаны с разработкой методики формирования РУУД для последующих этапов обучения, в том числе в ситуации обучения игре на втором струнно-щипковом инструменте, а также адаптацией разработанной методики применительно к обучению школьников игре на струнно-щипковых инструментах в иных условиях дополнительного образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абдуллин, Э. Б. Теория музыкального образования / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М. : Академия, 2004. – 336 с. – Текст : непосредственный.
2. Аверин, В. А. История исполнительства на русских народных инструментах : курс лекций / В. А. Аверин ; Красноярск. гос. пед. ун-т. – Красноярск, 2002. – 296 с. – Текст : непосредственный.
3. Аксенова, И. И. Системно-деятельный анализ как основа формирования метапредметных результатов / И. И. Аксенов. – Текст : электронный // Теория и практика образования в современном мире : материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февр. 2012 г.). – СПб. : Реноме, 2012. – С. 140-142. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/21/1656/>
4. Александров, А. Я. Школа игры на трехструнной домре / А. Я. Александров. – М. : Музыка, 1988. – 178 с. – Текст : непосредственный.
5. Алексеев, А. Д. Методика обучения игре на фортепиано / А. Д. Алексеев. – М. : Музыка, 1978. – 288 с. – Текст : непосредственный.
6. Алексеева, Л. Л. Государственные образовательные стандарты общего образования и предметы искусства / Л. Л. Алексеева. – Текст : электронный // Педагогика искусства. – 2010. – № 2. – URL: http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/number-2-2010/14_06_alekseeva.pdf.
7. Алексеева, Л. Л. Формирование универсальных учебных действий на уроках искусства в школе: теоретические аспекты и возможности реализации / Л. Л. Алексеева. – Текст : электронный // Педагогика искусства. – 2012. – № 2. – URL: http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/number-2-2012/_alekseeva_12_june.pdf.
8. Амонашвили, Ш. А. Личностно ориентированная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Мн. : Университетское, 1990. – 560 с. – Текст : непосредственный.
9. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания – / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 272 с. – Текст : непосредственный.
10. Андриюшенков, Г. И. Школа-самоучитель игры на балалайке. Часть 1 : учеб. пособие с хрестоматией / Г. И. Андриюшенков. – СПб. : Композитор, 2002. – 92 с. – Текст : непосредственный.
11. Антошкина, А. А. Проблема развития у школьников регулятивных УУД: состояние, перспективы развития / А. А. Антошкина. –

Текст : непосредственный // Ученые записки ЗабГУ. – 2016. – Т. 11, № 6. – С. 100-106.

12. Аракелова, А. О. О реализации дополнительных предпрофессиональных общеобразовательных программ в области искусства : монография : сборник материалов для детских школ искусств : в 2-х частях. Ч. 2 / А. О. Аракелова. – М. : Минкультуры России, 2012. – 118 с. – Текст : непосредственный.

13. Арефьева, О. М. Формирование коммуникативных учебных умений младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Арефьева О. М. – М., 2012. – 19 с. – Текст : непосредственный.

14. Аристотель. Сочинения : в 4 т. Т. 4 / Аристотель ; ред. и вступ. ст. А. И. Доватура, Ф. Х. Кессиди. – М. : Мысль, 1983. – 832 с. – Текст : непосредственный.

15. Асмолов, А. Г. Системно-деятельный подход к разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18-22.

16. Ауэр, Л. С. Моя школа игры на скрипке. Интерпретация произведений скрипичной классики / Л. С. Ауэр. – М. : Музыка, 1965. – 272 с. – Текст : непосредственный.

17. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский ; сост. М. Ю. Бабанский ; авт. вступ. ст. Г. Н. Филонов, Г. А. Победоносцев, А. М. Моисеев ; авт. коммент. А. М. Моисеев ; Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1989. – 558 с. – Текст : непосредственный.

18. Бабенко, Л. С. Методы и приемы развития интереса к народной музыке у детей младшего школьного возраста / Л. С. Бабенко. – Текст : непосредственный // Музыкальное воспитание в школе. – М., 1979. – Вып. 13. – 26 с.

19. Базиков, А. С. Музыкальное образование в современной России: основные противоречия и пути их преодоления : дис. ... д-ра пед. наук / Базиков А. С. – Тамбов, 2002. – 386 с. – Текст : непосредственный.

20. Баренбойм, Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство / Л. А. Баренбойм. – Л. : Музыка, 1974. – 336 с. – Текст : непосредственный.

21. Безруких, М. М. Как помочь первокласснику хорошо учиться / М. М. Безруких, С. П. Ефимова, С. П. Круглов. – Тула : ООО «Родничок» ; Изд-во «АСТ», 2003. – 188 с. – Текст : непосредственный.

22. Белкин, А. С. Ситуация успеха. Как ее создать : кн. для учителя / А. С. Белкин. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с. – Текст : непосредственный.

23. Белкин, А. С. Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы) / А. С. Белкин, Е. В. Ткаченко ; Урал. гос. пед. ун-т ; Рос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2005. – 208 с. – Текст : непосредственный.

24. Белов, Р. В. Гаммы, сольфеджио, упражнения для трехструнной домры : учеб.-метод. пособие для учащихся старших классов ДМШ, студ. муз. училищ и вузов / Р. В. Белов. – М. : Рутенс, 1996. – 53 с. – Текст : непосредственный.

25. Берляничик, М. М. Основы учения юного скрипача. Мышление. Технология. Творчество / М. М. Берляничик. – М. : Изд-во РАМ им. Гнесиных, 1993. – 200 с. – Текст : непосредственный.

26. Бернштейн, Н. А. Физиология движений и активность / Н. А. Бернштейн ; под ред. О. Г. Газенко. – М. : Наука, 1990. – 492 с. – Текст : непосредственный.

27. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна ; вст. статья Д. И. Фельдштейна. – М. : Изд-во Ин-та практической психологии; НПО «МОДЭК», 1995. – 352 с. – Текст : непосредственный.

28. Большой энциклопедический словарь. – URL: <http://www.vedu.ru/bigencdic>. – Текст : электронный.

29. Бочкарев, Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарев. – М. : Классика-XXI, 2008. – 352 с. – Текст : непосредственный.

30. Булычев, Б. Е. Детская музыкальная школа как современная педагогическая система и пути ее совершенствования : дис. ... канд. пед. наук / Булычев Б. Е. – Н. Новгород, 1998. – 147 с. – Текст : непосредственный.

31. Бурменская, Г. В. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей / Г. В. Бурменская, О. А. Карабанова, А. Г. Лидерс. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 136 с. – Текст : непосредственный.

32. Быков, А. В. Становление волевой регуляции в онтогенезе : учеб. пособие / А. В. Быков, Г. Н. Шульга. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 168 с. – Текст : непосредственный.

