

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

На правах рукописи

Куракин Святослав Игоревич

Музыкально-эстетическое воспитание школьников в процессе занятий в классе
гитары: контекстное музицирование

13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (музыка)

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

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

Москва – 2017

Содержание

| | |
|--|------------|
| Введение | 3 |
| Глава I Теоретические основы музыкально-эстетического воспитания школьников в процессе занятий в классе гитары | 21 |
| 1.1 Музыкально-эстетическое воспитание: содержание и сущность основных понятий исследования..... | 21 |
| 1.2 Этапы в развитии музыкальной эстетики: идеи и концепции в исторической ретроспективе..... | 45 |
| 1.3 Возможности музыкально-эстетического воспитания школьников в условиях дополнительного образования в классе гитары..... | 69 |
| Выводы I главы | 90 |
| | |
| Глава II Опытнo-экспериментальная работа по выявлению педагогических условий музыкально-эстетического воспитания школьников в классе гитары с применением метода контекстного музицирования | 93 |
| 2.1 Модель реализации метода контекстного музицирования в условиях дополнительного образования в классе гитары..... | 93 |
| 2.2 Критерии и уровни оценки музыкально-эстетического воспитания школьников на занятиях в классе гитары..... | 119 |
| 2.3 Ход эксперимента и анализ полученных данных в процессе исследования музыкально-эстетического воспитания школьников в классе гитары с применением метода контекстного музицирования..... | 139 |
| Выводы II главы | 159 |
| Заключение | 162 |
| Литература | 166 |
| Приложение | 191 |

Введение

Актуальность исследования.

При изучении вопросов, связанных с воспитанием детей и молодежи, учёные и педагоги-практики всё чаще обращаются к области эстетического как к основе культурного развития личности. Само понятие «воспитание», а также сущность и содержание данного процесса, глубоко исследованы в отечественной и в зарубежной науке. Важнейшим аспектом здесь является неразрывная связь обучения и воспитания.

Данная работа реализует свой исследовательский потенциал в двух направлениях: она ставит задачи по решению воспитательных проблем в отдельно взятом педагогическом сегменте (дополнительное музыкальное образование — класс гитары), но также затрагивает насущные противоречия музыкального образования в целом.

В силу исторических предпосылок педагогика несёт в себе ряд противоречий как система научного знания. Связанно это, прежде всего, с парадоксальной замкнутостью педагогической науки: «Педагогика — консервативная наука по своему характеру. <...> Однако рано или поздно наступает период, когда педагогическая теория и практика вступают в противоречие с требованиями времени, как правило, явно не выраженным» [191, с. 6].

Вопрос соотношения теоретической и практической педагогики является наиболее проблематичным вопросом на протяжении всего того периода, когда педагогическое знание обрело статус самостоятельной дисциплины. Проблема заключается не только в оторванности или несоответствии первого второму, а в отсутствие методологических концепций, способных реализовывать процесс образования, синхронизируя *ante factum* (до случившегося) и *post factum* (после случившегося). Суть проблемы К.Д. Ушинский изложил следующим образом: «Часто педагог-теоретик, принимаясь за своё сочинение, прежде всего отвлекается от бессмысленной пестроты жизненных явлений, старается возвыситься до абстрактных начал воспитания, определяет сначала цель человеческой жизни, <...> забы-

вая, что главный вопрос о цели человеческой жизни, на решении которой основана вся его теория воспитания, разрешается в действительности с бесконечным разнообразием. Педагог-практик смеётся над своим зафилософствовавшимся товарищем, чувствуя всю непреложность его стройной теории, берёт в одну руку учебник своего предмета, в другую фериулу, и дело идёт у него как по маслу» [233, с. 161 – 162].

Несмотря на то, что данные слова прозвучали более века тому назад, они точно выражают и сегодняшнее положение дел в образовании. На наш взгляд, это связано не столько с педагогическим консерватизмом, сколько с неумением и нежеланием этот консерватизм преодолевать. При этом педагогика, будучи гуманитарным знанием, часто совершает ошибки, свойственные позитивным наукам, из-за чего мы наблюдаем ситуацию, в которой точные науки, развиваясь и преодолевая своё прошлое, существуют в «вероятностной вселенной» А. Эйнштейна, «не смущаясь никакими неопределённостями <...> в то время, как в области гуманитарного познания продолжают действовать требования самой примитивной определённости, которая заведомо не может быть истинной» [100, с. 39].

В контексте данного исследования мы определяем воспитание как процесс формирования индивидуальных внутренних (духовных) ценностей через взаимодействие с культурой общества, которая в образовательном пространстве транслируется либо через общение с педагогом, либо через взаимодействие с референтной группой.

Наиболее универсальные возможности воспитания открываются в области эстетического, и, в том числе, музыкально-эстетического воспитания. Сформировавшись ещё во времена античности (теория этоса), музыкально-эстетическое воспитание и по сей день привлекают к себе внимание исследователей, которые во многом придерживаются вывода, сделанного Ф. Шиллером — «Нет иного пути сделать чувственного человека разумным, как только сделав его сначала эстетическим»; так как «шаг от эстетического сознания к логическому и моральному (от красоты к истине и долгу) бесконечно легче, чем шаг от физического состояния к эстетическому (то есть от простой слепой жизни к форме)» [254, с. 327; 329].

Относительно полное и краткое определение эстетического воспитания дал Карл Маркс: «Эстетическое воспитание — целенаправленный процесс формирования творчески активной личности ребенка, способного воспринимать и оценивать прекрасное, трагическое, комическое, безобразное в жизни и искусстве, жить и творить “по законам красоты”» [145, с. 51].

Основываясь на вышеприведённой позиции, Б.Т. Лихачёв в своей книге «Теория эстетического воспитания школьников» дополнил: «Эстетическое воспитание представляет собой сложный противоречивый процесс. В нём переплетаются целенаправленное педагогическое влияние со стихийными воздействиями различного эстетического достоинства» [145, с. 51].

Направленность эстетического воспитания на личностное развитие, необходимость формирования эстетической культуры личности, развитие ее способности к самосовершенствованию, ее творческих потребностей и способностей отмечал А.И. Буров в своих работах. Он писал: что «целью (результатом) эстетического воспитания является эстетическое и общее развитие личности; предмет формирования — личность; методы, которые используются, ориентируются на личность (ее возрастные и другие характеристики). И сам педагогический процесс направлен на сохранение личности» [55, с. 13].

Реализуя исследовательскую работу в области музыкально-эстетического воспитания, мы старались не только учесть все особенности индивидуального урока музыки, но при этом не терять связи с общей педагогикой.

Формулируя основную проблему общего и музыкального образования, мы пришли к выводу, что главное препятствие педагогики настоящего — формализм профориентированного обучения. Иными словами, образовательный процесс формируется под давлением условных требований. Подобные ориентиры дегуманизируют педагогическую практику.

Мы не отрицаем важности статистических наблюдений или выработки единой системы требований внутри учебного предмета, но считаем, что педагогика, которая формализует своё содержание, теряя грань между частным и общим — обесценивает саму себя как самостоятельную научную дисциплину.

В данной связи мы обратились к тем формам исследования, которые в своей основе направлены на воспитание личностных качеств учащихся в условиях, максимально способствующих целенаправленному, «точечному» воздействию на личность, при котором сохраняется ее целостность, суверенность и свобода выражения. Это занятия в классе классической гитары в детской музыкальной школе.

Дополнительному образованию, включающему в себя, в том числе, и детские музыкальные школы, принадлежит в отечественном образовании значительная роль. Здесь сформирована и продолжает развиваться среда, способствующая получению детьми и подростками возможности осмысленного общения с искусством.

Длительное педагогическое наблюдение, а также опросы учащихся, педагогов и их родителей показали, что главная цель дополнительного образования — приобщение детей и молодежи к музыкальной культуре, формирование потребности к самостоятельному общению с искусством — в данном случае — к самостоятельному музицированию. Следует обратить внимание на то, что несмотря на видимую популярность и востребованность гитары как сольного музыкального инструмента, после окончания музыкальной школы у выпускников далеко не всегда сохраняется мотивация к активной музыкальной деятельности. Налицо угасание первоначального интереса к инструменту и к занятиям, связанное с целым рядом факторов, среди которых и технические трудности, и воспитательные ошибки.

В данной работе, направленной на широкое музыкально-эстетическое воспитание учащихся, мы обратились к авторскому **методу контекстного музицирования**. Метод определяется нами как **активная музыкальная деятельность (пение или игра на каком-либо инструменте), контролируемая педагогом и протекающая в знаково-смысловом (информационном) поле, в которое музыкант (ученик) сознательно интегрировался для обогащения и совершенствования своей музыкально-эстетической культуры, получения теоретических знаний, развития практических умений в их неразрывном единстве.**

Метод контекстного музицирования по отношению к музыкально-эстетическому воспитанию рассматривается как средство активного освоения учеником культурно-исторического и современного опыта в соответствующей сфере деятельности и, одновременно, средство для реализации общих воспитательных задач.

Степень разработанности проблемы.

Эстетическое воспитание определяется в отечественной педагогической традиции как формирование способности целенаправленно воспринимать, чувствовать и правильно понимать и оценивать красоту в окружающей действительности — в природе, в общественной жизни, в труде, в явлениях искусства (В.Н. Шацкая).

Вопросы эстетического воспитания привлекают в последние десятилетия пристальное внимание многих отечественных исследователей — педагогов, философов, психологов (Г.З. Апресян, А.И. Арнольдов, Ю.Б. Борев, А.И. Буров, В.М. Витгоф, А.Я. Зись, Н.И. Киященко, Е.Ф. Командышко, Е.П. Крупник, В.Г. Мозгот, Е.П. Олесина, Э.А. Орлова, Л.П. Печко, Р.М. Рогова, В.И. Самохвалова, Э.В. Соколов, Л.Н. Столович, Е.М. Торшилова, Е.Н. Шапинская и др.).

В отечественной науке становление и разработка идей эстетического воспитания охватывает весь XX век. На сегодняшний день всеми исследователями признается, что «эстетическое воспитание учащихся интенсифицирует развитие самосознания, способствует формированию социальной позиции, основанной на гуманистических ценностях. Актуальным является гармонизация эмоционально-коммуникативной сферы школьников, снижение остроты реагирования на стрессовые ситуации, что оптимизирует их поведение, расширяет возможности совместной деятельности и общения» [73, с. 174]. Исследования ученых XXI века подтверждают важную роль музыкально-эстетического воспитания, его широкие возможности.

Исторический аспект развития музыкально-эстетического воспитания подробно осветила Е.А. Бодина в своём труде «История музыкального образования» (2009). Исследованию области дополнительного образования в русле воспитания

эстетической культуры посвящена диссертация О.К. Ольховой «Воспитание эстетической культуры подростка в учреждении дополнительного образования детей» (2010). Ценностный аспект музыкально-эстетического образования исследует в своей монографии «Музыкально-эстетическое воспитание: аксиологический подход» Г.Г. Коломиец (2001). Социальная сторона музыкально-эстетического воспитательного процесса нашла отражение в диссертационной работе М.В. Сайфуллиной «Музыкально-эстетическое воспитание как социальный процесс» (2002).

Методический аспект исследуемого вопроса нашел отражение в ряде диссертаций, таких, как «Организационно-педагогические условия совершенствования музыкально-эстетического воспитания студентов педагогических колледжей в процессе внеаудиторной деятельности» В.В. Шишкиной (2002); «Развитие музыкально-эстетической культуры школьников: на материале уроков музыки и внеклассных занятий» О.М. Дорониной (1999); «Методика музыкально-эстетического воспитания школьников средствами интегративного подхода в обучении: на основе Рериховской концепции эстетического воспитания» С.М. Кудрявцевой (2000). Музыкально-эстетическое воспитание детей в инструментальном классе в системе дополнительного образования было рассмотрено М.М. Хучбаровым в его работе «Музыкально-эстетическое воспитание детей в классе флейты в системе дополнительного образования» (2013). Вопросы формирования музыкально-эстетической среды и ее влияние на развитие учащихся привлекли внимание Н.Х. Солоповой, что отражено в ее диссертационном исследовании «Формирование музыкально-эстетической среды как педагогическая проблема» (2010).

Отечественные психологи в своих исследованиях подробно осветили все основополагающие аспекты музыкальной деятельности (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн). Такие известные теоретики и педагоги-музыканты как О.А. Апраксина, Б.В. Асафьев, Н.А. Ветлугина, Н.А. Гродзенская, Д.Б. Кабалевский в своих трудах отмечали, что знания, умения и навыки в области музыки обязательно должны сопровождаться целенаправленным развитием интереса к ней. Необходимость расширения информационно-познавательных интересов за счет развития

музыкально-эстетической сферы личности отстаивают в своих трудах А.А. Бороздинов, Л.Г. Дмитриева, И.Г. Лаптев и др.

Существенное значение для данного исследования имеет концепция контекстного обучения, которая была разработана за рубежом как альтернативный подход к высшему профессиональному образованию. В процессе проработки этого аспекта, мы опирались на труд отечественного учёного А.А. Вербицкого, занимающегося изучением данной темы. Основная идея концепции в том, что любая информация должна восприниматься в контексте, так как в противном случае она не будет усвоена в полной мере.

Само понятие и явление контекста рассматривали такие учёные и мыслители как: М.М. Бахтин, Л.С. Выготский, П. Линдсей, Д. Норман, К. Прибрам, Н.Л. Элиава и др.

Главную роль в процессе переработки человеком получаемой извне информации П. Линдсей и Д. Норман также отводили контексту. Они придерживались мнения, что обращение к контексту существенно совершенствует всю систему восприятия человека. В свою очередь, К. Прибрам, признавая указанные свойства контекста, считает, что его влияние может быть как положительным, так и отрицательным, усложняющим усвоение информации. К этому мнению примыкает и трактовка контекста Н.Л. Элиава, которая замечала, что контекстная информация может быть как активизирующим, так и тормозящим элементом для процесса продуктивного мышления. Собственное определение понятию контекста дал Л.С. Выготский, привлекающий это понятие для объяснения соотношения смыслов и значений. Соотношение и характер контекстной информации во времени продемонстрировал в своих работах М.М. Бахтин. Он писал о «контекстном понимании» как о нескончаемом обновлении смыслов в постоянно преобразующихся контекстных условиях.

Вместе с тем пока не был освещён такой важный аспект музыкально-эстетического воспитания, как метод контекстного музицирования в классе классической гитары, что подтверждает актуальность избранной темы.

В нашей стране традиционно одним из наиболее популярных музыкальных инструментов является классическая гитара. Многие учащиеся поступают в учреждения дополнительного образования, желая освоить данный музыкальный инструмент. Однако, процесс приспособления (адаптации) к гитаре довольно сложен и зачастую ученики бросают занятия на первом же этапе, не сумев преодолеть трудности практического музицирования.

На сегодняшний момент существуют разные системы обучения игре на гитаре. Данный вопрос осветили: С.А. Егорова, А.В. Катанский, В. А. Кузнецов. Следует добавить, что для нужд преподавания гитары в детской музыкальной школе, подходят далеко не все существующие гитарные школы: это зависит, как правило, от сложности музыкального материала, который служит технической базой для исполнителя, а также от объёма времени, необходимого в среднем для затраты на преодоления каждого обучающего этапа.

В России классическая гитара приобрела статус академического инструмента относительно недавно, поэтому, в плане методических подходов, существует всего несколько качественных разработок: школа А.М. Иванова-Крамского и школа П.С. Агафошина. Следует оговориться, что в силу исторических обстоятельств, в Европе школа классической гитары очень сильно развита: начиная с XIX, когда появились школы игры на гитаре М. Джулиане, М. Каркасси, Ф Тарреги, Э. Пухоля, гитара уже существовала как полноценный академический инструмент. В России формально точкой отсчёта зарождения серьёзной гитарной исполнительской традиции можно считать 20-е и 30-е годы XX века, когда Андре Сеговия (величайший гитарный исполнитель XX века) несколько раз посетил СССР с концертами, чем вдохновил многих русских музыкантов, в числе которых был А.М. Иванов-Крамской.

В процессе исследования были выявлены следующие **противоречия:**

- между очевидной востребованностью музыкально-эстетического воспитания учащихся и недостаточной разработанностью эффективных методов его реализации, в условиях существующих культурных реалий;

- между декларируемыми направлениями широкого культурологического подхода к воспитанию и, зачастую, узкоспециализированными подходами к воспитанию учащихся в области музыки;
- между популярностью такого музыкального инструмента как гитара среди учащихся и утратой интереса к занятиям в результате столкновения с технологическими сложностями исполнения.

Таким образом, высвечивается **проблема исследования**, которая состоит в том, что наряду с востребованностью музыкально-эстетического воспитания учащихся в целом, и занятий на гитаре в условиях дополнительного образования в частности — существует общая проблема угасания интереса учащихся к занятиям, что нередко становится причиной отказа от дальнейшего общения с музыкой. Необходимость поиска путей разрешения данного противоречия обусловило актуальность исследования и определило его тему — **«Музыкально-эстетическое воспитание школьников в процессе занятий в классе гитары: контекстное музицирование»**.

Объект исследования — музыкально-эстетическое воспитание школьников в условиях дополнительного образования.

Предмет исследования — содержание и формы метода контекстного музицирования в сфере дополнительного образования в классе гитары.

Цель исследования — совершенствование музыкально-эстетического воспитания школьников в процессе контекстного музицирования в условиях дополнительного образования.

Гипотеза исследования.

Метод контекстного музицирования, отличаясь особой гибкостью и эффективностью работы, должен проявить себя не только как «реестр» (как упорядоченная система уже существующих методов), но и как качественно новая методологическая основа, отражённая в педагогической модели реализации метода контекстного музицирования, которая потенциально способна генерировать новые или адаптировать уже существующие приёмы и подходы к эстетическому воспи-

танию школьников в целях его совершенствования. Предполагается, что этот процесс будет более успешным при следующих педагогических условиях:

- если будет достигнут творческий диалог между преподавателем и учеником;
- если будет использоваться сбалансированное сочетание общепедагогических, специальных и инновационных методов обучения и воспитания;
- если на занятиях будет сформирован и поддержан благоприятный эмоциональный климат;
- если будет присутствовать материально-техническая база, которая необходима для реализации особых видов учебной деятельности;
- если будет соблюдаться гигиена музыкальных занятий.

Задачи исследования:

1. Теоретически обосновать применение метода контекстного музицирования в целях совершенствования музыкально-эстетического воспитания школьников в условиях дополнительного образования.
2. Научно обосновать, разработать и апробировать модель реализации метода контекстного музицирования в условиях дополнительного образования (в классе гитары).
3. Выявить и описать педагогические условия музыкально-эстетического воспитания школьников в классе гитары.
4. Выявить критерии и уровни совершенствования музыкально-эстетического воспитания школьников для оценки метода контекстного музицирования в условиях дополнительного образования в классе гитары.

Методологическая основа исследования заключается в привлечении теорий и научных гипотез, трудов учёных в области философии, искусствознания, педагогики, психологии, концептуальных положений о роли и влиянии музыкально-эстетической деятельности на развитие личности (Г.З. Апресян, А.И. Арнольд, Л.И. Божович, Ю.Б. Борев, А.И. Буров, В.М. Витгоф, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Я. Зись, Н.И. Киященко, Е.Ф. Командышко, Е.П. Крупник, А.Н. Леонтьев,

В.Г. Мозгот, Е.П. Олесина, Э.А. Орлова, Л.П. Печко, Р.М. Рогова, С.Л. Рубинштейн, В.И. Самохвалова, Э.В. Соколов, Л.Н. Столович, Б.М. Теплов, Е.М. Торшилова, Е.Н. Шапинская, Д.Б. Эльконин и др.). В данном исследовании были также рассмотрены:

- труды по психологии, физиологии и педагогике подросткового возраста (В.А. Аверин, Ю.В. Александрова, А.С. Белкин, И.С. Кон, А.К. Маркова, А.М. Прихожан, Ф. Райс, Д.И. Фельдштейн и др.);
- труды по изучению интереса учащихся к музыке (О.А. Апраксина, Б.В. Асафьев, А.А. Бороздинов, Н.А. Ветлугина, Л.С. Выготский, В.А. Горский, Л.Г. Н.А. Гродзенская, Дмитриева, А.Я. Журкина, Е.Б. Евладова, Д.Б. Кабалевский, И.Г. Лаптев, С.Л. Рубинштейн);
- теоретические положения в области дополнительного образования (В.А. Берёзина, Г.П. Буданова, В.А. Горский, Н.Н. Иорданский, А.С. Макаренко, Т.Л. Марголина, Е.Н. Медынский, А.А. Орлова, С.Т. Шацкий и др.);
- исследования феномена контекста (М.М. Бахтин, Л.С. Выготский, П. Линдсей, К. Прибрам, Д. Норман, Н.Л. Элиава);
- исследование концепции контекстного обучения (А.А. Вербицкий);
- исследования по музыкальной психологии и педагогике, по психологии творчества (Л.С. Выготский, Д.К. Кирнарская, В.И. Петрушин, Б.М. Теплов, Б.П. Юсов и др.);
- труды по истории гитарной педагогики и по методике обучения игре на гитаре (П.С. Агафшин, Р. Агуадо, А. Гитман, А.М. Иванов-Крамской, Э. Пухол, Ф. Сор, А. Сеговия, Ф. Таррега и др.).

Для реализации поставленных задач и проверки гипотезы были реализованы следующие **методы исследования:**

- теоретические (анализ научной и методической литературы, культурологических, эстетических и педагогических концепций; изучение учебных программ детских музыкальных школ; моделирование; проектирование результатов и процессов их достижения на различных этапах работы; обобщение; классификация);

- эмпирические (опросно-диагностические — беседы, интервьюирование, анализ педагогических ситуаций, устное тестирование; изучение личных дел учеников; анализ творческой деятельности учеников; педагогическое наблюдение; статистическое наблюдение; обобщение передового педагогического опыта и опыта коллег; анализ, подбор и разработка методов музыкально-эстетического воспитания; диагностика отдельных компонентов музыкальной культуры школьников; опытно-экспериментальная работа).

Опытно-экспериментальная база исследования — «ГБУДО г. Москвы МГОДШИ “Измайлово” Детская музыкальная школа имени С.В. Рахманинова» и «ГБУДО г. Москвы “Детская музыкальная школа имени В.Ф. Одоевского» (народное отделение, класс классической гитары). Было сформировано две группы — группа индивидуального наблюдения, в которую вошли учащиеся класса автора данной работы (16 человек), и группа фронтального наблюдения, которую составили ученики других педагогов классической гитары (ДМШ им. С.В. Рахманинова и ДМШ им. В.Ф. Одоевского) — Сергея Дмитриевича Клокова, Сергея Михайловича Семенюка, Марии Николаевны Яхонтовой, Павла Андреевича Степанова (в общей сумме 16 человек).

Исследование включает в себя три этапа.

На **первом этапе (2013 – 2014 гг.)** изучалась и анализировалась литература по теме исследования; обобщался педагогический опыт проведения занятий на гитаре в области дополнительного образования с целью выявления методологических основ и современных тенденций данного направления педагогики; получил оформление авторский метод контекстного музицирования, определялись проблема, цель, объект и предмет исследования, формулировалась гипотеза; проводился констатирующий эксперимент; разрабатывалось программное обеспечение.

На **втором этапе (2015 – 2016 гг.)** уточнялась гипотеза исследования; определялось оптимальное содержание экспериментальной работы, её структура; были определены задачи по организации развития музыкально-эстетического воспитания учащихся на занятиях в классе классической гитары; привлечены уже известные методы и получил подтверждение эффективности метод контекстного

музицирования; выявлены педагогические условия, способствующие музыкально-эстетическому воспитанию учащихся; осуществлялась первичная обработка полученной в результате практической работы информации и публикация статей по теме исследования.

На третьем этапе (2016 г. по настоящее время) проводился всесторонний анализ результатов экспериментальной работы, их обобщение и систематизация, оформлялся текст диссертации; продолжился процесс публикаций статей по проблеме исследования.

Научная новизна исследования заключается в том, что разработан авторский метод контекстного музицирования, цель которого — совершенствование музыкально-эстетического воспитания школьников в условиях дополнительного образования. Метод контекстного музицирования рассчитан на долгосрочную перспективу: он предполагает формирование у ученика потребности совершенствоваться и развиваться в музыкальном плане и после окончания школы.

Изучена и научно подтверждена роль контекстного музицирования в процессе музыкально-эстетического воспитания учащихся в классе классической гитары, что до настоящего времени не являлось предметом специального исследования.

– Установлена связь между внедрением метода контекстного музицирования в классе гитары и качеством музыкально-эстетического воспитания школьников в условиях дополнительного образования.

– Выявлены педагогические условия реализации модели метода контекстного музицирования в системе дополнительного образования (в классе гитары).

– Показано, что целенаправленное применение метода контекстного музицирования способно влиять на педагогический процесс, качественно преобразуя его.

Были даны собственные варианты определений привлеченных к исследованию понятий:

- **воспитание** — это процесс формирования индивидуальных внутренних (духовных) ценностей через взаимодействие с культурой общества, которая в об-

разовательном пространстве транслируется либо через общение с педагогом, либо через взаимодействие с референтной группой.

- **музыкально-эстетическое воспитание** — это целенаправленный процесс включения ученика в систему педагогической работы, направленной на совершенствование музыкально-эстетических представлений и на развитие музыкальных способностей в неразрывном единстве;
- **контекст в педагогике** — это постоянно обновляющаяся система внешних (ситуационных) и внутренних (психологических) факторов, порождающая особую среду, в которой та или иная информация способна приобретать разные значения и различные смыслы;
- **контекст в музыкально-эстетическом воспитании** — это система информативных элементов, имеющих косвенное или прямое отношение к музыкальной культуре и искусству, которые определяют степень и характер интеграции человека в музыкальную среду общества или отдельно взятой группы;
- **контекстное музицирование** — активная музыкальная деятельность (пение или игра на каком-либо инструменте), контролируемая педагогом и протекающая в знаково-смысловом (информационном) поле, в которое музыкант (ученик) сознательно интегрировался для обогащения и совершенствования своей музыкально-эстетической культуры, получения теоретических знаний, развития практических умений в их неразрывном единстве.

Теоретическая значимость исследования заключается в обосновании метода контекстного музицирования, который направлен на совершенствование музыкально-эстетического воспитания школьников. Его внутренний системный механизм отражён в разработанной модели реализации метода контекстного музицирования в условиях дополнительного образования в классе гитары.

- Обосновано применение в музыкально-эстетическом воспитании форм и методов, способствующих развитию интереса учащихся к музыкальным занятиям, в том числе метода контекстного музицирования.

- Осуществлен анализ и обобщение наиболее эффективных методов музыкально-эстетического воспитания.
- Выявлены связи между совершенствованием музыкально-эстетического воспитания учащихся в классе классической гитары и применением авторского метода контекстного музицирования.
- Выявлены и описаны педагогические условия для качественного эстетического воспитания школьников в сфере дополнительного музыкального образования.
- Отмечена важность развития учебной мотивации учащихся в процессе занятий музыкой на уроках в классе классической гитары с учётом применения авторского метода контекстного музицирования.
- Осуществлена констатация необходимости сбалансированного сочетания общепедагогических, специальных и инновационных методов обучения и воспитания.