33. Варламов, Д. И. Динамика парадигмы музыкального образования в контексте академизации искусства / Д. И. Варламов. – Текст : непосредственный // Академизация и постакадемический синдром в музыкальном искусстве и образовании : монографич. сб. статей. – Саратов : СГК им. Л. В. Собинова, 2016. – С. 40-53.

34. Варламов, Д. И. Онтология искусства : избр. статьи / Д. И. Варламов. – М. : Композитор, 2011. – 316 с. – Текст : непосредственный.

35. Варламов, Д. И. Теория и практика народного инструментализма: от понятий – к действиям / Д. И. Варламов. – Текст : непосредственный // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. Том 207. Русские народные инструменты в современной культуре России : Всерос. науч.-практ. конф., 30-31 янв. 2014 г., Санкт-Петербург. – СПб., 2015. – С. 9-22.

36. Варламова, Т. П. Формирование исполнительской техники ломриста в системе непрерывного специального музыкального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Варламова Т. П. ; Моск. гос. ун-т культ. и иск-в. – М., 2010. – 25 с. – Текст : непосредственный.

37. Венгер, Л. А. Готов ли ваш ребенок к школе? / Л. А. Венгер, Т. Д. Марцинковская. – М. : Знание, 1994. – 192 с. – Текст : непосредственный.

38. Вертков, К. А. Русские народные музыкальные инструменты / К. А. Вертков. – Л. : Музыка, 1975. – 175 с. – Текст : непосредственный.

39. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся / под ред. И. С. Якиманской ; Науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологии Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1989. – 224 с. – Текст : непосредственный.

40. Волков, Н. В. Обоснование доинструментального периода обучения музыканта-духовика / Н. В. Волков. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/obosnovanie-doinstrumentalnogo-perioda-obucheniya-muzykanta-duhovika>. – Текст : электронный.

41. Волчков, Е. А. Концерт для трехструнной домры в творчестве отечественных композиторов : дис. ... канд. искусствоведения / Е. А. Волчков ; Рост. гос. консерватория им. С. В. Рахманинова. – Ростов н/Д., 2011. – 229 с. – Текст : непосредственный.

42. Вольская, Т. И. Особенности организации исполнительского процесса на домре / Т. И. Вольская. – Текст : непосредственный // Вопросы методики и теории исполнительства на народных инструментах : сб. статей. – Свердловск : Средне-Уральское книжное издательство, 1990. – Вып. 2. – С. 88-109.

43. Вольская, Т. И. Технология исполнения красочных приемов игры на домре / Т. И. Вольская, И. В. Гареева. – Екатеринбург : Урал. гос. консерватория, 1995. – 51 с. – Текст : непосредственный.

44. Вольская, Т. И. Школа мастерства домриста / Т. И. Вольская, М. И. Уляшкин. – Екатеринбург : Диамант, 1996. – 161 с. – Текст : непосредственный.

45. Вопросы искусства игры на домре (теория и практика) : сб. статей / ред.-сост. Е. Г. Скрыбина ; общ. ред. М. И. Имханицкого. –

Тольятти : Изд-во Тольят. ин-та иск-в, 2010. – 246 с. – Текст : непосредственный.

46. Воронин, А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А. С. Воронин. – Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ УПИ, 2006. – 175 с. – Текст : непосредственный.

47. Выготский, Л. С. Антология гуманной педагогики / Л. С. Выготский. – М. : Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 224 с. – Текст : непосредственный.

48. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – СПб. : Питер, 2000. – 712 с. – Текст : непосредственный.

49. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – Ростов н/Д. : Феникс, 1998. – 480 с. – Текст : непосредственный.

50. Выготский, Л. С. Этюды по истории поведения: Обезьяна, Примитив, Ребенок / Л. С. Выготский, А. Р. Лурия; вст. ст. А. Асмолова. – М. : Педагогика-Пресс, 1993. – 221 с. – Текст : непосредственный.

51. Газизова, И. А. Формирование регулятивных действий у младших школьников в процессе обучения в детской музыкальной школе / И. А. Газизова. – Текст : непосредственный // Казанская наука. – 2013. – № 4. – С. 187-190.

52. Гальперин, П. Я. Лекции по психологии : учеб. пособие для студентов вузов / П. Я. Гальперин. – 2-е изд. – КДУ, 2005. – 400 с. – Текст : непосредственный.

53. Ганеев, В. К. Классическая гитара в России: к проблеме академического статуса : дис. ... канд. искусств. / Ганеев В. Р. – Саратов, 2006. – 185 с. – Текст : непосредственный.

54. Глазкова, Е. А. Тревожность и ее коррекция в музыкально-исполнительской деятельности учащихся музыкальной школы : дис. ... канд. психол. наук / Глазкова Е. А. – М., 2008. – 175 с. – Текст : непосредственный.

55. Гласс, Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Гласс ; пер. с англ. ; под общ ред. Ю. П. Адлера. – М. : Прогресс, 1978. – 495 с. – Текст : непосредственный.

56. Глейхман, В. Д. Балалайка. Хрестоматия. 1-3 классы ДМШ / В. Д. Глейхман. – М. : Кифара, 2004. – 188 с. – Текст : непосредственный.

57. Головин, С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. – 1998. – URL: <https://www.rulit.me/books/slovar-prakticheskogo-psihologa-read-49700-1.html>. – Текст : электронный.

58. Горлинский, В. О. О педагогическом консерватизме, узкой специализации и некоторых других проблемах современной музыкальной педагогики / В. О. Горлинский. – Текст : непосредственный // Искусство и образование. – 2003. – № 2. – С. 43-52.

59. Готсдинер, А. Л. Музыкальная психология / А. Л. Готсдинер. – М. : МИП «Магистр», 1993. – 190 с. – Текст : непосредственный.
60. Григорьев, В. Ю. Методика обучения игре на скрипке / В. Ю. Григорьев. – СПб. : Классика-XXI век, 2006. – 256 с. – Текст : непосредственный.
61. Гутерман, В. А. Возвращение к творческой жизни. Профессиональные заболевания рук / В. А. Гутерман ; сост. и подг. текста С. М. Фролова. – Екатеринбург : Гуманитарно-экологический лицей, 1994. – 90 с. – Текст : непосредственный.
62. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Давыдов. – М. : Академия, 2004. – 288 с. – Текст : непосредственный.
63. Действие. – Текст : электронный // Национальная психологическая энциклопедия. – URL: <http://vocabulary.ru/termin/deistvie.html#item-1571>.
64. Действие. – Текст : электронный // Философская энциклопедия. – URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/2160%D0%94%D0%95%D0%A1%D0%D0%A2%D0%92%D0%98%D0%95.
65. Дорожкин, А. Самоучитель игры на балалайке / А. Дорожкин. – М. : Сов. композитор, 1963. – 60 с. – Текст : непосредственный.
66. Драчева, Е. Ю. Индивидуальный учебный план как условие формирования регулятивных универсальных учебных действий в процессе профессионального самоопределения старшеклассников : дис. ... канд. пед. наук / Драчева Е. Ю. – Екатеринбург, 2017. – 250 с. – Текст : непосредственный.
67. Дрокина, О. В. Проблема регуляции психической деятельности в психологической литературе / О. В. Дрокина. – Текст : непосредственный // Гаудеамус. – 2003. – № 1 (3). – С. 76-82.
68. Енжевская, М. В. Формирование контрольно-оценочных умений у младших школьников как фактор повышения их обученности : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Енжевская М. В. – Тверь, 2012. – 26 с. – Текст : непосредственный.
69. Ефремова, Е. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Е. Ф. Ефремова. – М. : Дрофа. Русский язык, 2000. – 1233 с. – Текст : непосредственный.
70. Жданко, Т. А. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации / Т. А. Жданко. – Текст : непосредственный // Magister Dixit: Научно-педагогический журнал Восточной Сибири. – 2012. – № 4. – С. 183-189.

71. Желтирова, А. А. Музыка для русской домры: стадии эволюции и стилевые тенденции : дис. ... канд. искусств. / Желтирова А. А. : Магнитог. гос. консерватория им. М. И. Глинки. – Магнитогорск, 2009. – 200 с. – Текст : непосредственный.
72. Жилина, О. В. Новые функции музыкальной школы с точки зрения современных родителей / О. В. Жилина. – Текст : непосредственный // Гуманитарное развитие личности в современном обществе : проблемы психологии и музыкальной педагогики. – Екатеринбург, 2005. – С. 56-58.
73. Завалова, Н. Д. Образ в системе психической регуляции деятельности / Н. Д. Завалова, Б. Ф. Ломов, В. А. Пономаренко. – М. : Наука, 1986. – 172 с. – Текст : непосредственный.
74. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды : в 2-х т. Т. 1. Психическое развитие ребенка / А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1986. – 350 с. – Текст : непосредственный.
75. Земцова, Т. М. Методические особенности подготовки подростков к концертным выступлениям / Т. М. Земцова. – Текст : непосредственный // Искусство и образование. – 2011. – № 5. – С. 40-48.
76. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Ростов н/Д. : Феникс, 1997. – 480 с. – Текст : непосредственный.
77. Зимняя, И. А. Учебная деятельность – специфический вид деятельности / И. А. Зимняя. – Текст : непосредственный // Эксперимент и инновации в школе. – 2010. – № 1. – С. 40-51.
78. Иванов-Крамской, А. М. Школа игры на шестиструнной гитаре / А. М. Иванов-Крамской. – Ростов н/Д. : Феникс, 2015. – 127 с. – Текст : непосредственный.
79. Иванова, С. И. Современные аспекты учебно-воспитательной работы в классе балалайки / С. И. Иванова. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы истории, теории и методики современного музыкального искусства и художественного образования : сб. науч. тр. ОГИИ. – Оренбург : Изд-во ГО ВПО «ОГНИ им. Л. и М. Ростроповичей» ИПК ГОУ ОГУ, 2009. – Вып. 6. – С. 224-228.
80. Ильгин, К. В. Гитара классическая и русская (семиструнная). Бытование и исполнительство : дис. ... канд. искусств. / Ильгин К. В. – СПб., 2003. – 150 с. – Текст : непосредственный.
81. Ильин, Е. П. Психология воли / Е. П. Ильин. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2011. – 368 с. – Текст : непосредственный.
82. Ильясов, И. И. Структура процесса учения / И. И. Ильясов. – М. : Изд. Моск. ун-та, 1986. – 200 с. – Текст : непосредственный.
83. Илюхин, А. С. Материалы по курсу истории исполнительства на русских народных музыкальных инструментах / А. С. Илюхин. –

М. : ГМПИ им. Гнесиных, 1969. – Вып. 1. – 60 с. – Текст : непосредственный.

84. Имханицкий, М. И. История исполнительства на русских народных инструментах : учеб. пособие для муз. вузов и уч-щ / М. И. Имханицкий. – М. : Изд-во РАМ им. Гнесиных, 2002. – 351 с. – Текст : непосредственный.

85. Иншаков, И. Техника игры на балалайке: Гаммы и упражнения / И. Иншаков, А. Горбачев. – М. : Музыка, 2014. – 80 с. – Текст : непосредственный.

86. Каган, М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с. – Текст : непосредственный.

87. 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, 2011. – 151 с. – Текст : непосредственный.

88. Калинин, В. П. Юный гитарист / В. П. Калинин. – М. : Музыка, 2008. – 128 с. – Текст : непосредственный.

89. Кант, И. Основы метафизики нравственности / И. Кант – Текст : непосредственный // Собр. соч. : в 6 т. Т. 4, ч. 1. – М. : Мысль, 1965. – С. 221-311.

90. Каркасси, М. Школа игры на шестиструнной гитаре / М. Каркасси. – Сов. композитор, 1990. – 152 с. – Текст : непосредственный.

91. Карпов, А. В. Психология менеджмента : учеб. пособие / А. В. Карпов. – М. : Гардарики, 2005. – 584 с. – Текст : непосредственный.

92. Карпов, Л. В. Развитие базовой исполнительской техники формирования звука в процессе обучения игре на гитаре : дис. ... канд. пед. наук / Карпов Л. В. ; Российский гос. пед. ун-т. – СПб., 2012. – 221 с. – Текст : непосредственный.

93. Катанский, А. В. Школа игры на шестиструнной гитаре: методика техники игры: Ф. Таррега, Д. Агуадо, Ф. Сор, А. Сеговия, Э. Пухоль, В. Бобри: ансамбль, таблицы аккордов, аккомп. песен / А. В. Катанский, В. М. Катанский. – [Переизд.]. – М. : В. Катанский, 2004. – 159 с. – Текст : непосредственный.

94. Килвингтон, И. Нервозность / И. Килвингтон. – Текст : непосредственный // Мир гитары. – 2008. – № 16. – С. 34-37.

95. Кирнарская, Д. К. Десять причин отдать ребенка в музыкальную школу / Д. К. Кирнарская. – Текст : непосредственный // Музыкальная психология и психотерапия. – 2009. – № 6. – С. 75-78.

96. Климов, Е. М. Совершенствование игры на трехструнной домре / Е. М. Климов. – М. : Музыка, 1972. – 120 с. – Текст : непосредственный.