Практическая значимость исследования заключается в непосредственном внедрении разработанной модели реализации метода контекстного музицирования в условиях дополнительного образования в классе гитары. Разработанные педагогические условия и принципы музыкально-эстетического воспитания могут быть перенесены на занятия в других инструментальных классах, что может способствовать расширению и совершенствованию метода контекстного музицирования.

Реализован авторский метод контекстного музицирования в условиях занятий в классе классической гитары в Детской музыкальной школе.

Результаты исследования могут привлекаться в учебных курсах музыкально-педагогических факультетов и отделений, а также в области повышения квалификации педагогов системы дополнительного музыкального образования, в качестве альтернативного подхода к реализации индивидуального урока музыки. Результаты исследования могут учитываться в работе методических кабинетов с целью повышения уровня музыкального воспитания учащихся.

Достоверность исследования обеспечена опорой на научно-методологические положения и практическую базу, а также совокупными методами исследования, его продолжительностью, практической проверкой основных положений на экспериментальной базе. Практическая часть работы проводилась лично соискателем в качестве педагога класса классической гитары в Детской музыкальной школе им. С.В. Рахманинова, а также в процессе педагогического наблюдения в классах Детской музыкальной школы им. В.Ф. Одоевского.

Апробация и внедрение результатов диссертационного исследования осуществлялись в процессе работы в классе классической гитары. Результаты апробировались в процессе выступлений учащихся на концертах различных уровней, а также в процессе участия в научно-практических конференциях, таких, как: Международная научно-практическая конференция «Инновационные процессы в музыкальном образовании XXI века»; ГБОУ ВПО МГПУ – 10.10.2014; Конференция «Гуманитарные знания в научном творчестве молодёжи» в рамках IX общегородской научно-практической конференции «Студенческая наука», Студенческое научное общество ГБОУ ВПО МГПУ – 21.11.2014; Московская научно-практическая конференция «Образование и наука в современных условиях «Студенческая наука», Московский студенческий центр МГПУ – 19.10.2015; Международная научно-практическая конференция «Современное художественное образование: педагогические аспекты оптимизации», ФГБОУ ВО Академия акварели и изящных искусств Сергея Андрияки – 27.11.2015; Московская научно-практическая конференция «Мир сегодня: угрозы и вызовы», Студенческое научное общество ИГН МГПУ – 18.12.2015; VI Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы науки XXI века», Cognitio: international scientific organization – 29.01.2016; XXII Международная конференция «Актуальные проблемы в современной науке и пути их развития», Евразийский союз учёных – 30.01.2016; Круглый стол на кафедре музыкознания или: современные технологии и методы музыкального образования, ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический институт», Институт культуры и искусств – 03.03.2016; Международная научно-практическая конференция «Перспективы художествен-

но-творческого и социокультурного развития столичного мегаполиса», ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический институт», Институт культуры и искусств – 14.04.2016; I Международный научно-практический форум по гуманитарным и общественным наукам «Новый взгляд через контекст», Студенческое научное общество ИГН МГПУ – 21.04.2016; Съезд представителей ассоциаций учителей музыки, изобразительного искусства и мировой художественной культуры (в рамках мероприятий по сопровождению деятельности общественно-профессиональных сообществ), Российская академия образования – 12.08.2016; Творческая встреча с гитаристом, композитором Александром Винницким (семинар и мастер класс), Немецкая гимназия № 1212 – 13.03.2016.

Были также пройдены курсы повышения квалификации ГБУ ДПО (повышение квалификации) города Москвы «Дирекция образовательных программ в сфере культуры и искусства», программа: «Работа в классе струнных народных инструментов над классическим и новаторским репертуаром. Методика преподавания в классе гитары» — с 15.04.2016 по 17.06.2016 (72 часа).

Личный вклад соискателя состоит в непосредственном и самостоятельном участии на всех этапах исследования при разработке научно-методологических положений и концептуальном обосновании педагогической модели реализации метода контекстного музицирования в условиях дополнительного образования в процессе занятий в области дополнительного образования; в формулировке собственных вариантов определений привлеченных к исследованию понятий, таких, как **воспитание, музыкально-эстетическое воспитание, контекст в педагогике, контекст в музыкально-эстетическом воспитании, контекстное музицирование**; в разработке и апробации ряда методов для освоения учащимися классической гитары; статистической обработке полученных в ходе опытно-экспериментальной работы данных; подготовке и публикации теоретических положений и полученных практических результатов исследования в рецензируемых изданиях ВАК Минобрнауки РФ и других изданиях; участии в научно-практических конференциях.

Положения, выносимые на защиту:

1. Совершенствование музыкально-эстетического воспитания учащихся является актуальной задачей современного образования в аспекте необходимости формирования эстетической культуры личности, развития ее способности к самосовершенствованию, ее творческих потребностей и способностей в условиях дополнительного образования.
2. Для достижения необходимого качества занятий в классе классической гитары требуется развитие активного интереса учащихся к процессу занятий музыкой, к самостоятельному музицированию, что может быть достигнуто в процессе внедрения авторского метода контекстного музицирования.
3. Предложенные в процессе исследования критерии развития музыкально-эстетического воспитания школьников на занятиях в классе гитары и уровни их проявления нашли отражение в педагогической модели, реализованной в практической деятельности, результаты которой подтверждают выдвинутую в данном исследовании гипотезу.
4. Выявленные педагогические условия реализации модели показали свою эффективность в процессе экспериментальной работы в условиях дополнительного образования, а также позволили подтвердить и скорректировать выдвинутую гипотезу. Они заключаются в следующем: развитие активного интереса учащихся к самому процессу занятий музыкой на уроках в классе классической гитары в результате применения авторского метода контекстного музицирования; достижение сбалансированного сочетания общепедагогических, специальных и инновационных методов обучения и воспитания; формирование и поддержание на занятиях благоприятного эмоционального климата; достижение уровня творческого диалога между преподавателем и учеником; наличие необходимой материально-технической базы и соблюдение гигиены музыкальных занятий для реализации особых видов учебной деятельности.

Диссертация состоит из Введения, двух глав, Заключения и Приложения.

Глава I

Теоретические основы музыкально-эстетического воспитания школьников в процессе занятий в классе гитары

1.1 Музыкально-эстетическое воспитание: содержание и сущность основных понятий исследования

Ядро данной исследовательской работы — это процесс воспитания. Само понятие «воспитание», а также сущность и содержание данного процесса глубоко исследованы и в отечественной, и в зарубежной науке. Важнейшим аспектом здесь является неразрывная связь обучения и воспитания. В.А. Сухомлинский писал: «Каждый педагог — это не только преподаватель, но и воспитатель. Процесс обучения не сводится к передаче знаний, а предполагает многогранные отношения взаимодействия педагога и воспитанников: учителя связывают с учениками общие интеллектуальные, моральные и эстетические вопросы» [228, с. 410 – 411].

Классик отечественной педагогики подчеркивал единство процессов воспитания и обучения, хотя в современной образовательной среде, в связи с коммерциализацией учебных заведений (и, в первую очередь, в области дополнительного образования), можно натолкнуться на мнения, косвенно или прямо указывающие на возможность нивелирования воспитательной функции. Мы считаем, что подобное невозможно в принципе, так как обучение уже есть воспитание — в особенности, если речь идёт о предметах гуманитарного цикла.

Если термин «обучение» возможно чётко определить, а именно, как процесс усвоения знаний, умений и навыков (ЗУН), то с процессом воспитания всё гораздо сложнее в том плане, что плюрализм взглядов на определение данного понятия растягивается по более широкой «шкале мнений».

Отметим наиболее яркие современные подходы к проблеме воспитания:

- новые методологические подходы непосредственно в сфере воспитания: философско-антропологический, амбивалентный, акмеологический;

- инновационные подходы к проектированию воспитательного процесса и управлению им: синергетический, феноменологический, средовой, событийный;
- новые подходы к воспитательной деятельности педагога: герменевтический, позиционный.

«В сочетании с традиционными, данные подходы расширяют потенциал возможностей педагогической теории и практики в развитии и реализации процесса воспитания» [209, с. 96].

Существует также парадигмальный подход к изучению феномена воспитания: «В рамках каждой из парадигм могут выдвигаться несколько теорий, концепций. Так и в случае с теориями воспитания. По нашему мнению, они могут быть отнесены к одной из четырех парадигм. Первую назовем парадигмой авторитарного воспитания. Вторую — парадигмой природосообразного воспитания. Третью — парадигмой воспитания в коллективе сверстников. Четвертую — парадигмой индивидуального выживания в обществе риска» [148, с. 139]. Вышеприведённая рубрикация педагогических парадигм является частными примерами. Одной из альтернатив является разделение педагогической парадигмы на «традиционализм» и реформаторскую педагогику [91, с. 289].

Психологические школы и направления тоже по-своему трактуют понятие «воспитание», акцентируя те или иные аспекты данного явления в зависимости от доминирующих идей внутри концепции: «От того, какой образ человека сложится в той или иной психологической теории, зависят воздействия, которые будут направлены на личность» [187, с. 31].

На выбор той или иной позиции влияет личность самого педагога: его профессиональные воззрения, восприятие мира. Ценности, которыми обладает учитель, неизбежно будут передаваться ученикам. Приведём несколько определений воспитания русских педагогов:

1. «Воспитание в широком смысле — это многогранный процесс постоянного духовного обогащения и обновления» (В.А. Сухомлинский) [227].

2. «Воспитание есть воздействие одного человека на другого с целью заставить воспитываемых усвоить известные нравственные привычки» (Л.Н Толстой) [230, с. 33].

3. Воспитание заключается «в определении и развитие личных способностей и направленностей не только в области знания, но и в области характера». (А.С. Макаренко) [243, с. 247].

В контексте образовательной системы воспитание выглядит саморегулирующимся процессом с возможностью корректировки. Семья, круг друзей и иные группы, в которых задействован человек, имеют нередко более эффективное воспитательное воздействие на личность, нежели школа в лице отдельно взятых педагогов. Вместе с тем, В.А. Сухомлинский отмечал: «Полноценное умственное воспитание мы считаем возможным лишь при условии, когда обучение происходит на фоне богатой интеллектуальной жизни коллектива и личности. <...> Источником, светочем, первым стимулом интеллектуальной жизни коллектива (...) является учитель» [228, с. 412].

С подобной точки зрения процесс воспитания представляется управляемым хотя бы в тех случаях, когда педагог имеет доступ к группе. И мы можем справедливо полагать, что педагог есть источник не только интеллектуальной жизни, но он также транслирует и мировоззренческие модели. Для того чтобы избежать трудностей семантического характера упомянутых понятий, объединим их в формулировку «аксиологические принципы».

Эти аксиологические принципы, отражающие интеллектуальную, духовную и нравственную жизнь человека (то есть, внутреннюю жизнь), формируются не только референтными группами и педагогом, но и обществом в целом: речь идёт о государстве. Сегодня государственный аппарат, как и ранее, стремится навязать свои собственные регламенты, регулирующие жизнь людей. Это происходит посредством нормативно-правовых актов (обучающие программы, федеральные государственные требования или ФГТ, учебные планы), которые являются не рекомендациями, а регламентирующими документами, чётко описывающими круг намеченных приоритетов в обучении и воспитании, служащими в большей степени

сдерживающим элементом: страховкой от нежелательных факторов, нежели чётко продуманной системой по работе с обучающимися.

Как мы видим, в воспитании, помимо аксиологического аспекта, важную роль играет социальный аспект. «Воспитание — процесс формирования личности в самом общем виде есть процесс перехода социального из формы всеобщности в форму индивидуальности... Воспитание есть такой общественный механизм, посредством которого общество осуществляет, регулирует и контролирует воспроизводство индивидов как субъектов общественной жизни, и ... эта функция подчиняет себе функции воспитательной работы по включению индивида в культурный континуум жизни, что и обеспечивает культуросообразность воспитания» [213, с. 21].

Здесь мы вплотную подходим к проблеме соотношения и различия процесса социализации и воспитания. «Социализация направлена на формирование внешнего проявления поведения человека и на быстрый результат, который может находиться под контролем внешних структур. Воспитание направлено на развитие внутренних регуляторов поведения человека, и в этом глубинном и постепенном процессе он сам себе является контролером» [40, с. 164].

Оба этих процесса находятся в единых социальных условиях и поэтому имеют общую точку соприкосновения, но результат этого взаимодействия всегда разный, так как зависит и от осознания, и от управления. Тем не менее справедливо утверждать, что процессы воспитания и социализации в сущности своей обладают единой психологической природой, то есть обладают общими внутренними связями в противоположность внешним проявлениям и различиям: «Психологическая природа человека представляет собой совокупность человеческих отношений, перенесённых вовнутрь» [171, с. 354].

Опираясь на данные положения, мы можем определить **воспитание как процесс формирования индивидуальных внутренних (духовных) ценностей через взаимодействие с культурой общества, которая в образовательном пространстве транслируется либо через общение с педагогом, либо через взаимодействие с референтной группой.**

Отметим двойственность этого процесса во всех его узловых моментах: этот процесс является как саморегулирующимся, так и управляемым извне; он складывается как из волевых усилий и действий самого воспитуемого, так и из воздействий со стороны; он направлен на одного человека, но, в сущности, формирует возможный прообраз будущих поколений; он несёт положительное влияние в контексте общества, но может отрицательно сказаться на индивидуальности; он способен реализовываться по добровольному сотрудничеству воспитанника и воспитателя, но по природе своей является принудительным.

Что касается **эстетического воспитания**, то традиционно выделяют следующие его структурные компоненты:

- эстетическое образование, закладывающее теоретические и ценностные основы эстетической культуры личности;
- художественное воспитание в его образовательно-теоретическом и художественно-практическом выражении, формирующее художественную культуру личности в единстве навыков, знаний, ценностных ориентаций, вкусов;
- эстетическое самообразование и самовоспитание, ориентированные на самосовершенствование личности;
- воспитание творческих потребностей и способностей.

Термин «Эстетическое воспитание» связан с «Письмами об Эстетическом воспитании» Ф. Шиллера (1795), в которых обосновывалась возможность преодоления внутренних противоречий между чувственной и морально-разумной природой человека. Однако концепция Шиллера мало повлияла на разнородную практику эстетического воспитания в XIX веке, исходившую, с одной стороны, из представлений об искусстве как изысканном и сублимированном развлечении, а с другой — из многообразных «социальных» теорий искусства и его назначения, получивших большое распространение в то время и подчеркивавших общность эстетических и социальных идеалов.

В образовательной системе, имеющей выраженные черты административно-командного управления, эстетическое воспитание мало чем отличается от осталь-

ных составляющих. Как отмечают современные исследователи, эстетическое воспитание в рамках школьной системы часто понимается как работа, формирующая человека с заранее заданными свойствами, и представляющая из себя «чисто педагогический процесс взаимодействия воспитателя и воспитуемого, часто ограниченного словесным натаскиванием» [213, с. 21].

Приведём ряд определений эстетического воспитания, которые отличаются более продуктивным подходом.

- Эстетическое воспитание — это формирование способности целенаправленно воспринимать, чувствовать и правильно понимать, и оценивать красоту в окружающей действительности — в природе, в общественной жизни, в труде, в явлениях искусства (В.Н. Шацкая).
- Эстетическое воспитание — есть процесс, в котором формируются умения ценить, чувствовать и понимать прекрасное, возвышенное и героическое, высокое и низменное в явлениях самой действительности, человеческих отношениях и искусстве, где развивается способность к творчеству по законам красоты во всех сферах и видах человеческой деятельности (Н.И. Киященко).
- Эстетическое воспитание — это система воздействий, направленных на выработку и совершенствование в человеке способности воспринимать, тонко чувствовать, ценить и создавать прекрасное и возвышенное в жизни и искусстве (И.Ф. Гончаров).
- Эстетическое воспитание — включение человека в систему педагогически организуемых действий для выработки у него желаемых воспитателем эстетических чувств, вкусов и идеалов, а также художественно-творческих способностей (В.А. Разумный).
- Эстетическое воспитание — это приобщение к эстетическим ценностям и прежде всего к главной из них — красоте во всех проявлениях. Поскольку красота как ценность более связывается с искусством, то эстетическое воспитание включает, в частности, приобщение к искусству, развивая эмоциональную сторону не только восприятия искусства, но и психики человека (М.С. Каган).

- Эстетическое воспитание — это целенаправленное развитие эстетического вкуса и творческих способностей и наклонностей каждого конкретного человека начиная с самого раннего возраста (В.В. Бычков) [57, с. 131].

Г.Г. Коломиец большую часть своей научной деятельности посвятила разработке аксиологического подхода именно в музыкально-эстетическом воспитании и, учитывая вышеперечисленные дефиниции, так определила предмет своей деятельности: «Музыкально-эстетическое воспитание предполагает систему ценностных психолого-педагогических воздействий при общении с музыкой в целях развитой музыкально-эстетической культуры человека» [122, с. 26]. В свою очередь, музыкально-эстетическая культура связана с эстетической ориентацией личности, заключающейся в восхождении к прекрасному через искусство.

Стоит оговориться, что мы не можем полностью согласиться с определением Г.Г. Коломиец. Если факт некой доминации ценностно-ориентированных установок в воспитании, особенно в музыкально-эстетическом воспитании, действительно заставляет обратить на себя внимание, то замкнутость на категории красивого и прекрасного воспринимается нами как искусственное суживание и ограничение границ эстетического воспитания.

Культурное многообразие и постоянные культурные изменения уже давно двигаются не по пути древнегреческих идеалов: диалектика развития искусства предоставила «омерзительному», «уродливому» и «комическому» равноправные права относительно остальных категорий. Учить по принципу «красота — есть благо», значит игнорировать культурно-эстетическую среду настоящего дня, в которой благо и красота ничем не обязаны друг другу. Вот как об этом пишет В.В. Бычков: «В смысловом поле неклассической эстетики вполне осознанно не акцентируется внимание на её предмете. Здесь нет <...> семантического центра. Всё равно всему, взаимозаменяемо и равнозначно. И это принципиально и характерно для пост-культуры. <...> Возникло странное парадоксальное смысловое образование параэстетики, выполняющее в современной культуре вроде бы функцию эстетики, но избегающее её традиционного названия и отрицающее или полностью

деконструирующее основные принципы и понятия классической эстетики» [57, с. 378].

По-своему вышеприведённые слова дополняет мнение Б.В. Асафьева: «Никакие доказательства, вроде того, что это явление — прекрасно, что оно доставляет художественное наслаждение и т.п., ничего не докажут, пока одних людей будет удовлетворять то, что другим покажется нестерпимой пошлостью. Здесь сфера вкуса, и только его воспитание в направлении, соответственном художественным нормам данной эпохи, может повысить некую “равнодействующую” вкуса. В плане же удовлетворения потребностей (эстетических) важен, прежде всего, самый факт удовлетворения, а не вкусовая значительность его» [23, с. 53].

Основываясь на приведённых выше вариантах эстетического воспитания, мы определяем **музыкально-эстетическое воспитание** следующим образом — **это целенаправленный процесс включения ученика в систему педагогической работы, направленной на совершенствование музыкально-эстетических представлений и на развитие музыкальных способностей в неразрывном единстве.**

Единство совершенствования музыкально-эстетических представлений и развитие музыкальных способностей должно реализовываться через взаимодействие ученика с живой музыкальной культурой и через всестороннее постижение музыкальных явлений и эстетического опыта, связанного с ними. В свою очередь, данный процесс должен базироваться на двух основных принципах.

Первый принцип можно назвать обще-координирующим в плане организации и отбора дидактического материала, который Д.Б. Кабалевский сформулировал следующим образом: «Взгляды учащегося на музыку неотделимы от их взглядов на жизнь вообще. Основная задача учителя — помочь формировать эти взгляды» [108, с. 31].

Второй принцип, сформулированный Э. Жаком-Далькрозом, является обще-координирующим в плане организации структуры урока: «Музыкальное воспитание должно полностью базироваться на слушании или, во всяком случае, на восприятии музыкальных явлений» [213, с. 102].

Для нашего исследования особую значимость приобретает вопрос, касающийся потенциала музыкально-эстетического воспитания в индивидуальном классе гитары.

Классическая гитара обладает богатой историей. Она прошла долгий путь эволюции от древнегреческой кифары до современных электронных аналогов. В XVIII веке инструмент приобрёл вид, который неизменен и по сей день. В период классицизма гитарная школа активно развивалась — появилась плеяда серьёзных композиторов и музыкантов, посвятившие себя гитаре.

Мы не будем углубляться в исторический анализ, так как это требует освещения обширного объёма информации, скажем лишь, что классическая гитара обладает внушительным музыкальным наследием, охватывающее все исторически сложившиеся стили. Гитарная музыка включает в себя разнообразный музыкально-исторический материал, благодаря чему она способна отвечать любым музыкально-эстетическим предпочтениям: этот инструмент способен интегрировать музыканта как в среду популярной современной музыки, так и в музыкальную историческую среду прошедших столетий.

Гитара обладает способностью передавать тонкие нюансы музыкальных образов через возможность применения разнообразных технических приемов: *pizzicato*, *flageolet*, *rasqueado* и *tambourine* — всё это даёт возможность создавать самые разнообразные трактовки и интерпретации существующих произведений или сочинять собственные музыкальные миниатюры, которые способны отличаться неповторимостью музыкально-эстетического эффекта. Существует перечень современных музыкальных гитарных композиций, в которых авторы доводят до предела различного рода приёмы музыкальной выразительности, доступные только этому инструменту (к примеру, использование корпуса гитары как ударного элемента).

Ещё один плюс гитары, имеющий особое значение в контексте музыкально-эстетического воспитания, это её общедоступность. Инструмент прост в своей конструкции и в ценовом отношении доступен каждому, благодаря чему он вошёл в жизнь многих людей. Помимо незамысловатой конструкции гитара обладает

удобно расположенным звукорядом, который предоставляет возможность мыслить схематически, то есть, например, в случае импровизации или при необходимости транспонировать гармонию или мелодию в другую тональность, можно отвлечься от нот и гармоний и просто зрительно проследить привычную схему движения по ладам, только от другой ноты. Подобное даёт возможность освоить инструмент на любительском уровне каждому желающему. Но в этом пункте уже можно проследить слабые стороны музыкально-эстетического воспитания, базирующегося на шестиструнной гитаре.

Популярность гитары обязана не только вышеприведённым причинам, но и сложившимися культурно-историческим особенностям. В России до определённого момента (примерно до 50-60-х годов XX века, то есть, до основания А.М. Ивановым-Крамским собственной гитарной школы и введения класса классической гитары в музыкальное училище при Московской государственной консерватории имени П.И. Чайковского), гитара не воспринималась всерьёз: она обладала репутацией «цыганского инструмента», (гитарную музыку называли: «цыганщина») и большинство академических музыкантов относилось к ней предосудительно. Но сегодняшней популярностью гитара обязана не развитию классической традиции, а массовой культуре: появление таких групп как «The Beatles» или «Rolling stones», где гитара занимала и место одного из главных аккомпанирующих инструментов, и место основного солирующего инструмента, бравшего на себя все сложные импровизационные эпизоды. Всё это сформировало у поколения конца двадцатого века образ гитары как культового музыкального инструмента.

Последствия этой популяризации шестиструнной гитары, которая продолжается и по сей день, практикующий педагог начинает чувствовать практически сразу: многие дети выбирают именно гитару, потому что они уже вовлечены в ту музыкальную среду, где гитара фигурирует не только на сцене или в любимой музыке, но и в руках друзей, родственников, которые стараются этой музыке подражать. Нередко такие дети, приходя в музыкальную школу, быстро теряют интерес — поэтому учитель должен проводить серьёзную воспитательную работу, чтобы

зажечь в ребёнке интерес именно к классической гитарной музыке, так как именно на ней базируется начальное обучение.

Как показывает практика, если даже на начальном этапе обучения в детской музыкальной школе удалось вовлечь ребёнка в среду классической музыки, не факт, что через несколько лет, в юношеский или подростковый период, он не выпадет из неё снова. Фактор современной музыкальной культуры, на наш взгляд, куда более значим для музыкально-эстетического воспитания, чем можно предположить поначалу.

Дети соприкасаются с ней ежедневно, они осваивают относительно крупный пласт музыкальной информации, активно приобщаются к современной музыкальной традиции, которая становится для них близкой и понятной. В связи с этим одна из первостепенных задач музыкально-эстетического воспитания, параллельно с интеграцией в современную музыкальную культуру, активно способствовать аналогичной интеграции в классическое музыкальное наследие: давать ребёнку возможность сделать для себя классическую музыку такой же родной и понятной, как ту, которую он слушает с помощью плеера пока идёт в школу.

Помимо популяризации, которая, как мы видим, не всегда идёт на пользу музыкально-эстетическому воспитанию на начальном этапе, существует минус, связанный с конструкцией инструмента. Выше мы говорили о плюсах, затрагивая подобный аспект, но определённые достоинства гитары сопровождаются и определёнными ограничениями. Проблема заключается в слабом звуке, то есть в малом диапазоне громкости. В больших залах гитара физически не может давать необходимую силу звука, чтобы музыка полноценно слушалась во всём помещении. Без определённого рода усилителей и микрофонов выступать на крупных площадках нет возможности.

Этот факт обременяет исполнителей техническими трудностями, связанными с перевозкой аппаратуры и её последующей настройкой для каждого отдельно взятого зала. При использовании технических средств также появляется риск технической неполадки или сбоя, что случается часто. Всё это ограничивает гитариста в плане концертной деятельности.

Гитара сугубо камерный инструмент, не рассчитанный на игру перед большой аудиторией. Многие опытные гитаристы сходятся во мнении, что гитара — это инструмент индивидуалистов: обладая широким спектром музыкально выразительных средств, уникальными приёмами звукоизвлечения и возможностями полноценных перкуссионных эффектов, этот музыкальный инструмент предъявляет и определенные требования к исполнителям. Оценить богатство и красоту звучания классической шестиструнной гитары в полной мере может только сам исполнитель, потому что многие тонкие нюансы, в силу акустических или иных подобных обстоятельств, будут просто не восприняты.

Очевидно, что планировать музыкально-эстетическое воспитание без учёта специфики профильного музыкального инструмента, значит упускать многие определяющие моменты проводимой работы. В данном исследовании мы реализуем музыкально-эстетическое воспитание методом **контекстного музицирования** в классе классической шестиструнной гитары.

Термин «контекст» широко распространён в философии (герменевтике), а также в психологии, социологии и педагогике. Мы попытаемся рассмотреть термин «контекст» с разных точек зрения, и при этом выработать своё определение, интегрирующее данное понятие в специфику нашего исследования.

Рассматриваемый термин изначально использовался в лингвистике: «В языкознании и логике контекст определяется как относительно законченный в смысле словом отношении отрывок текста и речи, в котором выявляется смысл и значение входящих в него слов или предложений, как лингвистическое окружение определённой языковой единицы» [62, с. 33].