97. Ковалевская, М. И. Музыкальная гимнастика для пальчиков / М. И. Ковалевская. – СПб. : Союз художников, 2007. – 27 с. – Текст : непосредственный.

98. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2003. – 176 с. – Текст : непосредственный.

99. Коменский, Я. А. Учитель учителей («Материнская школа», «Великая дидактика» и др. произв. с сокращ.) / Я. А. Коменский. – М. : Карапуз, 2009. – 288 с. – Текст : непосредственный.

100. Концепция развития образования в сфере культуры и искусства в Российской Федерации на 2008-2015 годы. – URL: <http://www.referent.ru>. – Текст : электронный.

101. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект (Стандарты второго поколения) / Рос. акад. образования ; под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. – М. : Просвещение, 2008. – 39 с. – Текст : непосредственный.

102. Коньшева, Н. М. Проектная деятельность школьников: современное состояние и проблемы / Н. М. Коньшева. – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 2008. – № 1. – С. 17-27.

103. Корлякова, С. Г. Формирование координации психомоторных способностей музыкантов. – Текст : непосредственный / С. Г. Корлякова // Музыкальная психология и психотерапия. – 2009. – № 3. – С. 87-103.

104. Короваева, М. Н. Формирование и развитие регулятивных универсальных учебных действий на уроках математики в 1 классе / М. Н. Короваева. – URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/matematika/2013/06/20/prezentatsiya-sistema-zadaniy-po-formirovaniyu>. – Текст : электронный.

105. Короткова, Е. И. Педагогические особенности развития художественного мышления подростков в классе ансамбля домр и балалаек в детской музыкальной школе : дис. ... канд. пед. наук / Короткова Е. И. – М., 2006. – 272 с. – Текст : непосредственный.

106. Корягин, Д. А. Некоторые результаты экспериментальной проверки методической модели формирования регулятивных универсальных учебных действий в процессе обучения биологии / Д. А. Корягин. – Текст : непосредственный // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. – 2015. – № 1. – С. 65-70.

107. Корягин, Д. А. Формирование регулятивных универсальных учебных действий в процессе обучения биологии : дис. ... канд. пед. наук / Корягин Д. А. – М., 2015. – 139 с. – Текст : непосредственный.

108. Котырло, В. К. Развитие волевого поведения дошкольников / В. К. Котырло. – Киев : Радянська школа, 2001. – 87 с. – Текст : непосредственный.

109. Круглов, В. П. Школа игры на домре / В. П. Круглов. – М. : РАМ им. Гнесиных, 2003. – 195 с. – Текст : непосредственный.

110. Кузнецов, В. А. Как научить играть на гитаре / В. А. Кузнецов. – М. : Классика-XXI, 2006. – 200 с. – Текст : непосредственный.

111. Кузнецова, О. В. Формирование регулятивных универсальных учебных действий младших школьников в процессе обучения : дис. ... канд. пед. наук / Кузнецова О. В. – Ярославль, 2015. – 283 с. – Текст : непосредственный.

112. Кузнецова, О. В. Формирование регулятивных учебных действий на основе безотметочного обучения / О. В. Кузнецова. – Текст : непосредственный // Человек и образование. – 2014. – № 3 (40). – С. 95-97.

113. Кузнецова, О. В. Этапы формирования регулятивных учебных действий младших школьников / О. В. Кузнецова. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. Том II (Психолого-педагогические науки). – 2015. – № 1. – С. 42-46.

114. Кулибаба, С. Ю. Основные тенденции становления музыки письменной традиции для балалайки : дис. ... канд. искусствовед. / Кулибаба С. И. – 1998. – 198 с. – Текст : непосредственный.

115. Куприна, Н. Г. Теоретические и методические подходы к формированию универсальных учебных действий у старшеклассников на уроках мировой художественной культуры / Н. Г. Куприна, Э. П. Мельникова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 3. – С. 219-223.

116. Куприна, Н. Г. Формирование универсальных учебных действий на уроках искусства в начальной школе: Практикум к дисциплине «Современные технологии художественно-эстетического развития младшего школьника» : учеб. пособие для студ. пед. вузов / Н. Г. Куприна, Э. Д. Оганесян ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2018. – 1 электрон. опт диск (CD-ROM). – Текст : электронный.

117. Курдина, Е. С. Методика формирования навыков самостоятельной деятельности у начинающих эстрадных вокалистов / Е. С. Курдина. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 7. – С. 164-169.

118. Лазарев, В. С. Новое понимание метода проектов в образовании / В. С. Лазарев. – Текст : непосредственный // Проблемы современного образования. – 2011. – № 6. – С. 34-35.

119. Лазурский, А. Ф. Классификация личностей / А. Ф. Лазурский ; под ред. М. Я. Басова, В. Н. Мясищева. – СПб. : Государственное издательство, 1921. – 401 с. – Текст : непосредственный.

120. Ларичев, В. Д. Самоучитель игры на шестиструнной гитаре / В. Д. Ларичев. – М. : Музыка, 2014. – 48 с. – Текст : непосредственный.

121. Легчилина, Е. С. Формирование регулятивных универсальных учебных действий в начальной школе на уроках математики / Е. С. Легчилина, Т. А. Кондращенко. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2018. – № 15 (201). – С. 229-231.

122. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 392 с. – Текст : непосредственный.

123. Липкина, А. И. Педагогическая оценка и ее влияние на формирование личности неуспевающего школьника / А. И. Липкина. – Текст : непосредственный // Психологические проблемы неуспевающих школьников / под ред. Н. А. Менчинской. – М. : Педагогика, 1971. – С. 96-129.

124. Липкина, А. И. Самооценка школьника / А. И. Липкина. – М. : Знание, 1976. – 64 с. – Текст : непосредственный.

125. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов ; отв. ред. Ю. М. Забродин. Е. В. Шорохова. – М. : Наука, 1984. – 444 с. – Текст : непосредственный.

126. Лукин, С. Ф. Состояние и основные проблемы развития народных инструментов в 21 веке / С. Ф. Лукин. – Текст : непосредственный // Всерос. науч.-практ. конф. «Домра и домровое искусство в XXI веке» : сборник докладов. – Томск : ТОИУМЦКИ, 2011. – 72 с.

127. Лукьянович, А. К. Формирование регулятивных УУД у младших школьников в рамках внеурочного курса «Образовательная робототехника» / А. К. Лукьянович. – Текст : непосредственный // Начальная школа: плюс до и после. – 2013. – № 2. – С. 61-65.

128. Лурия, А. Р. Лекции по общей психологии / А. Р. Лурия. – СПб. : Питер, 2004. – 320 с. – Текст : непосредственный.

129. Луцай, Е. В. Контроль и оценка личностных достижений учащихся в современной развивающейся школе : дис. ... канд. пед. наук / Луцай Е. В. – Псков, 2001. – 210 с. – Текст : непосредственный.

130. Лысенко, Н. Т. Методика обучения игре на домре / Н. Т. Лысенко. – Киев : Музична Україна, 1990. – 87 с. – Текст : непосредственный.

131. Лысенко, Н. Т. Школа игры на четырехструнной домре / Н. Т. Лысенко, Б. Михеев. – Киев : Музична Украина, 1989. – 352 с. – Текст : непосредственный.
132. Люблинская, А. А. Учителю о психологии младшего школьника / А. А. Люблинская. – М. : Просвещение, 1977. – 224 с. – Текст : непосредственный.
133. Мазель, В. Х. Музыкант и его руки: Физиологическая природа и формирование двигательной системы / В. Х. Мазель. – СПб. : Композитор, 2002. – 180 с. – Текст : непосредственный.
134. Мазель, В. Х. Скрипач и его руки. Правая рука / В. Х. Мазель. – СПб. : Композитор – Санкт-Петербург, 2006. – 120 с. – Текст : непосредственный.
135. Мазель, В. Х. Теория и практика движения. Советы музыканта и врача / В. Х. Мазель. – СПб. : Композитор – Санкт-Петербург, 2010. – 200 с. – Текст : непосредственный.
136. Малахова, О. А. Методика развития эмоционально-волевой саморегуляции у младших школьников в условиях вокально-хоровой деятельности / О. А. Малахова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 6. – С. 107-113.
137. Мамоджанова, А. К. Возрастные особенности формирования компонентов регулятивных УУД у младших школьников / А. К. Мамоджанова. – Текст : непосредственный // Современная наука. Актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». – 2013. – № 7-8. – С. 26-29.
138. Маркова, А. К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников / А. К. Маркова, А. Б. Орлов, Л. М. Фридман. – М. : Педагогика, 1983. – 64 с. – Текст : непосредственный.
139. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособие для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с. – Текст : непосредственный.
140. Матвеева, Л. В. Перспективы формирования регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников в процессе обучения в детской музыкальной школе (по материалам констатирующего обследования) / Л. В. Матвеева, И. А. Газизова. – Текст : непосредственный // Казанская наука. – 2015. – № 7. – С. 145-146.
141. Матвеева, Л. В. Формирование у школьников регулятивных учебных действий в процессе обучения игре на струнно-щипковых музыкальных инструментах (первый год обучения) / Л. В. Матвеева, И. А. Газизова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 11. – С. 157-163.

142. Матяш, Н. В. Проектная деятельность младших школьников: книга для учителя начальных классов / Н. В. Матяш, В. Симоненко. – М. : Вентана-Граф, 2002. – 112 с. – Текст : непосредственный.
143. Мегедь, В. В. Характеры и отношения / В. В. Мегедь, А. А. Овчаров. – М. : Армада-пресс, 2002. – 704 с. – Текст : непосредственный.
144. Медкова, Е. С. Математические методы как основа формирования универсальных учебных действий на уроках искусства в школе / Е. С. Медкова. – Текст : непосредственный // Педагогика искусства. – 2015. – № 2. – С. 108-130.
145. Межецкая, О. В. Развитие свободы и координации движений у начинающих пианистов 6-7 лет / О. В. Межецкая. – Текст : электронный // Педагогика искусства. – 2011. – № 1. – URL: <http://www.art-education.ru/AE-magazine/new-magazine-1-2011.htm>.
146. Мельникова, О. А. Формирование регулятивных учебных действий / О. А. Мельникова. – URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/rasnoe/2013/09/14/formirovanie-regulativnykh-uchebnykh-deystviy>. – Текст : электронный.
147. Мещеряков, Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – М. : АСТ ; СПб. : Прайм-Еврознак. – 2008. – 868 с. – URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/dict/05.php. – Текст : электронный.
148. Миндзаева, Э. В. Система универсальных учебных действий в контексте диагностики и развития детской одаренности / Э. В. Миндзаева, А. В. Борзова. – Текст : непосредственный // Информатика и образование. – 2011. – № 1. – С. 46-48.
149. Мироманов, В. К. Вершины искусства. Развитие техники игры на трехструнной домре / В. К. Мироманов. – М. : Кифара, 2003. – 136 с. – Текст : непосредственный.
150. Моисеева, Л. В. Формирование регулятивных универсальных учебных действий в процессе естественнонаучной подготовки старшеклассников по индивидуальным учебным планам / Л. В. Моисеева, Е. Ю. Драчева. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19498>.
151. Мотылева, И. В. Проектная деятельность в начальной школе / И. В. Мотылева. – Текст : непосредственный // Воспитание школьников. – 2011. – № 5. – С. 41-45.
152. Музыка. Рабочие программы. 1-4 классы : пособие для учителей общеобразовательных учреждений / Г. П. Сергеева, Е. Д. Крит-

ская, Т. С. Шмагина. – М. : Просвещение, 2011. – 64 с. – Текст : непосредственный.

153. Музыка. Программа. 1-4 классы. Поурочно-тематическое планирование: 1-2 классы / сост. М. С. Красильникова. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2012. – 92 с. – Текст : непосредственный.

154. Музыка. Программа 1-4 классы. ФГОС / Л. В. Школяр, В. О. Усачева, В. А. Школяр. – М. : Вентана-Граф, 2012. – 64 с. – Текст : непосредственный.

155. Музыкальный инструмент (домра трехструнная, домра четырехструнная): Программа для детских музыкальных школ (музыкальных отделений школ искусства) / авт.-сост. В. М. Евдокимов, Г. Е. Ларин. – М. : Типография Минкультуры СССР, 1988. – 18 с. – Текст : непосредственный.

156. Муравьева, Н. И. Организация учебной деятельности как средство индивидуально-личностного развития школьников : дис. ... канд. пед. наук / Муравьева Н. И. – Саратов, 2005. – 212 с. – Текст : непосредственный.

157. Нейгауз, Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога / Г. Г. Нейгауз. – 4-е изд. – М. : Музыка, 1982. – 300 с. – Текст : непосредственный.

158. Нечепоренко, П. И. Школа игры на балалайке / П. И. Нечепоренко, В. Мельников. – М. : Музыка, 2004. – 184 с. – Текст : непосредственный.

159. Новейший психологический словарь / В. Б. Шапарь, В. Е. Россоха, О. В. Шапарь. – Изд. 4-е. – Ростов н/Д. : Феникс, 2009. – 806 с. – Текст : непосредственный.

160. Новейший философский словарь. – URL: <http://www.gumer.info>. – Текст : электронный.

161. О реализации дополнительных предпрофессиональных общеобразовательных программ в области искусства : монография : сборник материалов для детских школ искусств : в 2 ч. / авт.-сост. А. О. Аракелова. – М. : Минкультуры России, 2012. – Ч. 1. – 118 с. – Текст : непосредственный.