Психологи для демонстрации сущности понятия «контекст» часто приводят в пример слово и особенности его восприятия. Так, Л.Ф. Обухова писала: «В своей первоначальной функции слово лишь указывает на предмет и способ его достижения: оно неразрывно связано с ситуацией и является как бы одним из свойств предмета или действия. Даже в развитой форме — в форме письменной речи — слово остаётся в плену у ситуации, в контексте действия» [180].

С точки зрения бихевиоризма Е.Н. Панов демонстрировал явление контекста на примере животного мира: он утверждал, что «звуковые сигналы, издаваемые шимпанзе, являются частью более сложной вокально-мимической системы сигналов, которая обретает своё значение только в контексте происходящего, то есть в совокупности всех компонентов непосредственно существующей среды» [62, с. 34].

П. Линдсей и Д. Норман отводили контексту главную роль в процессе переработки человеком получаемой извне информации. Они придерживались мнения, «что способность использовать контекст делает систему восприятия человека гораздо более совершенной, чем любая электронная система распознавания образов» [62, с. 33]. Благодаря контексту у человека появляется возможность предсказывать и предотвращать, то есть возможность к антиципации. Но учёные оговаривались, что для этого контекстная информация должна отставать во времени.

Вместе с тем Н.Л. Элиава отмечает, что контекстная информация может быть как активизирующим, так и тормозящим элементом для процесса продуктивного мышления. В случае тормозящего эффекта творческое решение поставленной проблемы может быть реализовано через «отвязку» от ситуации контекста и прошлого опыта, что создаёт «широкий репертуар структурированных контекстов или схем, которые могут быть использованы для характеристики содержания любого значения» [61, с. 88]. «Отвязка» создаётся путём искусственной интеграции познаваемого объекта во всё новые контекстные модели. Данный процесс мышления С.Л. Рубинштейн описывал как анализ через синтез.

Помимо антиципации контекстная информация задействована и в процессе рефлексии. Соотношение и характер контекстной информации во времени продемонстрировал в своих работах М.М. Бахтин. Он писал о «контекстном понимании» как о нескончаемом обновлении смыслов в постоянно преобразующихся контекстных условиях: «Понимание как соотношение с другими текстами и переосмысление в новом контексте (в моём, в современном, в будущем)» [33, с. 361]. Контекстное понимание по М.М. Бахтину носит активно диалогический характер,

и является соотношением данных с другими данными, с их переосмыслением в едином контексте прошлого и будущего.

В подобном свете антиципация и рефлексия обнаруживают себя как единый процесс, регулирующий мышление и сознательную деятельность человека вообще. «Антиципация прокладывает путь в будущее, а рефлексия сверяет правильность движения по пройденным путям, выступая эквивалентом обратной связи для творческих процессов. Настоящее приобретает для человека смысл только в контексте прошлого и будущего» [62, с. 36.].

Для разработки авторского метода контекстного музицирования одной из теоретических основ служила педагогическая герменевтика. Это относительно новое направление не только в педагогической науке, но и во всём гуманитарном знании в целом. Герменевтика призвана разрешить современные проблемы и противоречия познания в гуманитарных науках с учётом их специфики. Одними из ключевых понятий педагогической герменевтики являются «контекст», «интерпретация», «понимание». «Герменевтическое направление в педагогике разрабатывается с целью определения методов и приёмов, способствующих приближению к наиболее полному и всестороннему постижению человека и педагогической реальности в целом контексте взаимодействия аффективных и интеллектуальных начал деятельности на основе соединения рационального и иррационального в познании и понимании педагогической деятельности». [100, с. 48]. Обобщая виды контекстов, можно выделить следующие: деятельностный, культурный, исторический, социальный, поведенческий, эмоциональный.

Данную классификацию необходимо учитывать при интеграции личности в ткань социальных отношений. Приобщение к социокультурной среде ученика — одна из задач и музыкально-эстетического воспитания, и воспитания вообще, что делает знание контекста определяющим в попытках адекватно и полноценно включить воспитанника в систему общества, культуры или, как в нашем случае, в музыкально-эстетическую среду.

Располагая достаточной теоретической базой, мы можем сделать вывод, что **контекст — это постоянно обновляющаяся система внешних (ситуационных)**

и внутренних (психологических) факторов, порождающая особую среду, в которой та или иная информация способна приобретать различные смыслы. Другими словами, это совокупность воспринятых нами элементов, определяющих или меняющих наше отношение и реакцию на события в трёх временных вариациях (прошлом, настоящем и будущем).

Применяя понятие «контекст» к музыкально-эстетическому воспитанию, мы видим необходимость уточнить его с учётом специфики данной деятельности. **Для музыкально-эстетического воспитания контекст — это система информативных элементов, имеющих косвенное или прямое отношение к музыкальной культуре и искусству, которые определяют степень и характер интеграции человека в музыкальную среду общества или отдельно взятой группы.**

В музыкально-эстетическом воспитании контекст не формируется, он уже существует *primum* (изначально). Учитель музыки не может его ограничить в соответствии со своими профессиональными взглядами и предпочтениями или убрать нежелательные для него элементы, но учитель может расширить и совершенствовать его, внося компоненты, потенциально способные изменять смысл входящих в него «знаков».

Таким образом, мы можем определить понятие метода контекстного музицирования следующим образом: **контекстное музицирование — активная музыкальная деятельность (пение или игра на каком-либо инструменте), контролируемая педагогом и протекающая в знаково-смысловом (информационном) поле, в которое музыкант (ученик) сознательно интегрировался для обогащения и совершенствования своей музыкально-эстетической культуры, получения теоретических знаний, развития практических умений в их неразрывном единстве.**

Контекстное музицирование в своих общих методологических принципах формируется с учётом концепции контекстного обучения, которая имеет широкое распространение в США и Европе. Основываясь на труде отечественного учёного А.А. Вербницкого, занимающегося изучением данной концепции, мы посчитали

нужным учесть ряд положений, которые не входят в противоречие с исследуемым направлением.

Контекстное обучение определяется следующим образом — «это форма активного обучения, предназначенная для подготовки обучающихся на всех этапах непрерывного образования (в детской музыкальной школе, средних специальных и высших учебных заведениях). Метод заключается в постепенном насыщении учебного процесса профессиональным контекстом, то есть постоянным привнесением в обучение элементов непосредственной профессиональной деятельности» [62, с. 48].

В свою очередь, контекстное обучение базируется на теории деятельности, относительно которой усвоение социального опыта осуществляется в результате активной деятельности субъекта. Основными принципами являются: активность личности, проблемность, единство обучения и воспитания, последовательное моделирование содержания и условий профессиональной деятельности в процессе обучения [136].

Главная цель метода — отойти от традиционного типа изложения знаний путём перехода от академической манеры обучения к квазипрофессиональной (деловые и дидактические игры), и далее — к учебно-профессиональной деятельности (практика, стажировка). Иными словами — преодолеть противоречие между учебной деятельностью и профессиональной.

Цель контекстного музицирования также заключается в преодолении противоречий и в сокращении дистанции, только теперь между практическим музицированием и содержанием музыкальной культуры через творческую деятельность.

Второй значимой научно-теоретической основой для данной работы является концепция полихудожественного воспитания Б.П. Юсова. Основная идея учёного заключалась в том, что «у детей нужно формировать (чувство) разнообразия бытия, но в единстве его элементов» [266, с. 44].

Б.П. Юсов говорит о том, что изначально под синкретизмом искусства подразумевали нераздельность видов художественной деятельности у примитивных

народов. Опираясь на теорию онтогенеза, применительно к развитию творческих способностей ребёнка, которая в свою очередь базировалась на утверждении Б.Г. Ананьева о конвергенции натурального и культурного развития ребёнка [267, с. 132] — «теория синкретизма раннего детского художественного развития представляла процесс таким образом», что все виды искусства мыслятся без ярко выраженных границ [266, с. 43]. Только в ходе взросления каждый вид обретает свою специфику.

Процесс расширения видов привлекаемых искусств в творческой деятельности может расширяться и достигать своего пика в старших классах. «Возрастает сила точек интеграции, и тяготение (...) искусств увеличивается, причём синтез становится всё осознаннее» [266, с. 45]. В этом отношении Б.П. Юсов развивал мысль П.А. Флоренского, который считал, что «интеграционные процессы возрастают именно в старшем школьном возрасте, по мере зрелости духовных сил личности и расширения общих познаний, с усилением гуманитарной и научно-технической подготовки учащихся» [266, с. 45 – 46].

Основная проблема полихудожественного взаимодействия искусств возникает в процессе нахождения продуктивных точек или центров интеграции одного вида художественной деятельности в другой. Объединение нескольких видов художественной деятельности должно проходить на основе единого чётко определённого тематического стержня. «Вокруг немногих доминант — музыкально-исполнительской, хоровой (...) — группируются все другие компоненты художественной культуры, вплоть до самых современных, электронных и других. Эта “матрёшка” компактно доставляет школьникам богатство культурной истории человечества» [266, с. 46].

Касаясь структуры учебной творческой деятельности, то в этом вопросе Б.П. Юсов, при опоре на работы своих современников, поддерживал идею оптимизации процесса воздействия на ребенка различных видов искусств исходя из того, что ребенок в системе эстетического воспитания может испытывать дефицит, оптимум или избыток впечатлений по отношению к определённому виду искусства.

Метод контекстного музицирования является в какой-то мере отражением концепции полихудожественного воспитания, в том смысле, что контекстное музицирование, как и концепция Б.П. Юсова, стремится ответить на современные образовательные запросы. Б.П. Юсов отмечал, что «искусство становится всё более доступным, правда, во вторичных технических опосредованных формах — в виде зрелища или копий, и всё более выходит из-под педагогического контроля» [266, с. 99]. Сегодня данная тенденция не просто актуальна, а является одной из основных проблем педагогики искусства.

В этом отношении метод контекстного музицирования стремится стать компромиссным решением между массовой музыкальной культурой и академическим музыкальным наследием в современном образовательном пространстве детских музыкальных школ. Метод контекстного музицирования, будучи некой эклектической основой для всех возможных методов музыкально-эстетического воспитания, должен отличаться в процессе реализации особой гибкостью, от которой и будет зависеть эффективность работы. Так как он применяется только в среде индивидуального обучения, мы ожидаем, что метод контекстного музицирования всегда сможет предложить педагогу тот или иной вариант работы в каждом частном случае.

Метод контекстного музицирования, отличаясь особой гибкостью и эффективностью работы, должен проявить себя не только как «реестр методов», но и как качественно новая методологическая основа, которая потенциально способна генерировать новые приёмы и подходы к музыкально-эстетическому воспитанию.

Здесь следует уточнить особенности применяемой нами терминологии. Контекстное музицирование — это метод в том смысле, что это «система принципов, <...>, правил, которым необходимо руководствоваться» [11, с. 218]. Но под словом «метод» также подразумевается «способ достижения какой-либо цели, решение конкретной задачи» [220, с. 797]. В связи с этим, когда мы говорим «метод контекстного музицирования» мы подразумеваем систему принципов и условий, которыми руководствуемся при осуществлении музыкально-эстетического

воспитания. Одним из условий метода контекстного музицирования является сбалансированное сочетание общепедагогических, специальных и инновационных методов обучения и воспитания. В остальных случаях слово «метод» обозначает конкретный приём или совокупность приёмов.

Мы сознательно избегаем термина «методология», т.к. он имеет сложное семантическое поле. Термин «методика» мы также не используем, потому что под ним, как правило, подразумевается конкретный алгоритм действий, приводящих к одному и тому же результату. Для педагогической деятельности подобная константность не свойственна.

Необходимо также обозначить тот факт, что контекстное музицирование существует на нескольких смысловых уровнях, что позволяет трактовать обозначенный термин несколько шире. Контекстное музицирование как идея метода, зарождается на стыке нескольких научных дисциплин: общей и музыкальной педагогики, психологии, музыкальной эстетики.

Пытаясь систематизировать и организовать перечень собранных научных сведений, мы сформулировали ряд принципов. Данные принципы помогли выявить и обозначить конкретные направления музыкально-эстетического воспитательного процесса, трудность которого мы стремились разрешить.

Так как у нас появилась система общих координирующих принципов, метод контекстного музицирования приобрел более конкретный вид. И на этом смысловом уровне метод контекстного музицирования определяется как особый подход к реализации воспитательного процесса на индивидуальном уроке музыки (в классе гитары). Иными словами, это система педагогических принципов и условий, которые объединены общим замыслом или целью.

Далее мы развивали метод по пути, который направлен на решение практических трудностей урока музыки. Таким образом, контекстное музицирование — это метод музыкально-эстетического воспитания, который опирается на ряд принципов, условий и правил, а также на ряд конкретных общепедагогических, музыкальных и инновационных приёмов обучения, существующие в единой системе, которая адаптирует их под особенности индивидуального урока музыки.

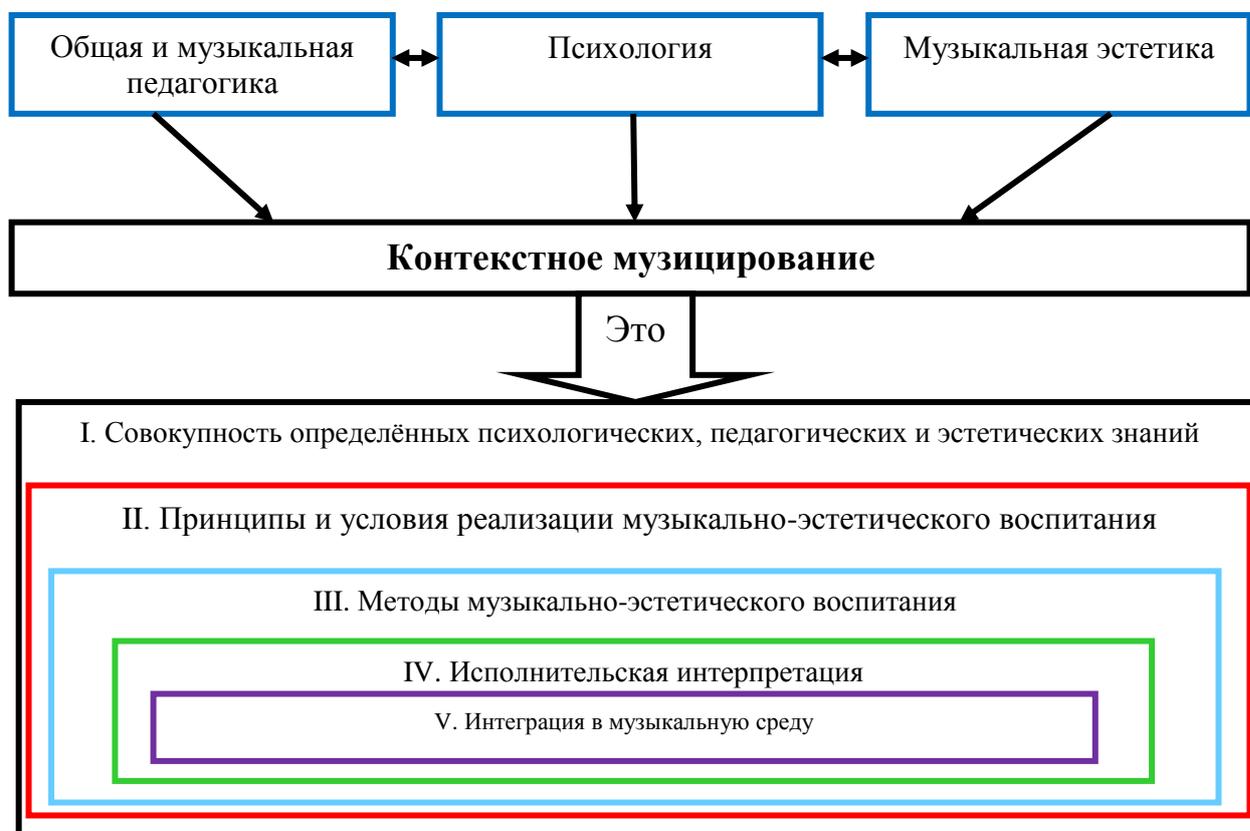
Индивидуальный урок музыки, это, прежде всего, работа с исполнителем, а центральный вопрос для любого практикующего музыканта — это вопрос интерпретации, которая является выражением индивидуального творческого сознания. Интерпретация для контекстного музицирования является центральным элементом в плане практической реализации.

Поэтому контекстное музицирование в более узком смысле можно трактовать как процесс непосредственного исполнения какого-либо музыкального произведения, которому предшествовала творческая, интеллектуальная или исследовательская деятельность, направленная на индивидуальную интерпретацию исполняемого музыкального материала.

Так как интерпретация представляет собой сложный творческий процесс, он требует особого педагогического подхода. Поэтому метод контекстного музицирования подразумевает использование не только сторонних методов, адаптированных под индивидуальную форму урока музыки, но и предполагает ряд собственных приёмов музыкально-эстетического воспитания, направленных на интегрирование ученика в живую музыкальную среду.

В этом смысле контекстное музицирование — это особая педагогическая деятельность, направленная на реализацию музыкально-эстетического воспитания через прямое общение с музыкой, в том числе и с современной. Резюмируя всё вышесказанное, приведём схему, наглядно показывающую принцип образования смыслового поля метода контекстного музицирования (Схема № 1).

Принцип образования смыслового поля метода контекстного музицирования



Основные задачи контекстного музицирования

- помочь ученику в раскрытии музыкально-образных коннотаций, то есть через осознание абстрактной природы музыки найти в ней смыслы, знаки и образы, усиливающие эмоциональный отклик со стороны самого исполнителя;
- научить начинающего исполнителя ориентироваться в музыкальной среде так, чтобы полученное музыкальное знание помогало находить новые способы интерпретации выученных пьес;
- помочь ученику интегрироваться в культурный диалог, то есть через демонстрацию исторических фактов или современных культурных явлений показать, как музыка способна обновляться и изменяться;
- научить применять теоретические знания, почерпнутые из различных музыкальных дисциплин, непосредственно в процессе работы над новым произведе-

нием видеть за формой и гармонией не только формально-логические цепочки, но и научиться чувствовать уникальный эстетический эффект;

- ознакомить ученика и разобраться вместе с ним в ряде идей музыкально-эстетического толка для формирования у будущего исполнителя особого подхода к музыке. Помочь ему соприкоснуться со сложными аспектами музыкального искусства для наращивания будущего потенциала в плане исполнительской интерпретации.

Заметим, что хотя момент интерпретации занимает важное место в методе контекстного музицирования, но с ним не отождествляется. Контекстное музицирование включает в себя широкий перечень деятельности, направленной как на совершенствование исполнительских навыков, так и на воспитание личности самого исполнителя. Способность к интерпретации — это один из составных компонентов, который является неким доминирующим ориентиром, если мы говорим о работе над исполнительскими возможностями ученика.

Рассмотрим подробно все содержательные компоненты контекстного музицирования: мы можем разделить их на две группы — на базовую и дополнительную.

Базовая группа включает в себя работу с теоретическим материалом, без освоения которого невозможно полноценно заниматься музыкальной деятельностью. В неё входят следующие компоненты:

- теоретическое и практическое освоение элементарной теории музыки;
- знание основных законов классической гармонии и умение определять гармонические функции в контексте отдельно взятого произведения;
- знание музыкальных форм и умение выявлять в произведении формообразующие составные элементы (фраза, предложение, период);
- владение историческим знанием о ключевых этапах развития музыкального искусства Европы: способность определить стилевую и жанровую принадлежность исполняемого репертуара;

- ознакомление с частными элементами музыкальной эстетики для формирования основы философско-идейного подхода к музыкальному искусству.

Дополнительная группа формируется из видов практической деятельности по освоению музыкальной среды, а также по освоению косвенных информационных элементов, способствующих расширению кругозора в различных сферах музыкального искусства и погружению в эстетическую среду. В данную группу входит:

- дополнительное слушание музыки — освоение классического наследия гитарной музыки, а также формирование адекватного представления о роли гитары в современной музыкальной культуре;
- организация коллективного музицирования для освоения учащимся особого вида музыкальной деятельности — обогащение музыкально-эстетического опыта;
- дополнительная работа с киноматериалом для демонстрации единства визуальной, вербальной и музыкальной информации — демонстрация музыкальной атмосферы и её драматического потенциала как основы для уникального эстетического опыта;
- ознакомление с творчеством ведущих гитарных исполнителей — совместный анализ их записей и концертных выступлений (выявление основных особенностей их манеры исполнения, оценка сильных и слабых сторон каждого);
- участие в тематических классных концертах — приобщение к творчеству отдельного композитора или музыки отдельной эпохи;
- взаимодействие с живой концертной средой — посещение доступных концертов профессиональной гитарной музыки.

Стоит заметить, что для достижения подобного эффекта эстетического погружения не стоит пренебрегать такими «мелочами», как преобразование учебного помещения: присутствие на стенах портретов гитарных композиторов или исполнителей, а также особых элементов декора — эти факторы, с которыми ученик будет сталкиваться каждое занятие, будут создавать необходимую для занятий

атмосферу. А она, так или иначе, будет способствовать реализации музыкально-эстетических воспитательных задач.

Музыкально-эстетическое воспитание с применением метода контекстного музицирования, в сущности, не является чем-то качественно новым: те или иные его компоненты учитываются и используются педагогами в определенной степени. Цель нашей работы — объединить уже известные приёмы воспитательной и обучающей работы в музыкальных школах на общей теоретической и практической базе.

Цель учителя не собственноручно внедрить своего подопечного в контекст музыкальной жизни и культуры, а создать такие условия, чтобы ученик сам захотел стать частью музыкального мира. Однажды сроднившись с ним, он почувствует желание творчески развиваться, и ему не потребуется наставник или руководитель для дальнейшего саморазвития. Общение с музыкой и музыкальное самообразование станет естественной потребностью. Подобное свидетельствует о качественных переменах в личности и индивидуальности человека: именно это и является главной целью музыкально-эстетического воспитания.

1.2 Этапы в развитии музыкальной эстетики: идеи и концепции в исторической ретроспективе

Данный раздел диссертации посвящен рассмотрению идей и концепций музыкальной эстетики, которые были изучены и проанализированы в процессе разработки концепции и метода контекстного музицирования.

Для начала, обратимся к наиболее общей формулировке определения «эстетика», данной в философском словаре: «Эстетика — наука о законах создания и освоения эстетических и художественных ценностей. Эта наука философская, поскольку она выясняет ценность явлений окружающего нас мира, влияет на характер отношения к ним человека, формирует его мировоззрение» [11, с. 472]. В целом, данную дефиницию можно рассматривать как общепринятую.

Следует обратить внимание, что «”эстетика” может выступать в качестве термина, и в качестве общеязыкового слова» [139, с. 13]. В среде учеников слово «эстетика» или «эстетичный» мыслиться именно в этом бытовом, общеязыковом ключе. Оно приравнивается к таким словам как красивый, элегантный, приятный, необычный и т.п. Причина этого кроется в самом слове и в его производных, обладающих расплывчатым, трудно формализуемым (переводимым на точный условный язык) значением. Первый верный шаг к развитию эстетического сознания заключается в отходе от привычных коннотаций.

В.В. Бычков в своём определении эстетики чётко указывает на двойственность и неоднозначность эстетического знания, что в свою очередь значительно расширяет границы эстетического: «Как самостоятельная научная дисциплина в составе философии эстетика оформилась в XVIII в., однако до сих пор внутри этой науки идут дебаты о её предмете, категориях, содержании, объёме и других характеристиках. И дело заключается не в недостатках умных голов, размышлявших на протяжении последних столетий об этом, а в трудноописуемости, вербальной неуловимости её предмета, тонкости духовной материи, с которыми она имеет дело. <...> Собственно эстетика — это фактически в строгом смысле слова даже и

не наука, не совсем и не только наука, ибо её предмет в принципе не поддаётся полному рациональному осмыслению и словесному описанию». [57, с. 3].

Таким образом, может возникнуть вопрос, о чём тогда мы собираемся рассуждать в данном разделе, если причиной непрекращающихся дискуссий на предмет основополагающих моментов является проблема адекватной вербализации этих самых моментов? Но при первом подробном ознакомлении с эстетикой как учебной дисциплиной, вопрос разрешается сам собой, так как её содержательную сторону формирует эстетический опыт. Этот опыт вбирает в себя дух эпохи, который он знаменует, и как только начинается новый исторический этап, принимает вид исторического опыта, служащий ориентиром или вызовом для новой «эстетической жизни» общества.

Приступая к анализу истории музыкальной эстетики, начнём с эпохи Античности, что связано не только с устоявшейся исследовательской и академической традицией, но и с тем, что только в Греции с определённого исторического момента, стали создаваться письменные труды, затрагивающие темы, связанные с эстетикой, в том числе с музыкальной. Забегая вперёд, отметим, что от поздней античности и до А. Баумгартена (XVIII век) эстетика была частью философии и всегда мыслилась в её контексте. То же самое и с музыкой, что рассматривалась лишь «как теоретическая дисциплина и ставилась в один ряд с другими областями научного знания: арифметикой, астрономией, медициной. Это, в частности, объясняет, почему теоретические рассуждения о музыке мы находим в трактатах по математике или астрономии». [253, с. 6].

Сегодня мы не имеем возможности возродить эллинскую музыкальную традицию в аутентичном виде. Отсутствие возможности адекватного воспроизведения, а самое главное, восприятия подлинной античной музыки, обуславливается спецификой и возможностями музыкального восприятия разных эпох. На рубеже XX века в Дельфах были найдены две мраморные доски с нотной записью, используемой в Древней Греции. Когда их расшифровали, то в Афинах и Париже эта музыка была исполнена. Вот как немецкий музыковед О. Флейшер описал свои впечатления: «При виде длинных рядов переложённых нот возникало такое

ощущение, как будто кто-то рассыпал полную горсть нот над системой линеек, не задумываясь над тем, куда они попадут. Некоторые места выглядели просто как издевательство над всеми музыкальными ощущениями» [120, с. 36].

Всякой «авторской» трактовки музыки в Греции предшествовала мифологическая концепция, заключающаяся в понимании музыки как магии, как божественной эманации. И даже когда античная мысль стала рационализироваться, элемент мифологического сознания всё равно присутствовал в виде метафорических или аллегорических символов.

Пифагор своим учением первым начал переступать эту границу между мифом и реальностью. Несмотря на то, что Пифагора принимают, скорее, за мистика, чем за философа, тем не менее это не умаляет его значимости для греческой (и европейской) культуры.

«О пифагорейской жизни» Ямвлиха (IV век до н.э.) один из тех немногих трудов, описывающих учение Пифагора о музыке. Ямвлих выдвигает на первый план идеи музыкального катарсиса, музыкального врачевания, и идеи, которые справедливо можно относить к концепции этоса.

Концепция этоса была заимствована греками у Древнего Востока, где музыку связывали, прежде всего, с магией, богами и усматривали связь с различными жизненными явлениями. В древнюю Грецию эти идеи проникли в форме мифов, а далее кристаллизовались уже в этос — учение о связи психологического состояния человека с характером звучащей музыки. Данное знание служило средством для обоснования связи между внутренним состоянием человека и внешней средой.