162. Обознов, А. А. Психическая регуляция операторской деятельности в особых условиях : дис. ... д-ра психол. наук / Обознов А. А. – М., 2003. – 283 с. – Текст : непосредственный.

163. Овсянкина, Г. П. Музыкальная психология / Г. П. Овсянкина. – СПб. : Союз художников, 2007. – 240 с. – Текст : непосредственный.

164. Овчарова, Р. В. Практическая психология образования : учеб. пособие для студ. психол. фак. ун-тов / Р. В. Овчарова. – М. : Академия, 2003. – 448 с. – Текст : непосредственный.

165. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; Рос акад. наук, Ин-т русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М. : ООО «ИТИ ТЕХНОЛОГИИ», 2003. – 944 с. – Текст : непосредственный.
166. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн. : Современное слово, 2005. – 720 с. – Текст : непосредственный.
167. Педагогика: педагогические теории, системы и технологии / под ред. С. А. Смирнова. – М. : Академия, 2003. – 512 с. – Текст : непосредственный.
168. Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / под ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1983. – 608 с. – Текст : непосредственный.
169. Педагогический словарь : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова [и др.] ; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – М. : Академия, 2008. – 352 с. – Текст : непосредственный.
170. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова [и др.]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с. – Текст : непосредственный.
171. Пересада, А. И. Справочник балалаечника / А. И. Пересада. – М. : Сов. композитор, 1977. – 224 с. – Текст : непосредственный.
172. Пересада, А. И. Справочник домриста / А. И. Пересада. – Краснодар : Краснодарск. изд.-полит. производств. предприятие, 1993. – 400 с. – Текст : непосредственный.
173. Петропавловский, А. А. Гитара в камерном ансамбле: дис. ... канд. искусствовед. / А. А. Петропавловский. – Нижний Новгород, 2006. – 189 с. – Текст : непосредственный.
174. Петрушин, В. И. Дыхательные упражнения на музыкальных занятиях / В. И. Петрушин. – Текст : непосредственный // Музыкальная психология и психотерапия. – 2009. – № 6. – С. 122-129.
175. Петрушин, В. И. Музыкальная психология : учеб. пособие для вузов / В. И. Петрушин. – 2-е изд. – М. : Академический проект ; Трикта, 2008. – 400 с. – Текст : непосредственный.
176. Петрушин, В. И. Музыкальная психотерапия / В. И. Петрушин. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 176 с. – Текст : непосредственный.
177. Планируемые результаты начального общего образования / Л. Л. Алексеева, С. В. Анашенкова, М. З. Заболотова [и др.] ; под ред.

Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. – М. : Просвещение, 2011. – 120 с. – Текст : непосредственный.

178. Подласый, И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов : учеб. пособие для вузов / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 365 с. – Текст : непосредственный.

179. Позднякова, Е. П. Развитие метапредметных компетенций у младших школьников посредством интерактивных технологий : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Позднякова Е. П. – Челябинск, 2010. – 24 с. – Текст : непосредственный.

180. Полат, Е. С. Метод проектов. Современная гимназия: взгляд теоретика и практика / Е. С. Полат. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 347 с. – Текст : непосредственный.

181. Пономарев, Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. – М. : Наука, 1976. – 304 с. – Текст : непосредственный.

182. Призенцева, Л. В. Возрастные особенности развития универсальных учебных действий у младших школьников / Л. В. Призенцева. – URL: <http://director.edu54.ru/node//261407>. – Текст : электронный.

183. Примерная программа по учебному предмету ПО.01.УП.01 Специальность (Домра) / разработчик Н. М. Бурдыкина. – URL: http://mkrf.ru/upload/mkrf/mkdocs2014/05_06-2014_89.docx. – Текст : электронный.

184. Программа личностного развития и формирования универсальных учебных действий у обучающихся на ступени начального образования (образовательная система «Школа 2100») / А. А. Вахрушев, А. В. Горячев, Д. Д. Данилов [и др.]. – URL: <http://nvkmoug2.narod.ru/fgosyniversalnyechebdest.doc>. – Текст : электронный.

185. Психологический словарь – URL: http://www.psychologist.ru/dictionary_of_terms/?id=485. – Текст : электронный.

186. Психологическая энциклопедия / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2003. – 1096 с. – Текст : непосредственный.

187. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика / под ред. Г. М. Цыпина. – М. : Академия, 2003. – 368 с. – Текст : непосредственный.

188. Психология творчества / под ред. Я. А. Пономарева. – М. : Наука, 1990. – 224 с. – Текст : непосредственный.

189. Пухоль, Э. Школа игры на семиструнной гитаре / Э. Пухоль ; пер. и ред. И. Поликарпова. – М. : Сов. композитор., 1983. – 189 с. – Текст : непосредственный.

190. Ражников, В. Г. Диалоги о музыкальной педагогике / В. Г. Ражников. – М. : ЦАПИ, 1994. – 141 с. – Текст : непосредственный.

191. Романова, Н. Н. Формирование регулятивных универсальных учебных действий в 1 классе / Н. Н. Романова. – Текст : непосредственный // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2013. – № 6. – С. 26-29.

192. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : учебник / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2008. – 713 с. – Текст : непосредственный.

193. Ружникова, И. Г. Психолого-педагогические условия формирования устойчиво позитивного отношения к учебной деятельности в детской музыкальной школе / И. Г. Ружникова. – Текст : непосредственный // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2009. – Т. 11, № 4 (2). – С. 428-433.

194. Ружникова, И. Г. Психолого-педагогические условия формирования устойчивого позитивного отношения учащихся музыкальной школы к учебной деятельности : дис. ... канд. психол. наук / Ружникова И. Г. – Самара, 2009. – 218 с. – Текст : непосредственный.

195. Сабирова, Э. Г. Взаимосвязи между исследовательскими умениями и универсальными учебными действиями младших школьников. – Текст : непосредственный / Э. Г. Сабирова. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2011. – № 12. – С. 184-194.

196. Сафарова, И. Э. Игры для организации пианистических упражнений (доинструментальный период) / И. Э. Сафарова; ред. С. М. Фролова. – Екатеринбург : Гуман. экол лицей, 1994. – 48 с. – Текст : непосредственный.

197. Самохина, М. А. Формирование исполнительских умений и навыков учащихся детской музыкальной школы в классе гитары : дис. ... канд. пед. наук / Самохина М. А. – М., 2005. – 165 с. – Текст : непосредственный.

198. Свиридов, Н. С. Основы методики обучения игре на домре / Н. С. Свиридов. – М. : Музыка, Ленингр. отд-е, 1968. – 76 с. – Текст : непосредственный.