Что касается идеи «гармонии сфер», то, несмотря на её популярность, она до настоящего времени является весьма туманной частью философии Пифагора. На протяжении веков она будет иметь тысячи вариантов и трактовок, будет неустанно переосмысливаться и модернизироваться. Не углубляясь в детали, передадим её суть: так как все космические тела двигаются, то значит, они издают звук; все звуки соотносятся между собой, образуя созвучия по принципу числовых соотношений; мы не слышим этой музыки, так как рождается в ней и «подобно то-

му, как медникам, вследствие привычки, кажется, что нет никакого различия [между тишиной и стуком при работе их], так и со [всеми] людьми бывает то же самое [при восприятии гармонии сфер]» [253, с. 20].

Гераклит (544 – 483 г. до н.э.) выдвигал на первый план качественную сторону гармонии, характеризуя её как борьбу противоположностей, и музыка была прямым тому доказательством: «Расходящееся сходится, и из различных тонов образуется прекраснейшая гармония, и всё возникает через борьбу» [49]. Он отрицал числовую природу музыкальной гармонии, считая, что её невозможно познать через вычисления или отвлечённое созерцание, а только через восприятие. Также предваряя учение Платона об идеях, он различал понятие «прекрасное» как оценочное суждение, как независимый признак или свойство.

Главным представителем объективного идеализма в Греции считается Платон (428/427 – 348/347 до н.э.). В разработке своей музыкально-эстетической концепции он во многом следовал за Пифагором: признав учение о гармонии сфер, разработал теорию небесного гептохорда (она приравнивает семь основных музыкальных интервалов к семи планетам солнечной системы), а также признавал числовую природу звука. Вместе с тем Платон не абсолютизировал число, а шёл дальше в трактовке музыкального искусства.

Важнейшей частью концепции мусического искусства у Платона являются идеи, касающиеся социологического значения музыки. В общем и целом, в своих основах они соответствуют традиционной теории этоса. Отметить стоит лишь ригоризм Платона, пронизывающий концепцию музыкального воспитания и музыкальной деятельности в государстве.

Ученик Платона, Аристотель (384 – 322 до н.э.) пошёл по иному пути. Не признавая учения об идеях, настаивая на самостоятельном бытии вещей, делал упор на доказательство земного происхождения музыки, на её связь с человеческими чувствами.

Аристотель разрабатывал концепцию мимезиса. Она существовала и до него (Поликтет, Демокрит) в том числе, и у его учителя, но он значительно её преобразовал: «Подражание прирожденно людям с детства, и они тем отличаются от

прочих животных существ, что наиболее способны к подражанию, благодаря которому и приобретают первые знания». И далее: «Продукты подражания всем доставляют удовольствие. Доказательством этого служит то, что случается на самом деле: на то, что смотреть неприятно, изображения того мы рассматриваем с удовольствием как, например, изображения отвратительных животных и трупов. <...> На изображения смотреть с удовольствием, потому что, взирая на них могут учиться и рассуждать» [21, с. 11]. Высшим видом искусства Аристотель считал поэзию и музыку. Он полагал, что музыка способна непосредственно выражать этические качества: «Ритм и мелодия содержат в себе ближе всего приближающиеся к реальной действительности отображения гнева и кротости, мужественности и умеренности и всех противоположных им свойств» [147, с. 194].

Упомянув об Аристотеле, нельзя не сказать о его самой неоднозначной идее — идее катарсиса. Дело в том, что философ не оставил чётких объяснений, в чём заключается очищение через катарсис. Это понятие пройдёт через века (подобно пифагорейской гармонии сфер), постоянно подвергаясь самым разным трактовкам вплоть до наших дней. (Труд Михаила Позднева «Психология искусства: учение Аристотеля», представляет из себя подробный обзор, с учётом многовековой дискуссии, эстетических идей античного мыслителя, центральной из которых является идея катарсиса).

В I-ой половине IV века до н.э. Аристоксен положил начало эмпирической традиции изучения музыкального искусства. В своих взглядах на музыку он категорически отрицал её числовую природу. Он считал, что нужно отталкиваться от восприятия, от возможностей человеческого слуха. Аристоксен боролся со спекулятивным отношением к числовой природе музыки, игнорирующей живое и непосредственное восприятие. По его мнению, только два качества имеют ключевое значение для музыканта: острое восприятие и хорошая память. Впоследствии сторонников Аристоксена стали называть «гармониками», а сторонников пифагорейского учения «канониками». Противостояние этих двух «кланов» создаст философско-эстетическую среду поздней античности.

Несмотря на богатство греческой культуры, со временем она стала исчерпывать свои возможности, впадая в состояние стагнации. Причиной этого считают появление критического отношения к этосу со стороны эпикурейцев.

Филодем (ок. 110 – 40 г. до н.э.) является самым ярким представителем эпикурейской эстетики. В его трактате «О музыке» содержится первая в истории Греции критика учения о морально-нравственном воздействии мусического искусства. На наш взгляд, Филодем сделал прогрессивный шаг, потому что он перенёс акцент с объекта на субъект, то есть, с явления музыки как таковой, на человека переживающего эту музыку. Критикуя мусическую традицию, Филодем указывал на тот факт, что одна и та же мелодия действует не одинаково на разных людей. Одни более подвержены этому воздействию, другие менее, из чего следует: сила музыки заключается не в ней самой, а в человеке. Причина музыкального воздействия не в звуках, а в психологических и интеллектуальных способностях. В связи с этим нельзя приобрести какие-либо нравственные качества через музыкальные упражнения; нельзя побудить человека что-либо сделать посредством музыки; нельзя достичь нравственного очищения просто слушая музыку. Подобное происходит благодаря самому человеку, и способность или неспособность к этому заложена в природе характера.

Скептики также встали в оппозицию традиционному этосу. Секст-Эмпирик (II век до н.э.) создал трактат «Против математики», где критиковал целый ряд теорий в самых разных областях, являющиеся наиболее популярными в его время. Шестая глава посвящена музыке и в ней, следуя общему принципу скептицизма — отрицать существование объективного знания как такового — он направляет свои усилия не столько на музыку как на искусство, сколько на существующую музыкальную теорию. Но нужно учитывать, что в Греции «музыка» подразумевала и теорию, и практику в неразрывном единстве, поэтому формально Секст-Эмпирик отрицал всю традиционную музыку в целом. Как и Филодем, Секст-Эмпирик отказывает учению этоса в подлинности его существования. По его мнению, музыка не способна создать ничего нового, а значит, не способна ничего дать человеку. Она может только отвлекать его от насущных проблем на какое-то

время, подобно алкоголю [253, с. 51]. Скептики отрицали этические свойства музыки, для них она существовала только как объект человеческого переживания.

А.Ф. Лосев усматривал в таком ходе вещей негативную тенденцию, приведшая к краху эллинской цивилизации: «Это есть критика всей греческой классической эстетики и, следовательно, разложение и самоотрицание всего того положительного, что античность создала в области музыкальной эстетики. Это — логический конец изжившей саму себя классики». [147, с. 64].

Подступаясь к Средним векам, пришедшим на смену Античности, очертим внутренние границы эпохи. Первый этап берёт своё начало в V веке, завершается XI; второй простирается до XIII века; третий знаменуется эпохой *Ars nova* и длится до XIV века в Италии, и до XV века в остальной Европе. Формулируя общую характеристику данного периода, начнём с того, что церковь завладела монополией на образование. Любое знание служило, прежде всего, интересам церковной идеологии. Музыкальная эстетика не стала исключением.

Теологические мыслители и деятели работали над унификацией музыки, как в практическом плане, так и в теоретическом. Символом средневековой музыки справедливо можно считать «антифонарий» Григория I Великого. Это сборник гимнов и хоралов, исполняющиеся только в унисон. Предположительно, данная книга была прикована к алтарю золотой цепью, что символизировало неразрывную связь музыки и церкви.

Музыка в то время понималась, прежде всего, как наука о правильной модуляции, о правильной пении. В силу такого строго научно-логического подхода, она была определена именно в *quadrivium* свободных искусств, где помимо музыки стояли ещё арифметика, геометрия и астрономия. Эта близость с математическими науками не случайна. Причиной этого является унаследование христианской цивилизацией учений Древней Греции.

В своих общих установках церковь стремилась видеть во всех музыкальных явлениях аллегория и символ божественной эманации: «Музыка и все её проявления не имеют самостоятельного значения» [253, с. 74].

Символизм числа это не единственное, что было позаимствовано у греков: этос был взят за моральную основу музыки. Разумеется, от первоначальной сути греческого учения осталось мало. Оно преобразовалось и приобрело вид теологической этики.

Как и вся средневековая мысль, так и музыкальная эстетика той эпохи истекает из учения отцов церкви, то есть из патристики. К отцам церкви относятся: Климент Александрийский (ок. 150 – 215), Василий Великий (ок. 330 – 379), Григорий Нисский (ок. 335 – 394), Квинт Тертуллиан (ок. 155 – 220). Все они, так или иначе, затрагивали в своих трудах музыкальную тематику. Общая особенность данных трудов в том, что отцы церкви критиковали языческое наследие, но при этом сами были тесно с ним связаны, что не позволяло окончательно порвать с прошлым.

Так как слово божье определяло приоритеты, то и для музыки нашли «подходящую роль» — она принималась только как «поблажка» для искушаемой человеческой души, что помогает воспринять «горечь аскетической морали». «Дух Святой знал, что трудно вести род человеческий к добродетели, и что, по склонности к удовольствию, мы не радим о правом пути. Итак, что же делает? К учениям примешивает приятность сладкопения, чтобы, вместе с усладительным и благозвучным для слуха, принимали мы неприметным образом и то, что есть полезного в слове» [59].

В эстетике отцов церкви музыка и другие виды искусства служат приманкой, популяризирующей святое писание. Герман Аберт весьма точно подметил суть данной особенности средневековой музыкальной эстетики: «Бог допускает музыку и музыкальные инструменты. Он делает хорошую мину при плохой игре; сам он не находит удовольствия в песнях и игре на музыкальных инструментах. Но поскольку человек прикован к ней, он допускает её, чтобы посредством небольшого вреда предотвратить вред большой» [253, с. 84].

Заслуга деятелей раннего Средневековья заключается в адаптации греческого наследия к нуждам христианской идеологии. Они старались унифицировать разнообразие греческих школ и учений, приведя их к общему знаменателю. В му-

зыкальном плане был установлен бескомпромиссный ригоризм: подчинение мелоса слову, и подчинение индивида хору.

В первый период Средневековья входят следующие имена: Аврелий Августин (354 – 430), Аниций Бозций (480 – 525), Аврелий Кассиодор (ок. 490 – 593), Регино из Прюма (840 – 915), Одо из Ключни (879 – 942).

Блаженный Августин в 389 году написал труд «Шесть книг о музыке». Следуя за тенденциями своего времени, он рассматривал музыкальное искусство, прежде всего, как науку, и лишь потом как искусство. В своей работе он играл роль систематизатора различных античных музыкальных теорий, благодаря чему они стали доступнее для поздних представителей эпохи. С самого начала Августин задаётся вопросом, касающийся сущности и природы музыки — он приходит к выводу, что музыка есть наука хорошо модулировать. Если обратиться к этимологии слова, всё станет более понятным: модулировать от латинского слова «modus» — мера. Сразу прослеживается связь с основополагающим понятием всей эстетической теории Блаженного Августина: с понятием «пропорция». По его мнению, красота заключается в пропорции. В музыке ритм и метр всецело основываются на законах пропорционирования звука.

Бозций высоко ценил Блаженного Августина, потому всячески опирался на его наследие в своих сочинениях. Он также признаёт число в качестве первопричины, только в отношении к музыке он понимает числовые отношения не как меру, а в диалектическом ключе. В своё время Бозций предложил музыкальную рубрикацию, которая была актуальна весь период раннего Средневековья. Он говорил, что существует три вида музыки: мировая (адаптированная концепция музыки сфер), человеческая (музыка, что связывает разные части души человека, а также связывает душу с телом, или музыка, выражающая те явления жизни человека, что могут быть представлены как аналогия музыкальным отношениям) и инструментальная (низший, подчинительный вид музыки, к которой человек имеет прямой доступ).

Аврелий Кассиодор, как и Бозций, являлся связующим звеном между средневековой и античной культурой. Он был верен христианским традициям, и по-

тому развивал общие для своего времени идеи. Им было предложено альтернативное деление музыки на гармонику, риторику и метрику. В этой классификации гармоника понималась как учение о соотношении тонов; ритмика изучала связь музыкального и поэтического текста; метрика изучала поэтические размеры.

Гвидо из Ареццо (ок. 995 – 1050) открыл новый этап в музыкальной культуре Европы. Его деятельность стала логическим продолжением того подхода, что наметил Одо Клунийский (фактически его идейный предшественник), то есть подход, ориентированный на решение практических вопросов, прежде всего, педагогического вектора. Музыкальная реформа Гвидо из Ареццо вначале представляла собой лишь новый метод, облегчающий певцам обучение, но в дальнейшем обрела ключевое значение в развитии музыкального искусства, так как, по сути, открывала совершенно новые композиторские возможности. Реформа заключается в создании основ так называемой сольмизации: пения по нотам (название происходит от крайних звуков звукоряда «соль» и «ми»); этот вид звукоряда господствовал до XVIII века). Созданный им нотный стан (из четырёх линеек) позволял точно фиксировать звуковысотность, а его применение вкупе с мензуральной ритмической системой привело к той нотной записи, что имеется и по сей день (в модернизированном виде, но в основах своих неизменной).

XIV век — век активного развития музыкальной эстетики. В музыкальном искусстве появилось понятие *Ars nova* (новое искусство или новое ремесло). Сам термин берёт своё начало в работах французского теоретика и композитора Филиппа де Витри. *Ars nova* стало названием переломного момента в музыкальной истории лишь впоследствии. Изначально его понимали в определённых странах по-разному. На родине термина, во Франции, под *Ars nova* подразумевались новые средства музыкальной выразительности и новая техника музыкальной записи. В первом случае речь шла о «фиктивной» музыке и её легализации. В средневековой музыке осуждалось применение хроматизмов (подобную музыку называли «фиктивной» или «ложной»), эта традиция идёт ещё от Боэция. Но в XIV веке музыкально-художественные потребности взяли вверх над схоластическими догма-

тами. Во втором случае, имеется ввиду применение мелких ритмических длительностей и способ их нотного обозначения.

Естественно, консерватизм церкви не собирался мириться с подобными тенденциями. Иоанн де Муриса (1290 – 1351) был представителем *Ars antiqua*. Он защищал музыку прошлого, обвиняя деятелей *Ars nova* в неуважении древних авторитетов.

Самым антисхоластическим мыслителем конца XIV века был француз Николай Орезмский (1320-1380): он признал иррациональные основы музыкальной красоты. Его эстетическая теория, благодаря появлению иррационального элемента, приблизилась к природе самого человека и стала неформально выражать не только сущность красоты, но и косвенно говорить о человеке, что эту красоту воспринимает: «Вселенная совершеннее благодаря наличию тленного и даже благодаря наличию несовершенного и уродов» [251].

Подводя итоги, мы отметим следующее: *Ars nova* создало новую музыкальную эстетику, основанную на принципах нескованного традиционными формами и правилами художественного творчества, а также обращённой более к человеку нежели к абстрактным идеям.

Переходя к эпохе, сменившей Средневековье, обозначим временные рамки. Существует две позиции на этот счёт: приверженцы первой рассматривают Возрождение как качественно новый скачок европейской цивилизации, и обозначают его границы XV – XVI веками; приверженцы второй точки зрения склонны рассматривать Возрождение как логическое продолжение Средневековья, как результат плавного эволюционного движения, и потому усматривают признаки Ренессанса уже в XII и XIII веках. В сегодняшней литературе, касающейся нашей темы, второй вариант рассматривается редко, так как считается, что он влечёт за собой медиевизацию (то есть размывание границ) Возрождения, и нивелирует специфические особенности искусства и культуры той эпохи.

Средневековые идейные каноны и традиции будут ещё долго уживаться в культурной среде Возрождения, вплоть до эпохи Просвещения (XVIII), что свидетельствует в пользу пронизывающей всю историческую линию эволюции, подчи-

няющейся диалектическим принципам развития, которые создают видимость революционных скачков. В этом свете, отрицание действующей эпохи своего исторического предшественника номинально. В XV веке сформировался новый тип художника. Если до этого действующий музыкант либо был представителем низшей социальной страты (гистрион, шпильман, миннезингер, трубадур и т.п.), либо монахом, то теперь его воспринимали именно как художника. Это связано с новым статусом светской музыки: она стала востребована при дворах.

Если говорить о «специализированных» трудах, то в общем можно характеризовать их как отказ от средневековых музыкальных авторитетов: непринятие аскетизма, провозглашение доминации практических интересов над отвлечённым теоретическим знанием. Музыка Возрождения «эмансипируется» в отдельный вид искусства, а также стремится возродить античное философско-эстетическое наследие в подлинном виде. Эта тенденция в XVII веке приведёт к созданию оперы и оперной эстетики.

Характеризуя музыку того времени для составления общей картины достаточно знать, что эстетика Ренессанса проходила под лозунгом возрождения античной древности. В музыке происходили такие процессы, как:

- попытка реорганизации ритма на основе правил греко-римского стихосложения;
- синтез музыки и текста на ином качественном уровне;
- переход от полифонии к гомофонии.

Одним из первых музыкально-эстетических деятелей Ренессанса был Иоанн Тинкторис (1446 – 1511). В его трактате прослеживается как античная, так и средневековая традиция, но предпочтение всё же отдаётся первой. Тинкторис занимал просветительскую и прагматическую позицию. Он стремился всё истолковать и объяснить, не прибегая к метафизике.

Рамис да Парейя (1440 – 1511) был одним из самых ярых критиков патристики и схоластики. Он считал необходимым демократизировать музыку, сделать

её доступной для каждого: «Тут могут проплыть мышь и слон, пролететь и Дедал и Икар» [253, с. 143].

В XVI веке стремление к подлинной античности просматривается в полной мере, как и тенденция к обновлению унаследованных музыкально-теоретических догм. Испанец Франсиско Салинас (1513 – 1590) стремился применить античные теории ритма и метра к практике современного музыкального искусства, а также переосмыслил классификацию Боэция. В своих рассуждениях он берёт за основу соотношение чувства и разума. В связи с этим он выделяет музыку чувства, музыку разума и нечто среднее, то есть инструментальную музыку. Первая включает в себя звуки, не представляющие из себя осмысленного музыкального материала, но всё равно приятные слуху: пение птиц, звук ручья или ветра. Второй тип подразумевает музыку чисел, то есть, ту, что постигается не слухом, а разумом. В свою очередь, инструментальная музыка являет собой синтез чувства и разума.

Генрих Глареан (1488 – 1563) был музыкальным теоретиком, которого справедливо можно назвать предвестником оперной эстетики. Наряду с тем, что он отдавал особое предпочтение греческой монодии, он пытался дать глубокое обоснование идее о единстве музыки и поэзии, инструментального исполнения и текста. (Также Глареан вёл в употребление эолийский и ионийский лады, тем самым создав современную мажорно-минорную систему тональностей).

Крупнейшим идейным последователем Глареана был Джозеффо Царлино (1517 – 1590). Будучи ярым поклонником античного искусства, он особо выделял Аристотеля и его учение о форме и материи. Античная философия стала причиной пантеизма Царлино, в контексте которого музыка становилась естественным даром природы. Осмысливая учение греков о космосе и микрокосмосе, о гармонии сфер, он соглашается с тем, что всё в мире существует по принципу музыкального построения. Человек не является исключением. Его способность воспринимать музыку и на неё реагировать, проистекает из сути гармонии, что существует как «соразмерное соотношение» [251].

На наш взгляд, как и в случае с Глареаном, наиболее значимой у Царлино являются идея о единстве музыки и текста. Он считал, что язык музыки, как и

слово, в полной мере может выразить человеческие аффекты и страсти — музыка и слово равноправны. В человеческой речи существуют ритм и метр, как и в музыке, а значит, они подобны — и музыка способна заменять и взаимодополнять слово. Царлино осуждал современную полифоническую музыку: в ней пренебрегали текстом, из-за чего страдала музыкальная форма, да и сам музыкальный материал не соответствовал гармонии музыки и слова: «Поистине можно онеметь от ужаса, слушая и видя, как в некоторых кантиленах периоды запутаны, клаузулы не закончены, каденции употребляются совершенно некстати, пение беспорядочно; как прилагая гармонии к словам, допускаются бесконечные ошибки, лады почти не принимаются во внимание, голоса плохо соединяются, переходы некрасивы, ритмы не соответствуют друг другу» [251].

Помимо философско-эстетических и практических проблем, в XVI веке остро стоял вопрос, касающийся личности композитора и исполнителя, что также отразилось на музыкально-эстетических воззрениях. Царлино высказывал мнение о том, что композиторы должны быть всесторонне развитыми людьми, обладающими знаниями из таких областей как математика, акустика, инструментоведение, риторика, то есть обладать научным складом ума.

Что касается исполнителя, то здесь наблюдается всё большее внимание к его индивидуальности. Итальянский композитор Людвико Цаккони (1555 – 1627), отстаивал право на свободу трактовки. Он считал, что исполнитель должен играть так, как велит ему его характер. У подобной тенденции были и свои противники, но здесь важен сам факт начала узаконивания художественной воли музыканта-исполнителя: стала допускаться импровизация, выражающаяся в фиоритурах и мелизмах, которые добавляли во время исполнения.

XVII век является пограничным периодом в истории музыкальной эстетики. Это уже не Возрождение, но ещё не Новое время. Подобное переходное состояние усилило и обострило те противоречия, что имели место уже в XV – XVI веках.

Этому способствовало общее состояние и положение художника-музыканта в обществе: с одной стороны, этот статус не принижается как в Средние века, что

способствует росту личного самосознания и индивидуальной воли, но с другой стороны, зависимость от двора и церкви всё ещё не ослабевала. Это пограничное состояние между свободой и её отсутствием противоречило вере в гуманистические идеалы — диссонанс становится неотъемлемой частью мироощущения. Ярким примером, демонстрирующим душевное состояние противоречия, является музыка барокко и классицизма.

Идейную основу эстетики XVII века создал Рене Декарт (1596 – 1650) — учение об аффектах. Оно развивалось на основе теории этоса, которое, в связки с новой философией рационализма, приняло уникальный для своей эпохи вид. В научных работах «Компендиум музыки» (1618) Декарт подходил к музыкальному искусству не с точки зрения художника, и не с позиции музыкального практика, но анализировал музыку как предмет математических закономерностей, а также как явление психофизиологического характера.

В XVIII Рене Декарт утверждал: «Цель музыки — доставлять нам наслаждение и возбуждать разнообразные аффекты» [72, с. 139]. Но подобное наслаждение возможно лишь в том случае, если объект восприятия, то есть музыкальное произведение, находится в соответствии с самим чувством, которое через него выражается. Здесь сразу надо оговориться, что даже в случае подобного соответствия, человек не обязательно будет испытывать эту эмоцию.

Исторический контекст развития музыкального искусства, указывает на поступательное развитие, в процессе которого классицизм окончательно кристаллизовался лишь в XVIII веке, что заставляет усомниться в факте существования каких-либо разделительных линий между барокко и классицизмом.

Музыка барокко более близка к Ренессансу, нежели классицизм. Она сохранила полифоническую манеру, унаследованную ещё от Средневековья, хотя теперь она звучала по иным законам. Если раньше движение мелодий случайно образовывали консонансы, то теперь их движение обуславливалось тональностью и ладо-тональными отношениями. «Другое отличие между музыкальной гармонией барокко и Ренессанса заключалось в том, что в раннем периоде смещение тоники происходило чаще по терциям, в то время как в барочном периоде до-

минировала модуляция по квартам или квинтам (сказалось появление понятия функциональной тональности). К тому же, барочная музыка использовала более протяжённые мелодические линии и более строгий ритм» [170].

Подобные изменения не случайны: барочная музыка стремилась к выражению более острого эмоционального содержания (сказалось влияние теории аффектов). По этой же причине появилась ярко выраженная орнаментика.

Самым примечательным в этом стиле является особый интерес к диссонансам и дисгармонии, а также отказ от нормативности, формальностей и пропорциональности. Итальянский композитор Марко де Гальяно (1582 – 1643) писал: «Случается, что от несоблюдения правил в произведении могут возникнуть немалые красоты. <...> Красоты эти неправильные, которые можно понять только на основе опыта» [253, с. 204].

Классицизм — кардинально новая музыка гомофонно-гармонического склада. В ней стало меньше орнаментации; структура и форма произведений была более чёткой и ясной; модуляции превратились в структурирующий элемент. «Произведения стали слушаться как полное драматизма путешествие сквозь последовательность тональностей, череду уходов и приходов к тонике. Модуляции присутствовали и в музыке барокко, но не несли в себе структурирующей функции. В сочинениях эры классицизма часто внутри одной части произведения раскрывалось множество эмоций, в то время как в барочной музыке одна часть несла в себе одно, ярко прорисованное чувство» [170].

У истоков классицизма, на наш взгляд, безусловно, стоял Винченцо Галилей (1533 – 1591). Стремясь возродить подлинную греческую музыкальную традицию и открыть для музыки качественно новый путь развития, который покончит с ненавистным ему многоголосием, он, в составе «флорентийской камераты» открыл особые выразительные возможности одноголосного пения, сопровождающегося аккомпанементом какого-либо инструмента. Путём декламационного пения он стремился приблизиться к идеалу греческой монодии.

Изобретение оперного жанра стало знаковым событием для музыкального искусства, как в практическом плане, так и в теоретическом. Это связано с но-

вым подходом к взаимодействию слова и музыки. Пристальное внимание к литературной составляющей в музыкальном искусстве существовало с античных времён, но только в опере драматическую силу «музыкальной словесности» смогли вывести на новый уровень.

Джулио Каччини (1550 – 1610), один из членов «флорентийской камераты», предвещал новую музыкально-эстетическую традицию следующими словами: «Эти учёнейшие дворяне самыми блестящими доводами часто убеждали меня не увлекаться такого рода музыкой, которая не даёт расслышать слов, уничтожает мысль и портит слух, то растягивая, то сокращая слоги, чтобы приспособиться к контрапункту, который разбивает на части поэзию. Они предлагали мне воспринимать манеру, восхваленную Платоном и другими философами, которые утверждали, что музыка — не что иное, как слово, затем ритм, и наконец, звук, а вовсе не наоборот» [143]. Каччини пытался добиться максимального сближения пения и натуральной, естественной речи.

Поиски путей для реализации новых музыкальных идеалов привели к созданию стиля *gappresentativo* (стиль сценического исполнения, в котором была написана опера «Эвридика» Якопо Пери), суть которого в музыкальной декламации текста, позволяющей передать драматизм и эмоциональную сторону человеческой речи. Другой не менее значимой заслугой оперного жанра является новый уровень драматизма, что был достигнут синергетическим путём, то есть через совмещение музыки, литературного текста, декораций, элементов хореографии и иных визуальных эффектов.

Опера стала величайшим достижением музыкальной культуры, в некоем роде революцией. Она дала новый импульс развития музыкального искусства во всех передовых странах Европы, включая Россию. Благодаря опере в Италии сложился национальный стиль пения *bel canto*, а из-за последующего преклонения перед итальянской оперой и засильем непрофессиональных итальянских музыкантов в Германии и Франции, встал вопрос о нахождении собственного национального музыкального стиля.

В XVIII веке итальянская опера переживает сначала пик своей славы, а затем кризис. Эстетические принципы итальянской оперы образовали стиль «серьёзной» оперы — *opera seria*. Большой вклад в создание этого стиля вложил итальянский поэт Пьетро Метастазियो (1698 – 1782). Он фактически изобрёл оперное либретто, создавая сюжеты на древнегреческую тематику, трактуя античную мифологию в духе своего времени. В музыкальном плане он отстаивал эстетику классицизма, выступая за подчинения музыки тексту.

Со временем Итальянская опера стала подвергаться критике. Её обвиняли в излишней развлекательности, в сюжетных клише и угождении моде. Также есть сведения о перевесе инструментальной музыки, что, разумеется, дискредитировало основную заслугу оперного стиля. Эстабан Артеага (1747 – 1799) в труде «Перевороты итальянского музыкального театра» указывал на господство виртуозного начала, «стремление к чисто механическим эффектам, подавлению текста инструментальной музыкой» [253, с. 225].

В это время во Франции Жан-Филипп Рамо (1683 – 1764) создаёт теоретический прототип классической гармонии: «Великая заслуга Рамо-теоретика покоится на его методе сведения гармоний к небольшому числу основных аккордов» [253, с. 230]. Рамо считал гармонию первоосновой, фактором, определяющим всю структуру произведения, включая мелодию. Также, по его мнению, гармония превалирует над мелодией и в плане исторического происхождения музыки. В наше время, аналогичную мысль высказывает Лев Самуилович Клейн, доктор наук по археологии и культурной антропологии: «Но если обратиться к основным структурам музыки (а это мелодия гармония и ритм), то не трудно заметить, что ритмика и мелодия скорее соединяют разные эпохи, а различаются они больше по гармонии. Перестройками гармонии выразительнее всего проявляются семиотические революции в музыке» [120, с. 21].

Жан-Жак Руссо (1712 – 1778) придерживался кардинально противоположного мнения, считая мелодию душой музыки, а гармонию её материальной основой. Лишь мелодия способна возбудить аффект, выразить и передать чувства и мысли, в то время как гармония сама по себе не способна ни к чему подобному.

Он обвинял французских композиторов в сочинительстве «учёной музыки»: «Чтобы заменить напев, они усложнили бы аккомпанемент; им легче нагромоздить множество плохих партий, чем сочинить одну хорошую; чтобы скрыть её ничтожность, они усложняли б её; они думали бы, что пишут музыку, но производили бы только шум» [253, с. 232].

Во Франции музыкально-эстетическая борьба в XVIII веке была особо обострённой. Помимо Жан-Филиппа Рамо и Жан-Жака Руссо в ней участвовали Кристофер Глюк (1714-1787), Жан д'Аламбер (1717-1783), Дени Дидро (1717-1784).

В XVIII веке Германия, как и Франция, начинает бороться за свой собственный национальный музыкальный стиль, из-за чего музыкально-эстетические взгляды не стояли на месте. Наиболее ярким деятелем в этом плане является представитель немецкого просвещения Иоганн Маттесон (1681 – 1764). Он стремился порвать со спекулятивной традицией средневековья, высмеивая мнение о математической основе музыкального искусства. Он усматривал силу музыки не в числах и физических качествах звука, а в многозначности её эстетического содержания: «Искусство звуков черпает из бездонного кладезя природы, а не из лужи арифметики» [252, с. 253].

В общих чертах эстетическая среда Германии XVIII века имеет много общего с Французской. В Германии культивируются идеи подражания и теория аффектов (Иоганн Адольф Шейбер (1708-1766), Фридрих Вильгельм Марпруг (1718-1795), Даниэль Шубарт (1739-1791)). Но если в XVIII веке в Германии музыкальная эстетика не подверглась каким-либо значительным изменениям, то следующий век закрепил за немецким народом первенство и в общефилософских достижениях, и в музыкально-эстетическом плане.

Романтизм стал отличительной чертой музыки Нового времени. Обновление музыкально-эстетических настроений было неразрывно связано с переменами, которые имели место в европейской культуре к началу XIX века. «Становление музыкального романтизма, обусловленное происходящими в эту эпоху коренными общественно-историческими переменами, нашло своё выражение в изменении и содержания, и форм, и самого понимания содержания музыки» [157, с. 42].

В XIX веке музыка окончательно утвердилось как самостоятельный вид искусства, дистанцируясь от религии, науки, этики и от «эстетического гедонизма. Музыка становилась самостоятельной формой общественного сознания, и на этой новой, высшей основе совершался обратный процесс: усиление её связи с другими формами общественного сознания. Музыка стала самостоятельным искусством, которое могло существовать независимо от слова, театра, прикладной функции, от связи с другими видами искусства. Вместе с тем на этой новой основе совершался обратный процесс поисков форм её синтеза с другими видами искусств» [157, с. 662]. Наглядным примером может служить процесс преобразования оперы в творчестве Р. Вагнера (1813 – 1883). В своём труде «Произведение искусства будущего», он рассуждает о том, как музыка, поэзия и танец должны реализовывать своё взаимодействие, чтобы суметь создать качественно новый вид искусства. Он приходит к выводу, что в его эпоху этого достичь невозможно, и что подобное может произойти только в будущем.

Двойственность и внутреннюю противоречивость музыки эпохи романтизма можно наблюдать и при ознакомлении с её мировоззренческими основами: «В эпоху романтизма музыка развивалась по двум, отчасти противоположным и отчасти связанными друг с другом направлениям. Первое из них — отражение и воплощение в музыке психологического мира человеческой индивидуальности. <...> Второй путь, частично скрещивающийся с первым, когда речь идёт о выражении какой-либо из сторон человеческой психики, — создание программной музыки, расширившей связи музыкального искусства и обогатившей этим содержанием формы и возможности инструментального творчества» [157, с. 663].

Музыкально-эстетическая среда формировалась через сознательный выбор отдельно взятых музыкантов и мыслителей. Свои собственные музыкально-эстетические концепции выдвигали: Г. Берлиоз (1803-1869), Р. Вагнер (1813-1883), Э. Ганслик (1825-1904), Э. Гартман (1842-1906), Ф. Лист (1811-1886), Ф. Ницше (1841-1900), Ф. Шопен (1810-1849), А. Шопенгауэр (1788-1860) и др.

В итоге музыка романтизма привела к полному переосмыслению музыкальной композиции и художественных средств выразительности. Выработалось но-

вое понимание мелодии, гармонии, ритма. Поменялись принципы их взаимодействия наряду с эволюционирующим понятием функциональности в музыке.

Следующее столетие стало логическим продолжением назревшей потребности в преобразовании музыкально-эстетических основ. XX век является самым насыщенным в плане развития эстетических взглядов и концепций. Тенденция эпохи романтизма, устремлённая к индивидуальному видению и ощущению мира, стала принимать «концентрированные формы». Борьба и взаимодействие новых концепций создали уникальную музыкально-эстетическую среду, которая была переполнена противоречиями и, одновременно, несла в себе отражение общего состояния духа европейской и русской культуры. «В XX веке произошла смена эстетических парадигм, сопряжённых с Новой и Новейшей музыкой. <...> Происходят какие-то коренные перемены не только в содержании музыкального творчества, но и в критериях музыкальной красоты и ценности» [240].

Музыкально-эстетическая среда первой половины XX века в общих чертах представляла собой начало движения к кардинальному переосмыслению своего прошлого. Современные музыковеды, пытаясь определить музыкальную эстетику того времени, в своих рассуждениях стремятся к преодолению устоявшихся взглядов. «Музыковедческая и критическая мысль испытывала потребность в позитивном рассмотрении новой музыки XX века. Возникла необходимость противопоставить идее нового как кризиса, какую-то другую оценку. Оправдание нового пошло по пути, подсказанному самим характером новаций в композиции XX века. Новации эти уже к 1930-м годам, и тем более, позже обнаружили своеобразный ритм. <...> Старое и новое, повторяющееся в музыкально-историческом процессе, понимались уже не как лучшее и худшее, но как “одно” и “другое”, “первое” и “второе”, т.е. различные типологические константы» [244, с. 85].

На наш взгляд, подобная позиция помогает лучше понять сущность музыкального искусства конца XX века и начала XXI. Сегодня мы можем наблюдать как представители авангарда и модерна в музыкальном искусстве стали неотъемлемой частью академической среды. «Если обойтись без историко-эволюционных связующих звеньев и столкнуть восприятие, настроенное на старую, традицион-

ную музыку (на парадигму музыки П. И. Чайковского – Вагнера – Римского-Корсакова), сразу с Новейшей музыкой (к примеру – с электронно-конкретно-алеаторной музыкой «Пения птиц» Денисова, с пространственной музыкой “Групп” Штокхаузена для трех оркестров одновременно, с “Вакханалией” Кейджа для рояля с перенастроенными струнами), получится шок восприятия “хаоса” звуков, взрыв эмоционального протеста против какого-то ужаса; (сегодня) в музыке нет ни взрыва, ни ужаса, а в восприятии при старой эстетической парадигме непременно будет» [240].

Заострим внимание на музыке сегодняшнего дня, которая имеет прямое отношение к методу контекстного музицирования. Речь пойдёт о музыке современных стилей, которые отличаются, на наш взгляд, бесспорной музыкально-эстетической ценностью: имеются в виду стили электронной и компьютерной музыки и жанры прикладной музыки (музыка в кино и в видеоиграх).

Явление электронной музыки берёт своё начало ещё во второй половине XX века. Её развитие было тесно переплетено с научно-техническими возможностями и достижениями. Она двигалась вперёд благодаря инициативе отдельных деятелей или малых групп энтузиастов как в России, так и за рубежом. «Важной проблемой электронной музыки является эстетическое осмысление новых ладов, гармонических, ритмических, тембровых возможностей», которые предоставляют электронные музыкальные инструменты или приборы. Это было необходимым для овладения богатейшими средствами художественной выразительности, которыми обладает электронная музыка [13, с. 156]. Данный тезис актуален и сегодня.

Основная цель и главный принцип электронной музыки состоит в изобретении новой формы выражения. Разумеется, с использованием технических средств. «Композитор, работающий в этом направлении, должен быть звукорежиссером, компьютерным программистом, владеть основами акустики, уметь “руководить” музыкой с помощью пультов и компьютеров. <...> В широком смысле слова электронная музыка вбирает в себя весь необходимый опыт прошлого, решая ещё и задачи художественно-эстетического плана» [13, с. 159].

Так как технические средства позволили преобразовывать колебания звука в самые непредсказуемые формы, то для электронной музыки стало естественным уделять огромное внимание сонорике. Иными словами, она концентрировалась не на функциональных и гармонических отношениях звукоряда, а на звуковом массиве, на самом звуке как таковом. «В центре внимания находится сам звук, его переосмысление, что и составляет сущность нового электронного мышления» [13, с. 161]. Огромный вклад в развитие электронной музыки внёс композитор Э. Артемьев (1937). Также в данном направлении работали такие композиторы как: П. Булез (1926 – 2016), К. Штокхаузен (1928 – 2007), Я. Ксенакис (1922 – 2001), Л. Берио (1925 – 2003), Дж. Кейдж (1912 – 1992), А. Волконский (1933 – 2008), Э. Денисов (1929 – 1996), А. Шнитке (1934 – 1998), П. Мещанинов (1944 – 2006).

Сегодня электронная музыка неотделима от компьютерной, хотя можно встретить рубрики, где эти виды музыкального искусства мыслятся отдельно. Мы считаем, что при изучении массовой музыкальной среды подобный подход некорректен.

Появление персонального компьютера, специализированного музыкального оборудования и программного обеспечения на общем рынке потребления дало электронной музыке «вторую жизнь», сделав её доступной не только для малочисленного круга музыкальных деятелей, но и для всех желающих. Сегодня такие стили электронной музыки как транс, индастриал, хаус, техно и т.д. живут и развиваются благодаря музыкантам, в подавляющей массе своей не имеющим профессионального музыкального образования.

Современная массовая электронная музыка сконцентрировалась на игре тембров. Гармония, в классическом понимании, практически отсутствует или существует на самом элементарном уровне. Но, на наш взгляд, художественная «сила» сегодняшней электронной музыки в полном исключении исполнителя даже в момент записи. Современное программное обеспечение позволяет создавать полноценный цифровой звук, то есть, даже самому композитору не обязательно владеть инструментом. В данном случае композитор решает задачи, связанные сугубо с природой звука, комбинируя и изменяя тембры. В ритмическом плане компо-

зитор также имеет возможности для создания самых необычных ритмических сочетаний и фигур, так как ЭВМ воспроизводит ритм без малейших отклонений, что позволяет структурировать музыкальную ткань с математической точностью.

Что касается прикладной музыки, то она, тесно взаимодействуя с действующей музыкальной средой, решает творческие задачи драматического характера. Разумеется, современные композиторы, сочиняющие музыку для кино и видеоигр, стремясь решить ту или иную творческую задачу, прибегают к самым разным решениям. Они реализуют классическую манеру музыкального изложения наравне с современным «электронным мышлением», что позволяет создавать им не просто музыку, усиливающую драматизм действия на телеэкране или общую атмосферу фильма (видеоигры), но создавать самобытную, полноценную, а самое главное, новую музыку, которая вновь может переосмыслить своё прошлое и настоящее.

На наш взгляд, в данной области особого внимания заслуживают такие композиторы как: Инон Зур (1965), Джереми Соул (1975), Кай Розенкранц (1982), Курт Харланд (1963), Ганс Циммер (1957), Мэтт Ульмен (1973), Даррен Корб (1983), Кирилл Покровский (1965 – 2015).

Знание истории музыкальной эстетики — это неотъемлемая часть профессиональной компетенции учителя музыки. Чтобы педагог мог помочь ученику в освоении многосторонней музыкальной культуры, ему необходимо самому чётко осознавать мировоззренческие, художественные и философские принципы, на которые ориентировалась та или иная музыкальная традиция.

Если говорить о современной музыкальной культуре, то знание музыкальной эстетики призвано направить педагога в выборе учебного музыкального материала, который должен не только отражать современные тенденции и особенности музыки, но и обладать эстетической ценностью.

1.3 Возможности музыкально-эстетического воспитания школьников в условиях дополнительного образования в классе гитары

Как уже отмечалось выше, музыкально-эстетическое воспитание неразрывно связано с процессом обучения. Но педагогическая работа в творческих сферах осложняется рядом противоречий, которые возникают на стыке педагогических методов (методов музыкального обучения и воспитания) и педагогических идеалов.

И хотя со сменами эпох изменялись и педагогические принципы, и педагогические стремления, но сохранялись общие антиномии, которые касались основ художественного образования.

К примеру, споры на предмет исполнительского переживания: нужно ли артисту «притворяться» или «претворяться». В этом вопросе противопоставляют позицию Ф.Э. Баха, который говорил, что «музыкант может захватить слушателя только в том случае, если он сам увлечён; отсюда необходимость проникнуться всеми теми аффектами, которые он стремится вызвать в своих слушателях», и позицию М.И. Глинки, утверждающего: «Один раз, когда-нибудь, в особенном вдохновении мне случается спеть вещь совсем согласно моему идеалу. Я улавливаю все оттенки этого <...> “оттиска” или “экземпляра исполнения” и стереотирую эти подробности раз и навсегда. Оттого я могу казаться в высшем экстазе, когда внутри я нисколько не увлечён» [29, с. 11].

В наше время эти споры также актуальны. По этому поводу высказывались такие педагоги и музыканты как Й. Гат, А.Д. Алексеев, Л.А. Баренбойм, Г.Г. Нейгауз и др.

Данные противоречия касаются формирования исполнительской установки. Но существуют более острые моменты процесса творческого обучения. Они возникают там, где методы работы не совпадают с художественными установками педагога. Учителя музыки в подавляющем большинстве стремятся воспитать самостоятельного в творческом плане исполнителя, сформировать у него собственное художественное кредо, собственные эстетические идеалы. «Воспитание само-

стоятельного ученика как главной цели педагогического процесса нашла своё отражение в крылатом выражении Г.Г. Нейгауза о том, что учитель должен учить так, чтобы как можно скорее стать ненужным своему ученику» [188, с. 327]. Но на практике крайне трудно уйти от традиционных методов обучения «играй как я», так как индивидуальные особенности ребёнка порой не оставляют никаких альтернатив кроме как обучать его по готовым шаблонам.

Ещё одним наглядным примером является эстетическая установка педагога воспринимать музыкальное произведение в целом, в единстве формы и содержания. Естественно, что подобное умение педагог стремится развить и у своих подопечных, но для детей школьных возрастов целостное восприятие малодоступно, поэтому разбор и выучивание произведения происходит фрагментарно, из-за чего юный исполнитель с трудом может уловить целостность музыкального образа.

Учитывая всё вышесказанное справедливо заключить, что эстетические взгляды и педагогические принципы и методы обучения не могут полностью совпадать. Но это не значит, что к этому не нужно стремиться. Высокие эстетические идеалы и требования могут и должны обогащать методику музыкального образования; в свою очередь музыкальное образование должно искать все возможные пути реализации в соответствии с музыкально-эстетическими идеями и концепциями.

Одна из стратегических задач педагога инструменталиста — помочь юным музыкантам в процессе обучения в детской музыкальной школе преодолеть границу между ним, как исполнителем, и произведением. У неопытного музыканта выученное произведение ещё не исполняется, оно просто «играется», «воспроизводится». Когда же произойдёт художественное и эстетическое слияние субъекта и объекта исполнительской деятельности, тогда можно говорить об исполнительском искусстве: «Нельзя творить то, чему сам не веришь, что считаешь неправдой» [225, с. 236].

В среде педагогов, занятых в сфере искусства часто говорят о необходимости развивать в ученике творческое начало, «творческую искренность». «Задача педагога состоит в том, чтобы научить ученика понимать искусство и владеть им.

Другими словами — ввести ученика в мир искусства, разбудить его творческие способности и вооружить техникой». Л.А. Баренбойм акцентирует внимание на том, что при всём самодовлеющем желании учителя воспитать полноценного творца, установка сама по себе является ложной: «Творчеству научить нельзя. Но можно научить творчески работать» [29, с. 15].

Под воспитанием творческого начала должно подразумеваться именно развитие у ученика особых личностных качеств, которые в будущем должны стать основой для самообразования и самостоятельной исполнительской деятельности полноценной во всех отношениях. В связи с этим выучивание произведения перестаёт быть самоцелью и становится задачей по решению воспитательных нюансов, задачей, решение которой подводит ученика к будущему самодостаточному творчеству. Как говорил Г.Г. Нейгауз: «Дать ему (ученику) почувствовать (и чем раньше, тем лучше) этическое достоинство художника, его обязанности, его ответственность и права» [174, с. 27].

Необходимо также затронуть основные методические проблемы, являющиеся общими для всех работников музыкального образования. Речь идёт о явлениях натаскивания и копирования: эти проблемные аспекты следует рассмотреть подробнее.

Феномен натаскивания основывается на подражательной способности ученика. Учитель, разбирая форму произведения и демонстрируя свою игру в мелких деталях, в сущности, игнорирует самого ученика, не считается с его способностями и уровнем развития. В таком случае происходит ещё больший распад структуры произведения: учеником игнорируются уникальные связи формы и содержания. Обучение, основанное на натаскивании, является исключительно поверхностным. Ученик не способен раскрыть, прочувствовать законы музыкального искусства, сформировать собственные творческие принципы.

«Цель этого метода, по мнению известного отечественного педагога Е.Я. Либермана — сокрытие недостатков ученика. Достижения этой методики временны, так как в ней присутствуют элементы обмана и самообмана. <...> Работая таким образом, педагог больше всего считается не с интересами своего ученика,

но со своими собственными и это не способствует решению им своих профессиональных педагогических задач» [188, с. 328].

Слепо подражая примеру учителя юный исполнитель остаётся в стороне от того что и как он играет, а самое главное, не задумывается, для чего он это делает: общечеловеческие и индивидуальные мотивы искусства остаются неосознанными, и в итоге само исполнение звучит фальшиво.

В свою очередь натаскивание не является копированием — это разные понятия. И хотя в педагогической среде фигурируют и отрицательные высказывания относительно метода копирования, но на практике без него не обойтись. Само по себе копирование естественный элемент поведения детей.

На данном этапе следует обозначить чёткую смысловую границу между натаскиванием и копированием. Натаскивание — это «косметическое», то есть поверхностное подражание. Результатом этого методического приёма является воспроизводство музыкального материала вне активной деятельности интеллекта и вне эмоционально-чувственной сферы личности. Другими словами, субъект и объект исполнительской деятельности не просто стоят порознь друг от друга, они не существуют вообще, так как не существует самого исполнения.

Копирование не исключает активной вовлечённости ученика в процесс игры. И даже более того, сам процесс копирования требует от исполнителя самостоятельности и вдумчивого подхода. Многие великие актёры, писатели, композиторы, музыканты начинали с попыток перенести на своё творчество характерные черты работы своих «учителей».

Копирование требует интеллектуальной сноровки, творческой интуиции: без подобных качеств невозможно уловить характерные черты понравившегося исполнения, но самое главное, без этого невозможно адаптировать снятую манеру игры лично для себя. Метод копирования подразумевает не слепое следование за кем-то, оно реализуется с учётом собственной индивидуальности. Цель метода не в получении идентичных исполнительских вариантов двух музыкантов, а в аккумуляции собственных специфических творческих взглядов и предпочтений. Ученик, стремясь приблизиться к какому-либо видимому идеалу, идёт навстречу сво-

ему собственному стилю. «Не всегда показ влечёт за собой “пассивное копирование”: хорошо скопировать вовсе не просто; ведь это требует активного вслушивания, осознанного или неосознанного слухового анализа. <...> Показ, который активизирует, “подталкивает” творческую фантазию ученика, способен принести неопределимую пользу» [29, с. 17].

Самые острые противоречия в музыкальном образовании, на наш взгляд, отражаются в следующих тезисах.

I. С одной стороны находятся утверждения, что исполнительскому искусству надо обучать, но исполнительская деятельность — это творчество, а творчеству обучить нельзя. Образовывается парадокс: учитель должен обучать исполнительской деятельности, но этому в принципе невозможно обучить.

II. Если даже мы проигнорируем первое противоречие, то остаётся ещё одно касательно отношений учитель — ученик. Учитель должен считаться с индивидуальностью своего подопечного, обучая таким образом, чтобы развить в нём его личный творческий потенциал, не подавляя его собственным. Но учитель музыки не может начать обучающего процесса без демонстрации творческих принципов в преломлении своего видения искусства, которые так или иначе будут копироваться учеником.

Все педагоги по-разному находят выход из сложившихся противоречий, но можно отметить две различные педагогические манеры, которые обозначают два основных полюса музыкального образования.

Первая реализовывалась в практике Т. Лешетицкого: он считал, что ученик должен быть под строгим контролем преподавателя. Любой талант нуждается в строгой дисциплине: «Не бойтесь никогда убить природную художественную индивидуальность ученика этой дисциплиной. Чем крупнее оказывался талант ученика, тем больше брал я его в ежовые рукавицы. Самая лучшая кровная арабская лошадь, оставшись без хорошего, умеющего её объезжать наездника, перебьёт себе ноги» [150, с. 184]. Подобную позицию можно аргументировать тем, что талант, если он имеется, всегда сам найдёт свой путь. Если человеку есть что сказать, ему не придётся заимствовать слова у своих учителей.

Вторая точка зрения отражена во взглядах К.А. Мартинсена. Он считал индивидуальность ученика неприкосновенной. Индивидуальность, по его мнению — «это неизменная психологическая конституция человека, данная ему природой. Эта психологическая данность обладает изначальной эстетической установкой и не подлежит изменению» [29, с. 19]. Причина этих изначальных эстетических отличий кроется в «индивидуальной звукотворческой воле» [158, с. 41]. Она создаёт себя самостоятельно и испытывает влияние извне только тогда, когда сама того желает, когда находит для себя что-то ценное.

К.А. Мартинсен по своим убеждениям был очень близок к идеалам «свободной педагогики»: «Творческой должна стать методика преподавания, вся устремлённая на раскрытие, а не на подавление в ученике дремлющих в нём творческих задатков» [158, с. 16]. Основным принципом музыкального образования он считал нахождение в ещё несформировавшейся индивидуальности будущих эстетических устремлений. Происходит это посредством самостоятельного творческого поиска самого ученика: он должен постоянно экспериментировать, самостоятельно открывать для себя общие и индивидуальные творческие «законы». Педагогическая формула К.А. Мартинсена выглядит следующим образом: «изучай, выявляй, организуй, развивай, но не влияй и не изменяй» [29, с. 20].

Стоит заметить, что на практике К.А. Мартинсен входил в противоречие со своими тезисами, но он диалектически разрешает его. Он утверждает, что произведение может быть реализовано только в форме индивидуальных переживаний. Но манипуляции только своими собственными эмоциями могут исказить замысел произведения, так как это слишком далеко уведёт от композиторской идеи.

То есть, мы встаём перед проблемой объективного и субъективного исполнительства. Если мы будем придерживаться первой позиции, то мы рискуем вообще остаться в стороне не только от авторского замысла, но и от своих собственных творческих возможностей: формально-точное исполнение написанных нотных знаков само по себе не несёт художественной ценности. Если отстаивать сугубо субъективное исполнительство, то возникает опасность впасть в дилетантизм.

К.А. Мартинсен, преодолевая недостатки обеих позиций, указывал на то, что ученику нужно слиться с произведением. И даже более того, он видел в таком проникновении залог для активного совершенствования техники, указывая на столкновение ученика с необходимостью быть технически подкованным, чтобы в полной мере раскрыть для себя сущность произведения. Иными словами, предполагается некий симбиоз между индивидуальностью ученика и авторским замыслом, идеей и эмоцией. Творческий союз композитора и ученика порождает имманентные метаморфозы, расширяет границы индивидуального: чужой образ становится органической частью личности, обогащая и развивая её. «Воспитать в учащихся понимание (музыкальных) шедевров и в то же время не мешать росту их собственной жизни — в этом заключается зрелость педагогического искусства» [158, с. 112].

Можно сделать вывод: в силу того, что индивидуальность является динамической категорией, то она предполагает некое воздействие извне, как условие, формирующее динамику её развития, то есть нельзя исключать прямого педагогического воздействия. Подобное воздействие, при правильной реализации, предполагает синергетический эффект индивидуального и вне индивидуального.

Л.А. Баренбойм сформулировал принципы педагогической работы в системе творческого воспитания, с которыми мы в полной мере солидарны и на которые мы опирались в процессе разработки метода контекстного музицирования.