199. Свиридова, Л. А. Формирование регулятивных универсальных учебных действий – контроля и коррекции у учащихся начальной и средней школы / Л. А. Свиридова, Е. А. Белгородцева. – Текст : электронный // Эксперимент и инновации в школе. – 2014. – № 1. – С. 5-8.

200. Селиванова, М. А. Формирование регулятивных универсальных учебных действий детей младшего школьного возраста / М. А. Селиванова. – Текст : электронный // Концепт. – 2015. – Т. 10. – С. 336-340. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95111.htm>.

201. Семашко, Л. В. Адаптация организма учащихся школ исполнительского мастерства к высоким психоэмоциональным и физическим нагрузкам : дис. ... канд. биол. наук / Семашко Л. В. – М., 2003. – 187 с. – Текст : непосредственный.

202. Сергеева, Г. П. Музыка. Рабочие программы. Предметная линия учебников Г. П. Сергеевой, Е. Д. Критской. 1–4 классы : учеб. пособие для общеобразоват. организаций / Г. П. Сергеева, Е. Д. Критская, Т. С. Шмагина. – 7-е изд. – М. : Просвещение, 2017. – 64 с. – Текст : непосредственный.

203. Сергеева, Г. П. Музыка. 5–8 классы. Искусство. 8–9 классы. Сборник рабочих программ. Предметная линия учебников Г. П. Сергеевой, Е. Д. Критской : учеб. пособие для общеобразоват. организаций / Г. П. Сергеева, Е. Д. Критская, И. Э. Кашекова. – 5-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 2017. – 127 с. – Текст : непосредственный.

204. Сериков, В. В. Личностно ориентированный подход в образовании: концепции и технологии / В. В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994. – 152 с. – Текст : непосредственный.

205. Сеченов, И. М. Элементы мысли / И. М. Сеченов. – СПб. : Питер, 2001. – 416 с. – Текст : непосредственный.

206. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка / под ред. А. Н. Чудинова. – СПб. : Издание книгопродавца В. И. Губинского, типография С. Н. Худякова, 1894. – 502 с. – Текст : непосредственный.

207. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высшая школа, 2004. – 512 с. – Текст : непосредственный.

208. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижеринов ; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М. : ЕЦ Сфера, 2004. – 448 с. – Текст : непосредственный.

209. Современный толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. – М. : Ридерз Дайджест, 2004. – 960 с. – Текст : непосредственный.

210. Сор, Ф. Школа игры на гитаре / Ф. Сор. – Ростов н/Д. : Феникс, 2007. – 165 с. – Текст : непосредственный.

211. Специальный класс трех- и четырехструнной домры. Программа для детских музыкальных школ и школ искусств / авт.-сост. С. Н. Чувашова, О. А. Чувашова. – Тюмень, 1999. – 60 с. – Текст : непосредственный.

212. Ставицкий, З. И. Начальное обучение игре на домре / З. И. Ставицкий ; ред. И. Шитенков. – Л. : Музыка, 1984. – 64 с. – Текст : непосредственный.

213. Струнные щипковые инструменты. – URL: <http://www.muzlit.info/musical-instruments/струнные-щипковые-инструменты>. – Текст : электронный.

214. Ступницкая, М. А. Что такое учебный проект? / М. А. Ступницкая. – М. : Первое сентября, 2010. – 44 с. – Текст : непосредственный.

215. Суковых, А. М. Формирование личностных универсальных учебных действий, активизирующих самообразование старшеклассников : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Суковых А. М. – Ростов н/Д., 2011. – 27 с. – Текст : непосредственный.

216. Суркова, Е. Г. Проективные методы диагностики: Психологическое консультирование детей и подростков : учеб. пособие для студ. вузов / Е. Г. Суркова. – М. : Аспект Пресс, 2008. – 319 с. – Текст : непосредственный.

217. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Киев : Радянська школа, 1988. – 288 с. – Текст : непосредственный.

218. Сюсюкина, И. Е. Формирование универсальных учебных действий младших школьников в оценочной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Сюсюкина И. Е. – Магнитогорск, 2010. – 24 с. – Текст : непосредственный.

219. Тагильцева, Н. Г. Диагностика развитости коммуникативных навыков младших школьников – участников скрипичного ансамбля / Н. Г. Тагильцева, М. И. Курлапов. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 3. – С. 68-75.

220. Тагильцева, Н. Г. Общее музыкальное образование: системность или событийность. – Текст : непосредственный. / Н. Г. Тагильцева // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 4. – С. 116-121.

221. Тагильцева, Н. Г. Организация музыкальных занятий в стартовых школах. – Текст : непосредственный / Н. Г. Тагильцева // Образование и наука. – 2013. – № 6 (105). – С. 115-130.

222. Тагильцева, Н. Г. Учебное пособие для самостоятельной работы студентов по дисциплине «Теория музыкального образования» / Н. Г. Тагильцева ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2012. – Текст : непосредственный.

223. Тарасова, К. В. Онтогенез музыкальных способностей / К. В. Тарасова ; НИИ дошк. воспитания АПН СССР. – М. : Педагогика, 1988. – 175 с. – Текст : непосредственный.

224. Теплов, Б. М. Психология и психофизиология индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – М. : Изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1998. – 544 с. – Текст : непосредственный.

225. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – М. ; Л. : Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1947. – 226 с. – Текст : непосредственный.

226. Теплоухова, Л. А. Формирование универсальных учебных действий учащихся основной школы средствами проектной технологии : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Теплоухова Л. А. – Ижевск, 2012. – 26 с. – Текст : непосредственный.

227. Тоистева, О. С. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации / О. С. Тоистева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 2. – С. 198-202.

228. Требования Федерального государственного образовательного стандарта и их реализация в преподавании предмета «Музыка». – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 2012. – № 5. – С. 4-17.

229. Тришин, В. Н. Электронный словарь-справочник синонимов русского языка системы ASIS / В. Н. Тришин. – Текст : непосредственный // Владимир Даль в счастливом доме на Пресне. – М. : Academia, 2010. – С. 158-165.

230. Тюриков, С. А. Развитие коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся 5-7 классов в процессе изучения иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук / Тюриков С. А. – Чебоксары, 2014. – 150 с. – Текст : непосредственный.

231. Узнадзе, Д. Н. Психология внимания / Д. Н. Узнадзе. – Текст : непосредственный // Общая психология; пер. с грузинского Е. Ш. Чомхидзе ; под ред. И. М. Имедадзе. – СПб. : Питер, 2004. – С. 342-368.

232. Урунтаева, Г. А. Развитие воли / Г. А. Урунтаева. – Текст : непосредственный // Детская психология : учебник для студ. сред. учеб. заведений. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Академия, 2006. – С. 268-283.