- Система творческого воспитания должна исключать методы направленные на формальное усвоение знаний и умений.
- В творческом воспитании ребёнка недопустим какой-либо педагогический авторитаризм.
- Система творческого воспитания может реализовываться только косвенно, т.е. на первом месте всегда творчество и только потом воспитательные задачи.
- Индивидуальность ученика является точкой отсчёта всей педагогической деятельности. «Как при работе с начинающим, так и при работе с продвинутым

учеником, педагог никогда не начинает воспитание и обучение искусству на пустом месте (...). Педагог исходит из наличного опыта ученика».

- Важнейший принцип творческого воспитания — своевременность. «Исполнитель, как и всякий художник, должен пройти через ряд последовательных стадий развития». Перескочить через естественные фазы художественного роста крайне вредно.
- Педагог творческой специальности должен быть нацелен всегда на культивирование интереса ученика к практическим музыкальным занятиям к музыкальному искусству в целом.
- «Система творческого воспитания предполагает понимание взаимосвязи между замыслом и техникой. Намерение само по себе не имеет никакой ценности, оно получает смысл лишь в опосредованном, реализованном виде». С другой стороны «задача расширения кругозора ученика, подготовка “аппарата переживания” к творчеству, не должна заслонять собой приобретения технического мастерства».
- Стремление к преодолению штампов в процессе ученической интерпретации.
- Требование к личностным качествам педагога музыки выходят за рамки педагогической компетенции. Педагог должен обладать широким кругозором в сфере гуманитарных наук. «Педагог не только обучает основам искусства, но, воспитывая “душевный аппарат”, становится художественным и этическим руководителем ученика».
- Педагог музыки должен стремиться к системности и научной обоснованности тех или иных аспектов своей деятельности [29, с. 24 – 27].

Основным фактором, определяющим особенности педагогической работы на индивидуальном музыкальном занятии, на наш взгляд, является возраст ученика. Ребёнок в младшем возрасте с трудом справляется с освоением технических трудностей игры на музыкальном инструменте, из-за этого снижается общий интерес к музыке и пропадает мотивация для дальнейшего музыкального развития. Но в отрочестве или подростковом возрасте, когда потребности личности меня-

ются, появляется нужда в самореализации: школьники с новой силой берутся за, когда-то брошенный, инструмент. Учёт возрастных особенностей поможет учителю спланировать эффективную стратегию собственного поведения в каждом отдельном случае.

Индивидуально-типологические особенности младшего школьного возраста (с 6 – 7 до 10 – 11 лет), определяются темпераментом ребёнка, который выявляет доминирующие черты характера. «Если сформированная личность взрослого человека обладает устойчивыми свойствами характера, то черты незрелой личности ребёнка больше проявляются как свойства темперамента, на базе которого ещё только предстоит сформироваться более чёткому характеру, а позднее личности» [219, с. 128]. Именно в этом возрасте человек наиболее уязвим для слабых сторон своей индивидуальности, но по мере взросления это воздействие уменьшается.

Разнообразие самих характеров бесконечно велико, но есть 8 научно обоснованных обобщённых его свойств:

1. **Экстраверсия** (общительность, обращённость к окружающему миру, реалистичность) — повышенная возбудимость. Рекомендуется обучение в игровой или диалоговой форме.
2. **Интроверсия** (необщительность, обращённость в мир внутренних переживаний, ирреальность) — замкнутость, стеснительность, плохо переносят стресс. Так как они лучше всего усваивают материал наедине с собой, рекомендуется не загружать таких детей на уроке, но тщательно продумывать домашнее задание.
3. **Спонтанность** (импульсивность, непосредственность, неконформность, независимость) — раскованность, непослушание, слабая дисциплина. Проблематичные дети для системы дополнительного музыкального образования: неспособность организовать своё время и сконцентрироваться на занятии сильно тормозит прогресс в обучении. Для таких детей, скорее всего, подойдет форма нестандартного музицирования, то есть обучение не по принятым программам, а на материале музыки популярных стилей для того, чтобы он не ощущал на себе давление общеобязательных требований и рамок.

4. **Сензитивность** (чувствительность, сдержанность, конформность, зависимость) — эта модель поведения, которая относится к детям, обладающим слабой психологической устойчивостью. На первом этапе обучения с ними нужно обходиться очень аккуратно и деликатно: поощрять даже незначительные успехи хорошими оценками, помогать ему культивировать уверенность в собственных силах. Следует целенаправленно готовить учащегося к ответственным мероприятиям, где от него будет требоваться высокая стрессоустойчивость (организовывать классные концерты или небольшие классные собрания, где все будут музицировать в непринуждённой обстановке). Сензитивные дети очень восприимчивы и чутки в эмоциональном плане, поэтому способны к богатому и яркому исполнению. Для достижения успеха им обязательно нужен наставник, за которым они могли бы следовать (это может быть не обязательно учитель; иногда такие дети стремятся угнаться за своим товарищем по классу или ансамблю, за которым признают некий авторитет). Нельзя полагаться на их самообразование, занимаясь лишь коррекцией и консультированием. Сензитивных учеников нужно постоянно поддерживать и мотивировать.

5. **Агрессивность** (гиперстеничность, уверенность, наступательность, жёсткость) — наблюдается ярко выраженная негативная реакция на дисциплинарные требования. Л.Н. Собчик относит к агрессивным детям тех, кто недополучает заботы и родительского внимания в семье. Но подобное поведение возможно и по иным причинам. Дети, пользующиеся в семье «привилегированным статусом», испытывают сильные отрицательные эмоции, когда видят, что учитель не выказывает ему привычного отношения, как это делают взрослые, хорошо ему знакомые. Нежелание признать авторитет учителя, как следствие отсутствия подобного опыта в семье, рождает ярко выраженную агрессивную реакцию на требования педагога.

В нашей личной практике присутствует пример с ярко выраженной агрессивной моделью поведения. Были предприняты попытки как наладить контакт на равных условиях, так и убедить ученика в весомости преподавательского авторитета. При дипломатичном подходе ученик отказывал в справедливом партнёрстве,

не желая заниматься и следовать методическим указаниям под вымышленными предложениями. При использовании авторитарной модели преподавания, он выказывал плохо скрываемую агрессию, явно борясь с желанием физически противостоять давлению педагога. Данный случай наводит нас на мысль, что подобных детей не следует обучать игре на инструменте на данном периоде его жизни. Вакуум, порождаемый отсутствием внутренней мотивацией, заполняется агрессивной фрустрацией, которая останется для него как детское воспоминание, способное отвлечь его от музыки навсегда. Возобновить музыкальные занятия следует при условии, если станет наблюдаться некий интерес к этой сфере. На данный момент и в данных условиях, уроки музицирования теряют своё подлинное предназначение. Подобных детей стоит либо перевести к иному преподавателю, более опытному, который сможет интуитивно подобрать подходящую стратегию взаимодействия, либо отказываться от какого-либо результата в плане музыкальных знаний и навыков, работать над налаживанием взаимоотношений.

6. **Тревожность** (гипостеничность, неуверенность, сдержанность, мягкость) — данные дети склонны к невротичности: у них бывают необоснованные страхи или опасения, из-за чего они порой слишком серьёзно относятся к концертам или мероприятиям (могут не спать ночами, пропадает аппетит, повышается раздражительность). Тревожных учеников не стоит заставлять играть на концертах. Экзамен для них уже серьёзное испытание. Их лучше всего выпускать на сцену в составе ансамбля, где у исполнителей нет такого ярко выражено страха и волнения, как при сольном выступлении. Из сильных сторон, можно выделить усидчивость и стремление сделать всё максимально хорошо.

7. **Педантичность** (ригидность, упорство, настойчивость, соревновательность) — эти дети отличаются упорством, граничащим с упрямством. Подобных детей нужно, прежде всего, заинтересовать на первом этапе обучения, после чего, они по инерции будут стабильно заниматься. Также они плохо адаптируются к новому учебному материалу или новым условиям занятий, но достигнутые результаты долго и надёжно будут храниться в их памяти.

8. **Эмотивность** (лабильность, впечатлительность, эмоциональность, неустойчивость, изменчивость, экзальтированность) — данные ученики очень подвижны и энергичны. Они легко адаптируются и постоянно стремятся к новому. Стратегия обучения подобных детей должна сместиться в сторону количества. Им быстро наскучивает играть одни и те же пьесы, хотя они и не доводят их до должного уровня. В таких случаях следует постоянно обновлять репертуар лёгкими пьесами на одни и те же технические приемы, чтобы они закрепились. Наиболее отрицательное свойство подобных характеров, это сильные перепады настроения.

«Едва наметившиеся контуры целостной личности подвергаются двухстороннему воздействию изнутри и снаружи» [219, с. 149]. Изменение социального статуса ребёнка характеризуется противоречием между проявлением элементов личной свободы и чётко ограниченными рамками поведения и обязательств в школьной среде. Часто многие дети не подготовлены к своей новой социальной роли, поэтому болезненно переживают «адаптационный» период. «Новая социальная ситуация ужесточает условия жизни ребёнка и выступает как стрессогенная» [171, с. 309].

Система дополнительного образования более лояльна, чем общеобразовательная школа, поэтому многие дети, чувствуя разницу, начинают халатно относиться к музыкальным занятиям. В таких случаях педагогу не следует давить и загружать младшего школьника новыми обязанностями: ребёнок, который с трудом справляется с обучением в обычной школе, не должен чувствовать схожих отрицательных эмоций — в противном случае, занятия музыкой превратятся в очередное нежелательное препятствие между ним и его свободным временем. Основная задача педагога на первом этапе музыкального обучения — подготовить почву для продуктивной музыкальной деятельности в будущем.

Если не реализовать все первостепенные задачи начального обучения на инструменте — в будущем будет отсутствовать полноценная возможность активного музыкально-эстетического воспитания методом контекстного музицирования: серьёзные дефекты исполнительского аппарата и неумение разобрать нотный текст лишат ученика возможности реализовывать творческие замыслы.

Мы считаем, что лучше всего реализовывать обучающую и воспитательную деятельность младших школьников в характере особой профессиональной деятельности, но адекватно рассчитывать психологический ресурс каждого ученика в отдельности, чтобы в каждом случае была реализована «ситуация успеха». Таким образом, будет формироваться представление о музыкальной деятельности как об особой профессиональной стезе, но при этом доступной, так как ученик уже достиг результатов, которые были по достоинству оценены.

Многие практикующие педагоги-инструменталисты сходятся во мнении, что в первом классе нельзя ставить плохих оценок в принципе. Для тревожных и сензитивных детей это будет равносильно «хроническому провалу» в данной сфере. Любое достижение нужно расценивать как личный успех ученика, дать ему почувствовать, что у него есть все шансы добиться большего.

В период младшего подросткового возраста (с 10 – 11 до 14 – 15 лет) психологическая жизнь человека обогащается новой динамикой развития. Появляется «чувство взрослости» [187, с. 130], которое выражается в потребности уважения и признания со стороны родителей и учителей. Чтобы помочь детям в самореализации В.А. Сухомлинский организовывал учебный процесс так, что старшие дети учили младших: представители средних классов работали с младшими, старшие классы в свою очередь делились знаниями и с теми и с другими. Подобный метод помогает школьникам почувствовать свою значимость для общества и социума: «Забота о другом человеке — лучшее средство самовоспитания» [228, с. 510].

В среде дополнительного музыкального образования мы также можем реализовывать этот приём. Если в школе организован гитарный ансамбль, то он каждый год будет пополняться новыми участниками. Они, в силу неопытности, как правило, плохо справляются с задачами коллективного музицирования. Как показывает практика, в таких случаях педагогу не обязательно вмешиваться в процесс адаптации нового члена коллектива: более опытные ученики сами начинают подсказывать, курировать и даже заниматься вне школы с более отстающими. В результате укрепляются дружественные и товарищеские отношения между детьми,

а также у новых участников ансамбля появляется стимул для занятий, чтобы достичь уровня более продвинутых гитаристов, с которыми они играют бок о бок. Подобное объясняется тем, что «если в детстве особая школа отношений игра, то в отрочестве этой школой становится общение» со сверстниками [171, с. 421].

Обозначая общие психолого-педагогические доминанты развития, в первую очередь нужно указать на фактор касающийся начала полового созревания. Акцентуации характера в подростковом возрасте описал А.Е. Личко «Психопатия и акцентуация характера у подростков».

Поведение ребёнка в этом возрасте направлено на обозначение и формирование своей роли. Подобная тяга к взрослому поведению может порождать конфликтные ситуации в общении. Причина их, как правило, лежит в противоречии, порождаемом физиологическим ощущением своего нового статуса и его реальным зависимым положением. Подросток чувствует это противоречие. «Во многом это связано с разрывом между реализацией потребностей “быть” и “казаться”. “Быть” — не удается, остается только “казаться”» [36, с. 69].

В подростковом возрасте кардинально меняются приоритеты в общении. Если раньше авторитет родителей и остальных окружающих взрослых порождал уважение и заставлял серьёзно относиться к их словам, то теперь доминирующую роль выполняет общение со сверстниками. «Стремление обрести себя как личность порождает потребность в отчуждении от всех тех, кто привычно, из года в год оказывает на него влияние» [171, с. 412].

Процесс активной социализации побуждает учеников избирать для себя определённые роли, например: «умного», «сильного», «творческого», «нестандартного» человека. В сущности, это попытки найти своё место в коллективе, поэтому многие соглашаются и на отрицательные роли, деструктивно влияющие как на личность, её избравшую, так и на всё ближайшее окружение. Подобные дети в общеобразовательных школах часто попадают в условия педагогической изоляции, что влечет к педагогической запущенности и бесконтрольной деформации положительных личностных качеств. Если такой ученик попадает в класс инди-

видуальных занятий, педагог музыки становится одной из ключевых фигур для реализации особой воспитательной работы.

В подростковый период ученик уже способен не только искать в музыке выразительную силу, но способен достичь состояния, когда сама музыка находит своё уникальное звучание в его душе. «Подростки стремятся переосмыслить то, что они сделали предметом своего интеллектуального постижения, и, прочувствовать, выдать и утвердить это как продукт своего собственного мышления» [171, с. 413].

Так как социальный аспект стал играть весомую роль на данном этапе взросления, всё, что мешает реализации общественного статуса ученика, может отбить желание для дальнейшей деятельности в этой сфере. «Ведущая педагогическая идея в работе с подростками — создание ситуации успеха в наиболее значимых видах деятельности, дающих возможность позитивного самоутверждения личности; формирование ценностных установок; предупреждение отклонений в поведении и нравственном развитии» [36, с. 81].

Учителю музыки следует помнить при работе с подростками, что «слабость и неудачливость в какой-либо одной области подросток стремится компенсировать успехом в другой. Причём сравнительно часто встречается форма гиперкомпенсации, когда для самореализации выбирается область деятельности, представляющая наибольшие трудности» [171, с. 431]. Именно такой деятельностью и является игра на музыкальном инструменте.

В разрешении проблемы, связанной с мотивацией и стимуляцией творческого интереса, педагог музыки сталкивается с проблемой подбора материала соответствующей сложности, то есть, с определением характера требований к определённому ученику: «Если требования не превышают способности, а способности требования, то возникают необходимые условия для возникновения состояния внутренней мотивации, переживаемой как “ощущение потока”. Если же способности превышают требования деятельности и задачи, поставленные перед учащимися, слишком просты, то возникает ощущение скуки. Когда же требования деятельности превышают способности, то возникает ощущение тревоги и напряжён-

ности. В обоих последних случаях состояние внутренней мотивации не возникает» [188, с. 326].

Принято выделять тип интеллектуального мотивирования: для реализации метода контекстного музицирования этот пункт наиболее значимый. Суть подобного мотивирования заключается в стремлении к познанию как таковому: «Радость познания лишена каких-то вторичных, сиюминутных, амбициозных моментов, она по своей сути альтруистична. <...> Познание как самостоятельный процесс может опираться и на самообразование, самопознание» [36, с. 82].

Процесс обучения и воспитания с акцентом на интеллектуальное мотивирование личности заключается в осознании учеником того, что обучение есть познание, но не всякое познание есть обучение, то есть, ученик должен понять сущность познавательной деятельности и её значимость для человечества и лично для него самого. В нашем случае цель интеллектуальной мотивации личности заключается в раскрытие взаимозависимости музыкального искусства и жизни общества: раскрыть всепроникающие связи искусств и влияние культурного фона на жизнь человека. Познание подобных связей должно создать внутреннюю убежденность значимости получаемого знания.

Чтобы активизировать познавательный потенциал ребёнка в процессе музыкального обучения, следует применять следующие методы:

- эвристический — суть метода в самостоятельном раскрытии тех или иных нюансов познаваемого предмета;
- метод умышленной ошибки — учитель сознательно допускает ошибку в своих рассуждениях при прорабатывании пройденного материала, для активизации умения ученика самостоятельно анализировать и сопоставлять;
- линия горизонта — метод, «когда учащимся важен не столько уровень достигнутого, сколько возможности недостигнутого» [36, с. 84]. Учитель указывает на неисчерпаемую глубину многих культурных и музыкальных явлений. Метод работает по принципу «я знаю, что ничего не знаю».

Затрагивая методический аспект, следует заметить, что «методы (как общепедагогические, так и методы музыкального образования) могут работать при одном важном условии — если учитель пытается развивать не только музыкально-исполнительские способности своего ученика, но и его личность в целом» [188, с. 328].

Ученик в младшем подростковом возрасте склонен однозначно судить о личности учителя. В этот период жизни ученик способен легко проникнуться уважением к учителю, и также легко может это уважение сменить на личную неприязнь. В современной педагогической практике часто бывает так, что ученик не признаёт авторитетов и отказывается признавать над собой довлеющее руководство педагога: в таких обстоятельствах следует оставить идею занять в отношениях руководящую позицию, и постараться наладить педагогическое взаимодействие в рамках равного партнёрства. Это не гарантирует продуктивной педагогической работы, но в любом случае появится возможность сформировать благоприятный эмоциональный климат на занятии.

Старшие подростки (с 14 – 15 до 17 – 18 лет). Данный период характеризуется активным развитием абстрактно-логического мышления. «У старших школьников появляется устойчивое тяготение к абстракции, к размышлению о вещах, которые их интересуют, но в которых они нередко слабо разбираются» [36, с. 112]. Этот фактор, с одной стороны, должен побуждать учителя к активной просветительской деятельности в среде старших подростков, но, с другой стороны, нужно учитывать «бунтарский дух» и «подростковый нигилизм», порождающий порой непреодолимый скептицизм к любым словам не только учителей, но и взрослых людей в принципе. Подобное называют «синдромом Колумба», когда школьник, увлечённый самоанализом и качественно новой познавательной деятельностью, считает свои «открытия» чем-то уникальным и неповторимым. Его духовная жизнь кажется ему во всех смыслах неподражаемой и претендующей на откровение.

Старшие подростки уже стремятся утвердить себя не только как участника коллектива, но и как автономную индивидуальность. Для педагога музыки это

наиболее благоприятный момент для реализации всех средств музыкально-эстетического воспитания. Новые духовные и интеллектуальные потребности ученика делают его восприимчивым для нового музыкально-эстетического опыта. А «претензии на гениальность» позволяют вести серьёзную исследовательскую деятельность в плане изучения и осознания эстетических и идеологических нюансов исполняемой или любимой музыки вообще.

Методика контекстного музицирования предполагает на данном периоде активную просветительскую деятельность учеников. До этого времени педагог апеллировал к эмоционально-чувственной сфере личности, так как музыкально-эстетический опыт и багаж имеющихся специальных знаний не позволял глубоко интеллектуализировать исполняемую музыку.

Подросток начинает саморефлектировать, осмысливать свой жизненный опыт, сталкиваясь с проблемой решения новых для него морально-нравственных или экзистенциальных проблем. Музыка, обладая уникальным воспитательным потенциалом, способная актуализировать переживания и философские взыскания подростка в необычной форме. Абстрактная природа музыки позволяет «эксплуатировать» её в любых личных целях, то есть переносить и проецировать собственные представления или личный опыт — это даёт возможность раскрыть ученику природу музыки, показать, как она реализует личное переживание на новом эмоциональном уровне, благодаря общечеловеческим идеям и чувствам, что вложены и выражены через неё композиторским мастерством автора.

Но, несмотря на то, что на данном жизненном этапе человек становится более открытым в плане познания всего нового, подросток одновременно крайне неохотно отказывается от собственных взглядов. Педагогу не следует навязывать своё мнение, если ученик отказывается его принять — учителю желательно в какой-то степени согласиться с его точкой зрения, постараться найти ей оправдание, но вместе с тем и выявить (между делом) и слабые стороны. Любые противоречия следует разрешать так, чтобы ученик думал, что он сам пришёл к более верному решению, что он сам сделал выбор в пользу того или иного художественного и исполнительского аспекта. Мотив выбора крайне важен для этого возраста.

Способствуя творческому самоутверждению, нельзя забывать о необходимости поддерживать процессы социализации, которые принимают иную форму. Следует аккуратно скорректировать, или даже «развеять» подростковые иллюзии относительно своей «уникальности». Нужно чтобы ученик увидел отражение своей индивидуальности в культуре и искусстве, осознал свою приобщённость к общечеловеческим проблемам, научился эмпатии.

Эти и подобные им задачи осложняются тем, что многие подростки стремятся демонстративно эмансипироваться от культуры «взрослых», от «устаревших взглядов». В подобных случаях учителю нужно спланировать свою работу так, чтобы ученик прошёл путь развития музыкального искусства, увидел спиралевидную траекторию, как «музыка всегда тянется вспять, к первоначальному, к любованию своими праэлементами» [154, с. 72]. Таким образом, ученика можно будет подвести к мысли, что нет устаревшей музыки: подлинное творчество бессмертно, потому что оно возвращает нас к извечным вопросам.

Музыкально-эстетическое воспитание школьников происходит не только через развитие музыкальных способностей, но и через информационное влияние. Для метода контекстного музицирования это один из первостепенных фактор, так как данная совокупность приёмов базируется на принципе освоения практического музицирования, которое тесно переплетается с интеллектуально-познавательной деятельностью. Но для каждого возраста существуют свои общие особенности интеллектуального развития: «Умственное развитие в разные возрастные периоды идёт разными путями» [70, с. 36].

В младшем школьном возрасте основной вид мышления — образное. «Конечно, младший школьник может мыслить логически, но следует помнить, что этот возраст сензитивен к обучению, опирающемуся на наглядность» [171, с. 337]. Далее, в младшем подростковом возрасте, характер интеллектуальной деятельности преобразуется. В этот период необходимо делать упор на формообразующие и гармонические аспекты музыки: «Наибольшую эффективность воспроизведения обеспечивает анализ содержания материала, логика его построения, выделение существенного» [171, с. 425].

В старшем подростковом возрасте сфера интеллекта, эмоций и воображения функционируют целостно. Подросток «научается прекрасно рефлексировать на свои умственные действия и операции и получать от этого интеллектуальные эмоции. <...> Воображение в отрочестве может обогатить внутреннюю жизнь подростка, может, соединяясь с рациональным знанием, преобразоваться и стать подлинной творческой силой» [171, с. 460 – 465].

В работе с подростками важна манера преподавания. Отношение к той или иной учебной деятельности может определяться личностью самого учителя: то, как он себя ведёт, как говорит, формирует образ в сознании ученика. Существует ряд общих приёмов подачи информации, выбор которых зависит и от личности учителя, и от личности ученика.

1. **Приём нейтральной информации** — заключается в бесстрастной констатации фактов со стороны учителя. Ученик должен сам постараться сформулировать своё личное отношение к полученной информации или знанию;
2. **Приём акцентированной информации** — учитель выражает свою личную позицию, в эмоционально окрашенной манере, пытаясь предугадать реакцию ученика;
3. **Приём «обнажённой позиции»** — «в педагогике существует широко распространённый, традиционно утверждаемый тезис о “скрытой воспитательной позиции”. Тезис этот построен на убеждении в том, что ребенок не только объект, но и субъект воспитания, и, естественно, не любит, когда его открыто воспитывают. <...> В отличие от приема “акцентированная информация” педагог выражает не столько свое эмоциональное состояние, сколько свое кредо, свою позицию, доказывая ее обоснованность. Делается это открыто, со всей силой убежденности» [36, с. 90]. Этот приём наиболее предпочтителен, когда ученик стесняется или не хочет высказать свою позицию в каком-либо вопросе. Откровенность и открытость учителя позволит в будущем и ученику научиться свободно высказывать своё мнение;
4. **Приём консенсуса** — данный метод в музыкальной педагогике лучше всего применять при совместной интерпретации произведения. Чтобы ученик не впадал

в крайности в попытках преобразовать звучание выученной пьесы, учителю следует не просто давать советы, а стараться подтолкнуть ученика на спор по поводу тех или иных выразительных средств. Таким образом, у ученика будет вырабатываться способность критически относиться к тем или иным нюансам своей игры;

5. **Приём «отсрочки»** — бывают ситуации, когда ученик категорически не хочет принимать советов учителя и настаивает на своём. В таких случаях, чтобы избежать конфликтной ситуации, следует оставить спорные моменты. В любом случае, если дело касается исполнительских или технических моментов, ученик сам рано или поздно поймёт свою неправоту, если его «противостояние» не является делом принципа. Что касается художественных споров, то ученика стоит оставить в своём желании придерживаться выбранных путей, указывая ему в процессе обучения и воспитания их альтернативы. Л.Н. Оборин очень лаконично выразил суть этого метода: «Я здесь играю иначе, но если у Вас получится убедительно, можете играть по-своему» [179, с. 145].

Очевидно, что учитель должен проводить сложную комплексную работу отдельно с каждым учащимся, чтобы добиться от него некой реакции, которая была бы чем-то большим, чем просто констатирование: чтобы эстетическое воспитание стало не формальностью, а психологической реальностью.

Выводы I главы

Музыкально-эстетическое воспитание — это сложный многосторонний процесс, требующий от педагога высокого уровня знаний в различных областях гуманитарных наук. Для реализации этой специфической воспитательной деятельности учителю необходимо учитывать ряд не только педагогических, но и психологических, эстетических и философских категорий.

Метод контекстного музицирования разрабатывался с опорой на ряд концепций, определяющие основные доминанты в педагогической деятельности в целом и в музыкально-эстетическом воспитании в частности. В связи с этим, мы дали следующие определения ключевых понятий исследования:

- воспитание — процесс формирования индивидуальных внутренних (духовных) ценностей через взаимодействие с культурой общества, которая в образовательном пространстве транслируется либо через общение с педагогом, либо через взаимодействие с референтной группой;
- музыкально-эстетическое воспитание — это целенаправленный процесс включения ученика в систему педагогической работы, направленной на совершенствование музыкально-эстетических представлений и на развитие музыкальных способностей в неразрывном единстве;
- контекст для музыкально-эстетического воспитания — это система информативных элементов, имеющих косвенное или прямое отношение к музыкальной культуре и искусству, которые определяют степень и характер интеграции человека в музыкальную среду общества или отдельно взятой группы;
- контекстное музицирование — это активная музыкальная деятельность (пение или игра на каком-либо инструменте), контролируемая педагогом и протекающая в знаково-смысловом (информационном) поле, в которое музыкант (ученик) сознательно интегрировался для обогащения и совершенствования своей музыкально-эстетической культуры, получения теоретических знаний, развития практических умений в их неразрывном единстве.

Если не существует осознанной связи между процессом музыкально-эстетического воспитания и музыкальной эстетикой, то процесс подобной воспитательной деятельности становится бессодержательным и бессмысленным. Музыкально-эстетические идеи, начиная от концепции этоса и до современных принципов электронной музыки, не только формируют представления о специфике музыкальной среды тогда и сегодня, но и помогают понять, как эволюционировало восприятие музыки, и как при этом менялось само музыкальное искусство. Способность педагога преподнести подобное знание ученику в процессе практического музицирования, на наш взгляд, способно аккумулировать творческий потенциал ученика, что будет способствовать реализации основных воспитательных целей и задач.

Что касается непосредственно методических возможностей музыкально-эстетического воспитания в условиях дополнительного образования в классе гитары, то здесь существует ряд трудностей. Наиболее острые моменты — это вопрос о копировании или подражании, а также момент культивирования или подавления творческой воли ученика. Мы считаем, что все основные трудности музыкальной педагогики проистекают из двух противоречий:

- I. учитель должен обучать исполнительской деятельности (творчеству), но творчеству обучить нельзя.
- II. учитель не должен производить давление на индивидуальность ученика, но учитель музыки не может начать обучения без демонстрации творческих принципов, которым ученик будет, так или иначе, подражать.

Метод контекстного музицирования стремится разрешить последствия подобных противоречий, опираясь на принципы музыкальной (творческой) педагогики К.А. Мартисена и Л.А. Баренбойма.

Важным аспектом для метода контекстного музицирования является возраст ученика, который определяет приёмы воспитания и обучения и общий характер их применения. Если в младшем школьном возрасте предполагается апеллирование к образному мышлению, то в последующие возрастные периоды контекстное музицирование направлено на работу с логическим мышлением на фоне по-

стоянного обогащения эмоционально-слухового опыта. В свою очередь, вся работа, связанная со слушанием и анализом музыки, тесно переплетается с исполнительской деятельностью.

Так как в подростковом возрасте восприятие музыки занимает особое место, метод контекстного музицирования направлен на работу, как с классическим музыкальным материалом, так и с современной музыкой, чтобы ученики имели возможность использовать уже имеющийся у них опыт восприятия музыки, тем самым обогащая и развивая своё целостное представление о музыкальном искусстве.

Как правило, подростковое восприятие музыки нацелено на схватывание ритмической составляющей, которая создаёт физиологическую основу для эмоций. В этот период педагог музыки должен помочь ученику возвыситься над начальным уровнем своей музыкальной культуры, стремится воспитать в нём ладовое чувство и способность к слуховым представлениям.

Приоритетная цель метода контекстного музицирования заключается в формировании навыков самообразования, в формировании личности музыканта-исполнителя. Учебная деятельность, которая вначале иницируется и организуется взрослым, постепенно превращается в самостоятельную деятельность ученика, где он формирует учебную задачу и производит действия контроля. Другими словами — учебная деятельность, в процессе применения метода контекстного музицирования, постепенно преобразуется в качественно новый процесс самообучения.

Глава II

Опытно-экспериментальная работа по выявлению педагогических условий музыкально-эстетического воспитания школьников в классе гитары с применением метода контекстного музицирования

2.1 Модель реализации метода контекстного музицирования в условиях дополнительного образования в классе гитары

Для того чтобы проникнуть в суть педагогического моделирования, коротко осветим особенности терминологии: «Модель — мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что её изучение даёт новую информацию об этом объекте. Модель является средством познания. Но, в отличие от других средств, непосредственно нацеленных на познание объекта-оригинала, познание модели оказывается лишь “промежуточным этапом” в познании объекта-оригинала. Информация, полученная на модели, должна быть перенесена на объект-оригинал, сама же по себе она лишь вероятностна и требует дополнительной проверки на самом объекте-оригинала, а с другой стороны, полностью с ним совпадать» [11, с. 228].

Если предпринять попытку выявить инвариантные свойства разбираемого термина, то мы охарактеризуем понятие «модель» следующим образом — это материальный или абстрактно-логический образец (объекта, процесса, явления) для воспроизведения, копирования, проверки или изучения.

Сущность модели, как средства познания, заключается в расширении и уточнении всех переменных и констант, с которыми мы сталкиваемся ввиду педагогической деятельности. «Образовательный процесс, представляющий двуединый процесс обучения и воспитания и обусловленный “большим числом аналитических переменных”» [269, с. 140].

Следует уточнить тот момент, что модели в чистом виде не существует. «Модель — это своего рода “перевертыш”, который в зависимости от угла зрения

может представлять в различных видах» [127, с. 30]. То есть модель нельзя отождествлять с объектом исследования. В нашем случае модель — это, прежде всего, теоретическое и общее отражение конкретных аспектов педагогической работы, а это значит, что педагогическое моделирование сильно зависит от интерпретации теоретических формообразующих элементов.

Так как педагогика в основном работает с такими категориями как обучение, воспитание, образование, то педагогическая модель в основе своей направлена на отражение этих процессов. «В педагогике, как и в других научных дисциплинах, исследовательская модель может возникнуть несколькими способами: в результате наблюдения за явлением и его осмысливания; в результате процесса дедукции как частный случай некоторой модели; в результате процесса индукции как обобщение некоторой модели. Модели используются либо как исследовательский прием представления исследуемого педагогического объекта с целью его объяснения, изучения, уточнения; либо как инструмент, позволяющий на основе анализа модельного представления педагогического объекта влиять на его построение или функционирование» [269, с. 139].

Как правило, педагогическая модель создаётся относительно образовательного пространства, в котором задействован учитель. В свою очередь, образовательное пространство включает в себя широкий спектр понятий, одним из которых является образовательная система «включающая разные элементы и связи между ними: подсистемы, управление, организацию, кадры» [102, с. 48].

Взаимодействуя с образовательной системой, педагог получает возможность разработать модель образования. В этом контексте модель являет собой «логически последовательную систему соответствующих элементов, включающих цели образования, содержание образования, проектирование педагогической технологии и технологии управления образовательным процессом, учебных планов и программ» [88, с. 22].

В.М. Ананишнев выделяет пять видов подобных моделей.

1. «Структурная модель образовательного процесса представляет собой срез учебного процесса в статике».

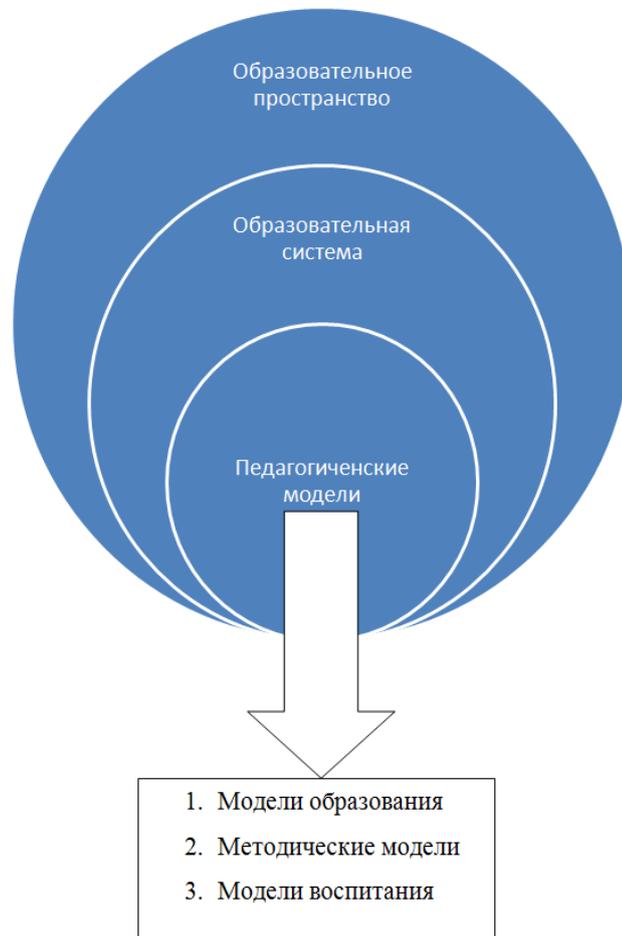
2. «Динамическая модель образовательного процесса <...> рассматривает процесс во временном измерении».
3. Факторная модель образовательного процесса — это «совокупность переменных, детерминирующих образовательный процесс» [15].

Также эти модели могут раскрывать сущность учебного процесса в трёх направлениях:

1. воспроизведение и реализация нормативных моделей деятельности и образования;
2. взаимодействию учащегося и преподавателя;
3. контекст широкого взаимодействия учебных и внеучебных факторов в культурогенезе учащегося, в его образовании [15].

Понятие «педагогическая модель», которое мы употребляли ранее, может обладать дополнительными коннотациями, из-за чего оно не всегда уверенно сопрягается с понятием «модель образования» или «модель обучения» как синонимы. Под педагогической моделью могут подразумевать совокупность методов, направленных на решение определённых педагогических задач, которые систематизированы и организованы в соответствии с теорией обучения. Мы считаем, что разумней обозначать подобное словосочетанием «методическая модель», чтобы избежать недопонимания. Дефиницию «педагогическая модель» удобней всего использовать применительно ко всей совокупности специальных модельных схем, отражающие тот или иной аспект педагогического процесса.

Отдельно мыслится и модель воспитательной системы. Это связано с тем, что спланированный процесс воспитания представляет собой «сложную педагогическую систему, которая призвана интегрировать все воспитательные воздействия, направленные на ребенка, в целостный педагогический процесс, обеспечивающий в конкретных социально-педагогических условиях» [149]. Приведём графическую схему, которая наглядно демонстрирует место педагогического моделирования в общей структуре образовательного пространства.

Педагогическое моделирование в структуре образовательного пространства.

В ходе нашего исследования была разработана модель, которая представляет собой общий срез педагогического процесса, основанного на методе контекстного музицирования в его статике.

Данная модель отражает: цели, задачи, принципы музыкально-эстетического воспитания, педагогические условия реализации контекстного музицирования, совокупность приёмов и методов, критерии оценки музыкально-эстетического воспитания и его уровни.

Схема №3 отражает основные элементы метода контекстного музицирования, который мы апробировали в ходе исследования.

Модель реализации метода контекстного музицирования в условиях дополнительного образования в классе гитары



| Общепедагогические методы | Специальные методы (музыкальное образование) | Доп. методы контекстного музицирования |
|--|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1) Словесный метод. 2) Эвристический метод. 3) Репродуктивный метод. 4) Исследовательский метод. 5) Наглядный метод. 6) Метод умышленной ошибки. 7) Метод «линия горизонта». | <ol style="list-style-type: none"> 1) Метод наблюдения за музыкой, а не обучения ей (Б.В. Асафьев). 2) Метод сопереживания музыке (Н.А. Ветлугина); 3) Метод художественного музыкального обобщения (Э.Б. Абдуллина). 4) Метод размышления о музыке (Д.Б. Кабалевский). 5) Метод музыкальной драматургии (Д.Б. Кабалевский, Э.Б. Абдуллин). 6) Метод интонационно-стилевого постижения музыки и моделирования художественно-творческого процесса (Е.Д. Критская, Л.В. Школяр). 7) Метод контрастных сопоставлений (О.П. Радынова). 8) Метод уподобления характеру звучания музыки (О.П. Радынова). 9) Метод эмоционального воздействия (Л.Г. Дмитриева). 10) Метод «парного восприятия» (Ю.Б. Алиев). 11) Метод импровизации (Э. Жак-Далькроз, Б. Л. Яворский, К. Орф и др.). 12) Метод создания композиций (Л.В. Горюнова). 13) Метод художественного контекста (Л.В. Горюнова). | <ol style="list-style-type: none"> 1) Метод перекрёстного слушания. 2) Метод естественной музыкальной доступности. 3) Метод музыкального сопровождения или метод «тапёра». 4) Метод музыкально-технического наращивания. 5) Метод интеграции в музыкальную среду. 6) Метод музыкальной актуализации. |

Критерии оценки музыкально-эстетического воспитания школьников в классе гитары (оценка эффективности метода контекстного музицирования)

| Педагогическая группа критериев | Психологическая группа критериев | Социальная группа критериев |
|--|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1) Интенсивность самостоятельных занятий. 2) Исполнительская культура. 3) Сотворчество педагога и ученика. | <ol style="list-style-type: none"> 1) Эмоционально-эстетический. 2) Критерий саморегуляции. 3) Мотивационный критерий. | <ol style="list-style-type: none"> 1) Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика. 2) Критерий эстетической коммуникации со сверстниками. 3) Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду. |

Уровни музыкально-эстетического воспитания школьников

| Низкий | Базовый | Средний | Высокий |
|---|---------|---------|---------|
| Результат | | | |
| Качественные изменения в музыкально-эстетической воспитанности учащихся (класс классической гитары). | | | |

Любой педагогический процесс всегда является чётко направленным вектором воздействия, направление которого координирует **цель**, связывающая все элементы педагогической стратегии. В нашем случае генеральная цель (или управляющая идея) — совершенствование музыкально-эстетического воспитания школьников в процессе реализации метода контекстного музицирования в условиях дополнительного образования.

Мы сформулировали **шесть задач**, детализирующие нашу исследовательскую деятельность:

1. Развитие творческих способностей — в данном пункте подразумевается реализация педагогических действий, направленных на развитие музыкальных способностей наряду с самостоятельной творческой активностью. Иными словами, задача заключается в преобразовании музыкальных знаний, умений и навыков в плацдарм для творческих начинаний ученика: в основу для самостоятельного творческого поиска.
2. Интеграция ученика в музыкальную социально-культурную среду — для человека, который связывает свою жизнь с искусством, крайне важно научиться понимать язык, которым пользуются в том или ином творческом направлении: в нашем случае, это художественный и музыкально-образный язык, а также профессиональный язык музыкантов. Интегрировать ученика в музыкальную социально-культурную среду, значит не только вооружить его необходимыми знаниями, но и подтолкнуть его к взаимодействию с музыкальной жизнью общества в том или ином виде. Речь идёт не только об интеграции в академическую музыкальную среду: ученики могут проявлять интерес к разным субкультурам современности или просто сильно любить определённый музыкальный стиль — помогая им погружаться в какое-либо музыкальное направление, путём взаимодействия с определённым культурным сегментом современности, мы получаем шанс на развитие общего интереса к музыке. Родовая преемственность всей музыки в целом, придаёт ценность любому музыкальному стилю, а значит, любая музыка современности может реализовывать воспитательные музыкально-эстетические за-

дачи: «Из принятия китча вы можете развить интерес к истинным ценностям» [204, с. 145].

3. Формирование у ученика личностного отношения к исполняемой музыке — многие учащиеся детских музыкальных школ, даже к концу обучения неспособны самостоятельно судить о музыке, даже о произведениях, которые они сами исполняют. Исполнительское искусство заключается в том, что хороший музыкант за время работы над произведением способен создать нечто совершенно новое и уникальное. Речь идёт не о раскрытии подлинности авторского замысла, мы говорим именно о взаимодействии начинающего исполнителя и музыкального произведения на субъективном уровне.

4. Развитие у ученика способности самостоятельно формулировать творческую гипотезу (прослеживать музыкально-интонационную фабулу) — в силу абстрактной природы, музыка крайне трудна для осмысления и интерпретации. Нужно с первых лет учить слышать эмоционально-эстетический драматизм музыкальной ткани. Задача многоуровневая и сложная, требующая чуткого и внимательного контроля со стороны педагога. Данная задача переплетается с предыдущей, но основное отличие заключается в том, что если при формировании личностного отношения, акцент делается на осмысление собственного отношения к исполняемой музыке, то, когда речь идёт о формулировании творческой гипотезы, мы имеем в виду объективный смысл музыки. Если вырабатывая личностное отношение, ученик не скован никакими условностями, и волен интерпретировать музыку по принципу случайных ассоциаций, то умение прослеживать музыкально-интонационную фабулу требует от ученика способности взглянуть на музыку со стороны, суметь уловить динамику и характер её развития. Для проработки подобных нюансов совершенно не обязательно конкретизировать или «овеществлять» содержание музыкального произведения, если оно к этому не предрасположено. Главный пункт данной задачи, как мы говорили ранее, научить слышать эмоциональный драматизм, заложенный в «красках» сменяющихся или статично повторяющихся гармоний; слышать, как изменяется и деформируется привычное тематическое изложение при смене фактуры или темпа. Любое музыкальное про-

изведение инвариантно в плане своей трактовки и интерпретации, но как любая инвариантная система, оно содержит в себе нечто неизменное. Музыкант умеющий улавливать эту первооснову, имеет доступ к неисчерпаемым творческим возможностям.

5. Приобщение к концертной музыкально-исполнительской деятельности — существует мнение, что концерт, это вершина творческой деятельности исполнителя. Поэтому всё должно быть направленно на то, чтобы достичь высокого уровня концертных выступлений. Мы считаем это спорным моментом, но не оспариваем важность этой деятельности для творческого роста юного музыканта. В системе контекстного музицирования концертная деятельность учитывается лишь косвенно, поэтому мы говорим именно про приобщение к концертной деятельности, и не ставим задачи по формированию специальных навыков в этой сфере. Данный вопрос, на наш взгляд, должен прорабатываться на отдельном уровне в зависимости от психологических и исполнительских способностей ученика. Приобщить к сцене, для нас, значит организовывать небольшие классные или школьные концерты отдела, где ученики знают друг друга, и где уровень стресса не деструктивен.

6. Выработка особых навыков самообразования и самовоспитания в сфере музыкального искусства — для любого музыканта крайне важно находиться в состоянии постоянного творческого роста. После окончания школы многие выпускники не могут самостоятельно продолжить своё обучение, это приводит к потере «квалификации», и к отказу от музицирования. Дальновидный педагог должен учитывать подобный сценарий, и приложит усилия, чтобы предупредить нежелательный ход вещей. Для этого нужно воспитывать в ученике способность самостоятельно работать: самостоятельно вырабатывать специальный подход для сложных или специфических произведений, самостоятельно работать с информацией, самостоятельно анализировать свою игру, исправляя технические и художественные ошибки. Важно выработать привычку к слушанию разнообразной музыки: часто именно слуховой опыт стимулирует интерес к практическому музицированию.

Далее в иерархии модели следуют **принципы музыкально-эстетического воспитания** школьников в классе гитары: важность этого пункта заключается в определении теоретических и технических основ для реализации метода контекстного музицирования. При проработке этого аспекта, мы опирались на общие принципы музыкального воспитания Л.А. Безбородовой.

- «Обусловленность учебно-воспитательного процесса общественными потребностями;
- Связь и единство обучения и воспитания с общей практикой и наукой;
- Комплексное решение задач обучения, воспитания и развития;
- Взаимосвязь цели, содержания, формы, методов <...>;
- Сочетание педагогического руководства с развитием самостоятельности, инициативы и творчества детей;
- Постоянство требований и систематическое повторение действий;
- Обусловленность общего развития личности школьника характером и способами обучения и воспитания» [34, с. 102 – 103].

Мы сформулировали восемь **принципов**:

1. **Принцип индивидуального подхода** — продуктивные занятия на инструменте могут реализовываться только в индивидуальной форме. Сегодня во многих общеобразовательных школах и творческих центрах практикуют коллективные занятия именно на гитаре (по 5 – 10 человек). Как показывает опыт, подобные занятия только создают проблемы для педагогов, к которым в дальнейшем попадают дети из этих групп. В данных группах не занимаются исполнительством — это форма досуга, которая имеет мало общего с музыкальным исполнительским искусством. Дети, которые первый раз берут инструмент в руки, должны быть у учителя в приоритете. В коллективной форме обучения, крайне трудно сформировать исполнительский аппарат или навык нотного чтения. Индивидуальная форма является не просто традиционной, но самой эффективной и естественной формой обучения игре на инструменте.

2. **Принцип взаимодействия искусств** — в искусстве как таковом существуют единые законы и принципы, справедливые для каждого вида творческой деятельности. Музыкант должен, так или иначе, соприкоснуться с всеобщей первоосновой: достичь подобного можно только через взаимодействие со сторонними видами творческой деятельности. Живопись, кино, театр, литература — музыкальное искусство способно вступать в синергетическую связь с любым видом творческой деятельности.

3. **Принцип взаимодействия жизненного опыта ученика и художественной интерпретации** — данным принципом необходимо руководствоваться для реализации задачи по формированию личностного отношения ученика к исполняемой музыке. Данный принцип заключается в постоянной апелляции к пережитому жизненному опыту ученика.

4. **Принцип природосообразности музыкально-эстетического воспитания** — данный принцип заключается в постоянном считывании возрастных психофизиологических особенностей ученика. Методы, учебный материал, технические музыкально-исполнительские требования, общая нагрузка — всё это должно соответствовать возможностям ученика на момент обучения.

5. **Принцип гармонического развития личности** — для ребёнка обучение на музыкальном инструменте связано со многими трудностями, и в каждом отдельном случае педагог должен очень аккуратно подходить к вопросу планирования музыкально-эстетического воспитания. Если принцип природосообразности учитывает общие психофизиологические возрастные особенности ученика, то гармоническое развитие личности подразумевает частные особенности каждого человека в отдельности. Нужно учитывать интересы, желания, степень мотивации, технические особенности, эмоциональную подвижность: но также нужно помнить, что с течением времени личные особенности ученика могут изменяться. На каждом жизненном этапе учитель должен уметь сбалансировать и адаптировать процесс музыкально-эстетического воспитания, а не давить на ученика педагогическими схемами и алгоритмами.

6. Принцип совмещения рационального и эмоционального в исполнительстве — важно научить юного музыканта актуализировать музыкальное содержание как в интеллектуальном плане, так и в эмоциональном, а также в единстве первого и второго. Музыкальный анализ формы и гармонии имеет творческую ценность только тогда, когда ученик способен эмоционально отреагировать на музыку. Данный пункт отчасти перекликается с тезисом Б.М. Теплова о том, что развитие музыкального слуха, тесно переплетается с эмоциональной реакцией, порождаемой этим звуком: «Ладовое чувство — является в сущности своей, “эмоциональной способностью”» [229, с. 176.]. Принцип совмещения рационального и эмоционального в исполнительстве подразумевает нечто схожее, только акцент делается на эмоциональное осмысление структурных компонентов музыкального произведения. Многие музыканты, исполняющие авангард или серийную музыку признаются, что красота подобных произведений таится именно в секретах построения, и что после осознания всех подобных нюансов, они открывают для себя совершенно новое звучание, казалось, сумбурных и непонятных произведений. Мы считаем, что и в случае с классическим репертуаром подобные механизмы тоже работают.

7. Принцип единства художественного и технического в процессе работы над музыкальным произведением — оценивая технические способности ученика, нужно подобрать такой репертуар, чтобы он мог сразу же реализовывать их художественный потенциал, отрабатывая те или иные приёмы игры. Мы считаем неверной позицией, когда технически способных музыкантов заставляют играть только этюды: подобное обучение превращается в погоню за бессмысленной виртуозностью. Техника должна служить художественно-эстетическим целям: как только ученик в некой степени овладевает приёмом игры, нужно незамедлительно разучивать с ним пьесу, где данный приём служит выражению целостного образа произведения.

8. Принцип интерпретационной свободы ученика — для метода контекстного музицирования важно реализовать музыкально-эстетическое воспитание так, чтобы ученик мог самостоятельно продолжать музыкальную деятельность. Поэто-

му необходимо предоставлять обучающимся некую свободу, чтобы они учились самостоятельно мыслить и творить. Если начинающий музыкант будет находиться под постоянным давлением учителя, реализовывая те или иные схемы, смысл, которых не понимает, то ценность таково обучения минимальна. Нужно чтобы ученик прошёл через «общеобязательные» ошибки, сам осознал несовершенство или неуместность своих творческих решений: только так придёт осознание собственных возможностей. Ученику нужно предоставить свободу не только самовыражаться, но и свободу ошибаться.

Педагогические условия необходимые для реализации метода контекстного музицирования определяют особенности материального, психологического и методического толка. Педагог должен всегда понимать, что мешает его работе — и что нужно в таком случае изменить.

Педагогическими условиями реализации модели музыкально-эстетического воспитания учащихся в классе классической гитары следующие:

1. **Достижение творческого диалога между преподавателем и учеником** — характер общения учителя и ученика может быть разным, но главное, чтобы это общение было продуктивным. Замкнутость ученика или его недоверие к педагогу имеет деструктивное влияние на весь педагогический процесс в целом. Достижения на уроке условий, когда ученик ничем не скован и легко может обмениваться мнениями, впечатлениями с педагогом, открывает для дальнейшей работы большие перспективы.
2. **Формирование и поддерживание благоприятного эмоционального климата на занятиях** — даже при успешном достижении творческого диалога на занятии, нужно помнить об эмоциональном климате. Педагогическая работа подразумевает конфликты разного рода. В конфликтологии различают два основных вида межличностных столкновений, которые определяются по конечному результату их разрешения: деструктивные и продуктивные. Комфортная обстановка на уроке не подразумевает абсолютного спокойствия: главное чтобы во взаимодействии учителя и ученика не присутствовало деструктивных элементов. Самый пагубный из них — это агрессия. Сам конфликт между учителем и учеником не

страшен, наоборот — подобные случаи рожают потенциально успешную ситуацию в плане педагогического воздействия. Но если существует недопонимание, спорные моменты или накопившееся напряжение между педагогом и учащимся, то будет возникать агрессия, которая со временем будет усугубляться. Здесь важно умение педагога чувствовать конфликтную ситуацию, если она возникает: уметь выбрать оптимальный путь её разрешения, так как успех в этом случае будет способствовать будущим взаимоотношениям, постепенно формируя атмосферу взаимоуважения.

3. Сбалансированное сочетание общепедагогических, специальных и инновационных методов обучения и воспитания — сам метод контекстного музицирования реализуется в условиях методического плюрализма, так как особенность этого метода заключается в попытке создания новой педагогической парадигмы основывающейся на постоянном взаимодействии самых разных методов и приёмов. Контекстное музицирование — метод, предполагающий постоянное обновление. Чтобы метод сохранял свою жизнеспособность, он должен строить свою методологическую базу таким образом, чтобы в ней сочеталось старое и новое, общее и специализированное.

4. Наличие материально-технической базы, необходимой для реализации особых видов учебной деятельности — разные приёмы требуют разных условий реализации. Наличие проектора, соответствующего инструмента, специального музыкального оборудования и т.п. — всё это требует внимания.

5. Соблюдение гигиены музыкальных занятий — существует ряд основополагающих условий, без выполнения которых невозможно реализовать достойного урока индивидуального музицирования. Нельзя пренебрегать такими элементарными вещами как: правильная посадка, правильно подобранный размер инструмента (в соответствии с ростом ученика), оптимально подобранные струны (крайне не рекомендуется начинающим гитаристам играть на жёстких струнах сильного натяжения), соблюдение оптимального хронометража занятия. Нарушение подобных нюансов приводят к дискомфорту во время игры, а также способны отрицательно повлиять на здоровье учащегося.