233. Усов, А. А. Сонаты для балалайки в аспекте развития репертуара русских народных инструментов : дис. ... канд. искусствовед. / Усов А. А. ; Казан. гос. консерватория им. Н. Г. Жиганова. – Казань, 2008. – 180 с. – Текст : непосредственный.

234. Учебная деятельность. – Текст : электронный // Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М. , 2002. – С. 300-301. – URL: https://pedagogical_dictionary.academic.ru/3283/учебная_деятельность.

235. Учебная деятельность. – Текст : электронный // Большая психологическая энциклопедия / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинчен-

ко. – М. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – URL: https://psychology.academic.ru/5906/учебная_деятельность.

236. Ушаков, Д. Н. Толковый словарь русского языка / Д. Н. Ушаков. – URL: <http://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=24929>. – Текст : электронный.

237. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. – Текст : непосредственный // Избранные труды : в 4 кн. Кн. 3. – М. : Дрофа, 2005. – 302 с.

238. Федеральные государственные требования к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области музыкального искусства «Народные инструменты» и сроку обучения по этой программе : Приложение к Приказу Министерства культуры РФ от 12 марта 2012 г. № 163 «Об утверждении федеральных государственных требований к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области музыкального искусства «Народные инструменты» и сроку обучения по этой программе» – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70053524> – Текст : электронный.

239. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – URL: <https://fgos.ru>. – Текст : электронный.

240. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5-9 кл.). – URL: <https://fgos.ru>. – Текст : электронный.

241. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (5-9 кл.). – URL: <https://fgos.ru>. – Текст : электронный.

242. Философская энциклопедия. Т. 4. «Наука логики» / гл. ред. Ф. М. Константинов. – М. : Сов. энциклопедия, 1967. – 592 с. – Текст : непосредственный.

243. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев [и др.]. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 836 с. – Текст : непосредственный.

244. Фредерик, Н. Самоучитель игры на гитаре / Н. Фредерик ; пер. с англ. К. А. Давыдова. – М. : АСТ Астрель, 2006. – 272 с. – Текст : непосредственный.

245. Халилова, Ж. Г. Проблемы сохранения контингента учащихся детской музыкальной школы (начальный этап обучения) / Ж. Г. Халилова. – Текст : непосредственный // Музыкально-эстетическое образование в социокультурном развитии личности : материалы докл. науч.-

практ. конф. 23-24 дек. 1999 г. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2000. – Т. 4. – С. 83-85.

246. Характеристика результатов формирования УУД в начальной школе на разных этапах обучения по УМК «Планета знаний». – URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2011/12/09/kharakteristika-rezultatov-formirovaniya-universalnykh-uchebnykh>. – Текст : электронный.

247. Хомякова, Д. А. Формирование универсальных учебных действий как основы метапредметных образовательных результатов учащихся основной школы в процессе решения задач по информатике : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Хомякова Д. А. – М., 2014. – 24 с. – Текст : непосредственный.

248. Цветков, В. Школа игры на балалайке / В. Цветков. – М. : Аллегро, 2015. – 104 с. – Текст : непосредственный.

249. Цыпин, Г. М. Музыкально-исполнительское искусство: Теория и практика / Г. М. Цыпин. – СПб. : Алейтейя, 2001. – 320 с. – Текст : непосредственный.

250. Цыпин, Г. М. Музыкант и его работа: Проблемы психологии творчества / Г. М. Цыпин. – М. : Сов. композитор, 1988. – 384 с. – Текст : непосредственный.

251. Цыпин, Г. М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения: пособие для учащихся / Г. М. Цыпин. – М. : Интерпракс, 1994 с. – 384 с.– Текст : непосредственный.

252. Чунин, В. И. Школа игры на трехструнной домре : учебное пособие / В. И. Чунин. – М. : Сов. композитор, 1990. – 154 с. – Текст : непосредственный.

253. Шарабидзе, К. Б. Современные проблемы обучения игре на народных музыкальных инструментах: теория и практика (на материале учебно-воспитательной работы в классе домры) : дис. ... канд. пед. наук / Шарабидзе К. Б. ; Моск. гос. ин-т музыки им. А. Г. Шнитке. – М., 2012. – 210 с. – Текст : непосредственный.

254. Шигапова, Н. В. Проектная технология формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников в процессе обучения курсу «Окружающий мир» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Шигапова Н. В. ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2015. – 24 с. – Текст : непосредственный.

255. Шитенков, И. Специфика звукоизвлечения на домре / И. Шитенков. – Текст : непосредственный // Методика обучения игре на народных инструментах / сост. П. Говорушко. – Л. : Музыка, 1975. – С. 34-37.

256. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 360 с. – Текст : непосредственный.

257. Энгельмейер, П. К. Теория творчества / П. К. Энгельмейер. – Изд. 3. – М. : Книжный дом «Либроком», 2010. – 208 с. – Текст : непосредственный.

258. Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона. – URL: <http://www.bibliotekar.ru/brok.htm>. – Текст : электронный.

259. Эриксон, Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – СПб. : Ленато ; АСТ ; Фонд «Университетская книга», 1996. – 592 с. – Текст : непосредственный.

260. Юдовина-Гальперина, Т. Б. За роялем без слез или я – детский педагог / Т. Б. Юдовина-Гальперина. – СПб. : Союз художников, 2002. – 340 с. – Текст : непосредственный.

261. Юдовина-Гальперина, Т. Б. Музыка и здоровье. Ранняя диагностика функциональных заболеваний / Т. Б. Юдовина-Гальперина. – СПб. : Союз художников, 2002. – 40 с. – Текст : непосредственный.

262. Якиманская, И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с. – Текст : непосредственный.

263. Яковлева, Н. В. Роль изобразительной деятельности в формировании универсальных учебных действий / Н. В. Яковлева. – Текст : электронный // Педагогика искусства: электронный научный журнал. – URL: <http://art-education.ru/AE-magazine/archive/number-3-2011/yakovleva-10-09-2011.pdf>.

Научное издание

И. А. Газизова, Л. В. Матвеева

Формирование регулятивных универсальных учебных действий у
школьников в процессе обучения игре
на струнно-щипковых инструментах

Ответственный редактор – Матвеева Лада Викторовна,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры музыкального образования
Уральского государственного педагогического университета

Компьютерный набор и верстка оригинал-макета
К. П. Матвеева

Подписано в печать 30.12.2020. Формат 60×84¹/₁₆
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Таймс». Печать на ризографе.
Усл. печ. л. 9,9. Уч.-изд. л. 9,4. Тираж 500 экз. Заказ
Отпечатано в типографии ООО «УМЦ УПИ»
620078 Екатеринбург, ул. Гагарина, 35а, офис 2