Мы уже косвенно указывали на то, что вопрос, касающийся приёмов воспитания и обучения, является центральным в моделирование процесса реализации метода контекстного музицирования. В модели мы обозначили основные группы методов и указали конкретные приёмы. Приведённый список является базовым, и подразумевает гибкость в практическом применении.

В структуре любого метода обучения можно выделить объективную и субъективную части. Субъективная часть связана с личностью педагога, конкретными условиями реализации метода. «Данная часть метода является значимой в момент его осуществления, т.е. когда метод находится в действии, от этого зависит эффективность достигнутой цели. Объективная часть, это те элементы, которые составляют его каркас, без которых он не может состояться как метод. Структуру метода мы будем рассматривать с позиции его объективной части» [178].

Первая группа методов — общепедагогические.

1. **Словесный метод** — под словесным методом подразумевают: рассказ, описание, лекция, беседа, образное объяснение. Все подобные приёмы имеют место быть и на индивидуальном уроке музыки. Словесный метод должен служить только поддержкой, дополнением, и ни в коем случае не становиться центрообразующим. На индивидуальном уроке музыки данный метод часто используется для создания образно-психологического настроения перед исполнением. Злоупотребление словесным методом может привести к информационной перегруженности ученика.

2. **Эвристический метод** — «это обусловленная принципами обучения система регулятивных правил подготовки учебного материала и проведения эвристической беседы с решением познавательных задач. Основные функции: самостоятельное усвоение знаний и способов действий; развитие творческого мышления (перенос знаний и умений в новую ситуацию; видение новой проблемы в традиционной ситуации; видение новых признаков изучаемого объекта; преобразование известных способов деятельности и самостоятельное создание новых); развитие качеств ума, мыслительных навыков, формирование познавательных умений; обучение учащихся приёмам активного и познавательного общения; развитие мо-

тивации учения, мотивации аффилиации, мотивации достижения» [83. с. 56]. Основные принципы применения данного метода в сегменте дополнительного образования не меняются. Эвристический метод является неоднозначным: в одних случаях он даёт хороший результат, в других не производит никакого эффекта.

3. **Репродуктивный метод** — этот метод «относится к традиционному типу организационной культуры — исторически первый вид обучения, проводимый по формуле “делай, как я” и связанного с воспроизведением, репродуцированием образцов деятельности. Его элементы, основанные на подражании, играют определенную роль в развитии памяти, развитии способности к воспроизведению, особенно в раннем возрасте <...>. Сюда же, к этой системе можно отнести и метод приучения — как метод формирования привычек» [177, с. 104]. Для музыкальной педагогики репродуктивный метод играет важную роль: обучение всем техническим нюансам игры реализуется через него. Но злоупотребление данным методом отрицательно сказывается на творческом потенциале ученика.

4. **Исследовательский метод** — «Его особенность — в постепенном переходе от имитации научного поиска к действительно научному или научно-практическому поиску» [177, с. 109]. Основным достоинством подобного приёма является его непосредственная направленность на развитие у ученика творческого подхода к обучению, также он стимулирует интерес и активизирует самостоятельное мышление. «В тоже время оно (проблемное обучение) имеет и существенные недостатки: оно применимо не на всяком учебном материале, а только на таком, который допускает неоднозначные подходы, оценки, толкования; оно требует значительно больших временных затрат, чем при сообщающем обучении; для его применения необходим определенный “стартовый” уровень знаний, умений и общего развития обучающихся» [177, с. 109].

5. **Наглядный метод** — «наглядные методы обучения условно можно подразделить на две большие группы: методы иллюстраций и демонстраций» [28]. В музыкальном образовании наглядный метод преобразуется в наглядно-слуховой, и используется для работы со вспомогательным учебным материалом для обогаще-

ния слухового опыта, а также для ознакомления с концертными видеозаписями различных исполнителей.

6. **Метод умышленной ошибки** — данный метод полезен для проверки уровня внимательности ученика и для воспитания критического мышления.

7. **Метод «линии горизонта»** — по смыслу указанный метод тесно переплетается с методом «забегания вперёд и возвращения к пройденному» (Д.Б. Кабалевский). Цель метода — показать воспитуемому необъятность человеческих знаний: внушить ему мысль, что нельзя останавливаться на достигнутом.

Группа специальных методов музыкального образования занимает доминирующее место. И хотя большинство указанных методов и приёмов разрабатывались для урока музыки в системе общего образования, мы считаем, что нельзя не учитывать их при работе в индивидуальной форме, так как данный методический инструментарий разрабатывался с учётом многих аспектов и особенностей музыкального искусства. Многие из них могут использоваться в дополнительном образовании без каких-либо доработок по адаптиванию к образовательным условиям в ДМШ.

1. **Метод наблюдения за музыкой, а не обучения ей** (Б.В. Асафьев).

Борис Владимирович Асафьев описал суть метода следующим образом: «Следует подчеркнуть особенное значение музыки в школе как наблюдаемого явления. <...>. Наблюдать искусство — значит, прежде всего, уметь воспринимать его. <...> Воспринимать музыку — дело трудное. К нему надо подготавливать внимание. <...> Музыка — искусство слуховых впечатлений. Вернее, слухомоторных. Через метрико-архитектонический метод распределения звучащего материала она лишь отчасти сближается со зрительными восприятиями и представлениями. Значит, наблюдение музыки, прежде всего, ведёт к обострению слуховых впечатлений <...> и, следовательно, к обогащению нашего жизненного опыта и нашего знания о мире через слух» [23, с. 52 – 63].

Б.В. Асафьев считал, что цели и задачи музыкальной педагогики заключаются в обогащении сознания и повышения уровня жизненной интенсивности путём восприятия музыки. Постигание музыкальных явлений должно происходить

только через их непосредственное наблюдение. Сначала дети познают музыку в чистом виде, далее стараются находить в ней естественную образность, и только потом в пределах доступной музыкальной символики наблюдать тонкие нюансы выразительности музыкальных произведений.

Приведём ещё ряд высказываний, которые, на наш взгляд, требуют внимания со стороны каждого педагога музыки: «Считаю необходимым установить как тезис и как исходный путь следующее: ни в каком случае не следует избегать при организации преподавания музыки <...> проблемы музыкальной эволюции, понимаемой как развитие своеобразного эмоционального языка, ибо эта проблема связывает музыку с важнейшими социальными проблемами. Затем: никогда не следует отказываться от утверждения интеллектуального начала в музыкальном творчестве и восприятии. Слушая, мы не только чувствуем или испытываем те или иные состояния, но и дифференцируем воспринимаемый материал, производим отбор, оцениваем, следовательно, мыслим. И наоборот, нет никакой необходимости настаивать на внедрении эстетических дедукций, то есть на догматическом усвоении определений прекрасных и безобразных, красивых и некрасивых звукообразований. Выработку вкуса и эстетических навыков в музыке надо вести так, чтобы не ограничивать музыкального горизонта установлениями и требованиями современной творческой моды, хотя бы и высоко квалифицированной» [23, с. 66].

2. **Метод сопереживания музыке** (Н.А. Ветлугина).

В сущности это не столько метод, сколько методическая надстройка. Она основывается на том, что эстетическое восприятие жизненных явлений всегда индивидуально и избирательно. В его основе лежит эмоциональный отклик на прекрасное. «Чтобы обучение носило развивающий характер, воспитатель должен применять обобщенные способы действий, которые являются основой конкретных методических приемов.

К числу таких способов относятся:

- способы ориентировки в звуковых, зрительных ощущениях, восприятие выразительно-изобразительных средств каждого вида искусства (приобщение детей к художественным произведениям базируется на сенсорной основе);
- способы приобщения детей к идейно-эмоциональному содержанию произведений путем соучастия и сопереживания; (если ребенок научится сопереживать — будет достигнут необходимый нравственно-эстетический эффект);
- способы целостного и аналитического подхода к художественным явлениям (<...> приобретение навыка различать выразительные средства по контрасту или сходству позволит им при последующих встречах с произведением воспринять его полнее и глубже);
- способы ориентировки в самостоятельных действиях при восприятии, исполнении и продуктивном творчестве» [63].

Н.А Ветлугина указывает на необходимость применять способы музыкального воспитания, позволяющие целенаправленно руководить сенсорной ориентировкой детей, эмоциональным восприятием и творческой деятельностью. Следует оговориться, что подход Н.А Ветлугиной ориентирован на дошкольный и младший школьный возраст.

А.А. Мелик-Пашаев, отмечая значимость данного метода в музыкальном образовании, указывал на то, что если сознательной деятельности относительно работы (с терминами, понятиями, знаками) предшествует эмоционально-чувственный опыт ребёнка, «то и сама история искусства откроется детям не как совокупность внешних факторов и объективных взаимосвязей, а как сокровищница духовных содержаний, которым ученик сопереживает, находя им аналоги в собственном внутреннем опыте, познавая и развивая свою душу, испытывая сопричастность культурному творчеству человечества. Необходимым условием появления сопереживания является образование определённого контекста сознания, когда реципиент отдаётся впечатлению от созерцания произведения искусства. При этом не следует забывать, что, пробуждая в детях внутреннее сопереживание, методика должна быть направлена на тактичную поддержку эстетических впечат-

лений. Естественность данного положения определяется пониманием эстетического восприятия как процесса личностно обусловленного эстетического переживания — как специфического проявления индивидуальной позиции человека» [34, с. 128 – 129].

3. **Метод художественного музыкального обобщения** (Э.Б. Абдуллин).

Метод реализуется следующим образом: «Первое действие ставит задачу активизировать тот музыкально жизненный опыт школьника, те знания о музыке и умения, которые необходимы для последующего усвоения сущности изучаемой темы. Второе действие имеет цель познакомить детей с новой для них темой, раскрывающей какую-либо закономерность музыкального искусства, его связь с другими видами искусства, с самой жизнью. <...> Третье действие метода связано с закреплением представлений о новом знании в разных видах музыкальной деятельности учащихся» [2, с. 126].

4. **Метод размышления о музыке** (Д.Б. Кабалевский).

Данный метод нацелен на то, чтобы «решение новых вопросов приобретало форму кратких собеседований учителя с учащимися. В каждом таком собеседовании должны ощущаться три неразрывно связанных момента: первый — чётко сформулированная учителем задача; второй — постепенное совместно с учащимися решение этой задачи; третий — окончательный вывод, который и произнести (всегда, когда это возможно) должны сами учащиеся» [109, с. 47]. Иными словами, данный метод создаёт конфликт, конфликт дискуссии, дискуссия новые открытия.

5. **Метод эмоциональной драматургии** (Д.Б. Кабалевский, Э.Б. Абдуллин).

Идея реализации урока как своеобразного драматургического произведения была впервые высказана М.Н. Скаткиным. Данный метод применялся изначально как общепедагогический.

В среде музыкального образования метод подразумевает следующее: в структуре урока должна быть «некая интродукция, вступление, где обозначается вектор эмоциональной направленности всего урока; построение композиции, органично сочетающей контрасты и сходство различных по характеру музыкальных

произведений, видов музыкальной деятельности учащихся, форм работы, музыкальных произведений; наличие эмоционально-эстетической кульминации урока, связанной со слушанием или исполнением самими учащимися художественного произведения; заранее продуманное завершение урока произведением определённого настроения и характера, логически завершающим общую музыкальную композицию занятия» [2, с. 125 – 126]. Эта специфическая форма урока не подразумевает наличие каких-либо алгоритмов построения: существует только общая форма.

6. Метод интонационно-стилевого постижения музыки и моделирования художественно-творческого процесса (Е.Д. Критская, Л.В. Школяр).

Метод интонационно-стилевого постижения должен: «во-первых, обеспечить представленность в содержании занятий <...> различных пластов музыкальной культуры в интонационно-образных сопоставлениях эпохальных, национальных, индивидуальных стилей; во-вторых, способствовать выявлению традиций и новаторства, обнаружению преемственности развития искусства со стороны новых вкладов в художественной области <...>; в-третьих, в совокупности методов и приёмов, формировать целостность восприятия музыки школьниками, охватывая различные грани музыкально интонационно-слухового опыта» [257, с. 108].

Метод рассчитан на то, что «постигая конкретное музыкальное сочинение, оригинальное, неповторимое в своём своеобразии, мы постигаем общие закономерности музыкального мышления, а не наоборот: сначала знания о музыке, её закономерностях, потом понимание музыки» [257, с. 109].

Важным моментом для интонационно-стилевого постижения музыки является опора на полистилистический принцип обучения, который предполагает намеренное соединение произведений различных стилистических явлений. Этот принцип оттеняет главенствующие признаки творчества того или иного композитора, позволяя понять связи и отношения между интонационно-смысловыми комплексами, выявить эмоционально-смысловую логику.

«Метод моделирования художественно-творческого процесса направлен на становление творческой потенции ребёнка. Л.В. Школяр в этой связи отмечала,

что “очень важно, чтобы уже в школе ребёнок состоялся как личность, как Музыкант, проходя по смыслу, по сути весь путь становления Музыканта, мучаясь теми же проблемами, которыми жили и мучились уже состоявшиеся музыканты, композиторы, исполнители, слушатели”» [186, с. 197 – 198]. Метод направлен на реализацию самостоятельного творческого выбора, то есть когда школьник в опоре на музыкальный опыт и воображение, фантазию, интонацию сопоставляет, сравнивает, преобразует, выбирает, создаёт, интерпретирует.

7. Метод контрастных сопоставлений (О.П. Радынова).

О.П. Радынова разработала группу методов, «которые способствуют осознанности восприятия музыки, созданию проблемных ситуаций, углубляют эмоциональную отзывчивость на музыку, развивают воображение и творчество детей» [34, с. 124]. Один из них метод контрастных сопоставлений. Для этого метода «О.П. Радынова разработала систему заданий, в которых сравниваются контрастные произведения одного жанра, пьесы с одинаковыми названиями, контрастные произведения в пределах одного настроения (определение оттенков), интонации музыки и речи, различные варианты интерпретации одного произведения» [34, с. 124].

8. Метод уподобления характеру звучания музыки (О.П. Радынова).

«Метод уподобления характеру звучания музыки, <...> предполагает активизацию разнообразных творческих действий, направленных на осознание музыкального образа. Она применяет различные виды уподобления звучанию музыки — моторно-двигательное, тактильное, словесное, вокальное, мимическое, темброво-инструментальное, интонационное, цветное, полихудожественное» [34, с. 124]. Активизация разнообразных творческих действий, направленных на нахождение «эмоционального унисона».

9. Метод эмоционального воздействия (Л.Г. Дмитриева).

«Методу эмоциональной драматургии (Э.Б. Абдуллин) близок методу эмоционального воздействия (Л.Т. Дмитриева и Н.М. Черноиваненко)» [34, с. 126].

10. Метод «парного восприятия» (Ю.Б. Алиев).

В начале работы над новым музыкальным материалом, который отличается некой сложностью, Ю.Б. Алиев рекомендует воспользоваться приёмом «перекрёстного слушания», облегчающий восприятие. Приём «состоит в том, что к каждому более трудно воспринимаемому классическому произведению подбирается аналогичная по настроению несложная детская пьеса, содержание которой тщательно разбирается с детьми, и когда они “войдут” в настроение пьесы, им предлагается послушать уже “серьёзное” произведение. На него переносится настроение, возникшее при слушании детской пьесы, что облегчает восприятие» [14, с. 27].

11. **Метод импровизации** (Э. Жак-Далькроз, Б.Л. Яворский, К. Орф и др.).

Импровизация незаменимый приём для активизации творческого начала, также он способствует более глубокому пониманию гармонической и мелодической природы музыки.

Следует заметить, что класс гитары предоставляет очень выгодные условия для реализации метода импровизации, так как существует много разнообразных школ, которые разработаны как и для начальных классов, так и для старших. Импровизация на гитаре это совершенно отдельное направление, и по своей природе представляет самостоятельную музыкальную специализацию. Но основы импровизации полезно знать всем ученикам, которые обучаются в классе классической гитары: владение основами импровизации (блюзовой, джазовой) расширяет кругозор ученика, а также предоставляет ему некую альтернативу для дальнейшего музыкального развития.

Наиболее доступные, на наш взгляд, школы гитарной импровизации были разработаны А.И. Венициким и В.А. Молотковым.

12. **Метод создания композиций** (Л.В. Горюнова).

«Метод создания композиций направлен на объединение разных форм общения учащихся с музыкой при исполнении одного произведения» [257, с. 148]. Подразумевается: слушание музыки, хоровое и сольное пение, игра на элементарных музыкальных инструментах, игра в четыре руки с учителем, движение под музыку. «Данный метод позволяет включить всех детей класса в активную музы-

кальную деятельность и в то же время способствует наиболее полному изучению музыкального произведения» [2, с. 127].

13. **Метод художественного контекста** (Л. В. Горюнова).

Метод «направлен на развитие музыкальной культуры учащихся благодаря “выходу” за пределы музыки (обращение к смежным видам искусства, истории, окружающей природе, к тем или иным жизненным ситуациям и т.д.). Данный метод даёт возможность представить музыку в богатстве её разнообразных связей, понять сходство и отличие от других видов искусства, осознать связь с историей т.д.» [2, с. 127].

Последняя группа методов, на которую мы опирались, это **дополнительные методы**, разработанные нами в процессе педагогической практики.

Большинство упомянутых дополнительных методов перекликаются с уже обозначенными, но всё же имеют свою специфику, так как все они направлены на повышение качества именно индивидуального урока классической гитары, а также все они реализуются с учётом современной музыкальной среды.

1. **Метод перекрёстного слушания** — по смыслу данный метод близок к «парному восприятию» Ю.Б. Алиева с тем отличием, что педагог концентрируется не на связи простого и сложного музыкального материала, а на связи любимой музыки ученика, которую он целенаправленно и ежедневно слушает, с музыкой, исполняемой в классе. Осознание общего объединяющего начала в музыке стимулирует интерес к занятиям.

2. **Метод естественной музыкальной доступности** — метод направлен на приобщение к классической музыке слабо мотивированных учеников, которые мало интересуются музыкой вообще. Педагог должен попробовать сконцентрировать внимание ученика на той музыке, которую он слушает помимо всего прочего: то есть речь идёт о музыке в кино или видеоиграх, о музыке, которая звучит на улице в парках или в телевизоре как фон передач и т.п. Многие ученики проявляют равнодушие к музыке из-за неспособности вслушиваться и слышать. Также данный приём полезен для обогащения слухового опыта: подмечая те или иные тонкости любой звучащей музыки, ученик закрепляет уже имеющиеся знания о

гармонии, форме, ритме, стиле, а также имеет шанс сделать «своё собственное открытие».

3. **Метод музыкального сопровождения или метод «тапёра»** — данный приём является вариацией метода импровизации. Если ученик владеет самыми элементарными навыками импровизации или хотя бы просто знает несколько аккордов и их последовательности, то в качестве дополнительной деятельности на уроке, ученику можно предложить придумать своё музыкальное сопровождение к любому видео ряду. Можно озвучить сцену из фильма или анимационного произведения: в будущем это поможет осознать синергетический эффект взаимодействия искусств.

4. **Метод музыкально-технического наращивания** — педагог делает упор именно на развитие технической стороны игры, для реализации качественного скачка в будущем. Техника исполнения должна формироваться с установкой — освоить в дальнейшем определённые произведения, чей художественный потенциал реализуется только в совокупности с виртуозностью.

5. **Метод интеграции в музыкальную среду** — как правило, ученик активно взаимодействует с музыкой за пределами школы. Поэтому метод преследует цель помочь ученику проявлять активность в изучении той музыки, к которой он питает особый интерес. Педагогу совершенно не зазорно на серьёзных тонах обсуждать с учеником музыку любого толка. Важно чтобы не было попыток «заставить разлюбить» ту или иную музыку. Нужно действовать от обратного, провоцировать ученика узнать о ней больше, услышать как можно больше: преемственность музыкальных стилей и жанров рано или поздно выведет ученика к иным исполнителям, к другой музыке.

6. **Метод музыкальной актуализации** — музыкальная актуализация подразумевает, что педагог помогает ученику реализоваться как музыканту через осмысление музыкальной жизни «вчера и сегодня». Данный метод, как и предыдущие, стремится подтолкнуть ученика к обнаружению преемственной связи музыкального искусства, в данном случае через анализ музыкальной истории. Учитель должен всё время показывать те или иные связи между классической и современ-

ной музыкой, подводя ученика к осознанию, что не существует отдельных автономных музыкальных стилей: музыка подобно языку живёт и развивается непрерывно, так или иначе сохраняя в своём звучании те формообразующие и содержательные элементы, которые реализовывала в прошлом.

Критерии и оценки и их уровни подробно описаны в параграфе 2.2.

Что касается финального звена модели, — результата, — то в данном пункте мы традиционно связываем его с основной целью всей педагогики в целом: положительно повлиять на личность ученика, в нашем случае, посредством музыкально-эстетического воспитания.

2.2 Критерии и уровни оценки музыкально-эстетического воспитания школьников на занятиях в классе гитары

Эстетическое воспитание сложный предмет для исследовательской деятельности. Причиной этого является невозможность в полноценной вербальной форме отразить основополагающие категории и понятия эстетики. Трудности выработки чёткого категориального аппарата начинаются с фундаментальных понятий, что сильно затрудняет исследовательскую работу, потому что сложно выработать алгоритмы для получения данных, максимально приближённых к объективной реальности и независимых от субъективных факторов или от идеологически занимаемой позиции относительно эстетических представлений.

Категория «эстетического» уже ставит перед нами непреодолимые сложности. «Спонтанно утвердившись в науке, категория эстетического остаётся одной из наиболее дискуссионных проблем эстетики, ибо её содержание — предмет самой науки — также остаётся дискуссионным» [57, с. 79].

С подобным мы сталкиваемся и при попытке выяснить сущность остальных категорий и понятий, необходимых нам для создания понятийного поля эстетического воспитания. С самого начала и до конца исследовательской деятельности мы работаем в условиях терминологической неопределённости, постоянно сталкиваясь с трудно-вербализуемыми эстетическими феноменами.

Противоречивая природа терминологии эстетики как науки заключается в том, что определение «прекрасного», «возвышенного» и т.п., сформулировать не сложно: определить — значит обобщить. В специальной литературе приведено множество примеров определений основных понятий. Но когда мы приступаем к практике, к непосредственной работе с теми или иными явлениями эстетической жизни человека, мы попадаем в тупик: у нас в руках нет ничего кроме обобщённых теоретических условностей — исследование эстетического воспитания становится крайне уязвимо, так как любое отклонение от взятого терминологического базиса будет порождать противоречие. А учитывая плюрализм мнений в эс-

тетике, создать такую «матрицу» исследования, чтобы она удовлетворила каждого, становится в принципе невозможно.

Но идеологические противоречия *post factum*, не столь пагубны для исследователя, как противоречивая беспредметность *de facto*. Придерживаясь скомпилированной системы теоретических предпосылок, и получив на руки необработанную исследовательскую информацию, мы, учитывая негласное присутствие необъятной совокупности факторов и причинно-следственных связей, которая создала полученные нами результаты, становимся практически беспомощными в плане предоставления каких-либо гарантий насчёт правдоподобности нашей интерпретации.

Даже если игнорировать информационное поле эстетики как учебной дисциплины, так как именно она носит наиболее метафизический характер, и будем опираться только на позитивные науки (в нашем случае это психология и её ответвления), то, скорее всего, мы не уйдём дальше общеизвестных выводов. (Наш взгляд, нейроэстетика (термин — Семир Зеки) как перспективное ответвление нейрофизиологии сможет в будущем преодолеть эту проблему).

Односторонний психологизм, также как и эстетизм, не даст желаемых результатов, так как и в том и в другом случае мы стартуем с одной и той же позиции, работаем с одними и теми же реакциями, ощущениями, представлениями. «Две области современной эстетики — психологической и непсихологической — охватывают почти всё, что есть живого в этой науке» [69, с. 14]. С нашей точки зрения, разумней всего, при реализации практического исследования, отталкиваться непосредственно от имеющихся условий работы и от целей и задач исследования. Так как нет, и не может быть, чётко определённых принципов ведения работы по изучению эстетических феноменов, вся ответственность ложится на самого исследователя, который должен не только сопоставлять результаты с уже имеющимися работами, но и выявлять причины полученных результатов.

Наша основная мысль заключается в том, что, в виду специфики педагогики и эстетики, требования строгой научности отступают на задний план. Если ориентироваться на получение однозначных ответов, исследование будет парализовано.

«Наука является гораздо более “расплывчатой” и “иррациональной”, чем её методологическое изображение”. Поэтому-то мысль методологов о том, что наука может и должна развиваться согласно фиксированным и универсальным правилам, является нереальной и вредной. <...> Это делает нашу науку менее гибкой и более догматичной» [41, с. 294].

Так как в нашем распоряжении был педагогический стаж работы, мы имели возможность соотнести имеющийся трудовой опыт с теми или иными представлениями в педагогической и эстетической науках. Разрабатывая критерии и уровни музыкально-эстетического воспитания школьников в классе гитары, мы стремились соответствовать устоявшейся парадигме исследований в затрагиваемой сфере, но также старались внести личностное видение в систему методов оценки эстетического воспитания в каждом частном случае.

Начнём с общих моментов касающихся понятия «критерий». «Критерий (от греческого *kriterion* — средство для суждения), признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мерило оценки» [220, с. 656].

Критерии в исследовательской педагогике можно разбить на три группы.

- Психологические критерии;
- Педагогические критерии;
- Социальные критерии.

Психологические критерии направлены на выявление наличия психологических свойств и особенностей: темперамент, характер, мышления и воображения. Также с их помощью выявляют наличие задатков и способностей для различных видов деятельности. Помимо общих психологических критериев, можно выделить более узконаправленные, такие как: психологическая готовность к профессиональной деятельности, Я-концепция, творческое или профессиональное самоопределение, характер мотивации.

Если психологические критерии выявляют наличие и характер каких-либо индивидуальных особенностей, то педагогические критерии выявляют интенсив-

ность этих особенностей. Педагогические критерии выявляют возможности и перспективы дальнейшего педагогического воздействия. Для каждого вида деятельности формулируются свои собственные оценочные критерии.

Следует добавить, что разделение на психологические и педагогические критерии, носит отчасти условный характер. Формулирование и отбор критериев реализуется относительно поставленных целей и задач. Критерии, которые мы обозначили в первой группе, несут в себе информацию двоякого толка, то есть её можно использовать и для педагогических исследований и для психологических. Указанная рубрикация нужна для выявления доминирующей направленности тех или иных оценочных принципов, но это ни в коем случае не ограничивает их область применения.

Что касается конкретных педагогических критериев, то все они, как правило, сводятся к таким формулировкам как: умение формулировать мысли, эрудированность, знание чего-либо (музыкальных произведений, композиторов или учёных), умение делать что-либо (считать, читать, интонировать) и т.п. В целом, все критерии сводятся к выявлению знаний, умений и навыков.

Эти группы преследуют одинаковые цели: они стремятся скоординировать педагогический процесс в каждом частном случае, выявить сильные и слабые стороны ученика, то есть они формируют педагогическую стратегию. Отличие лишь в том, что они подходят к этому с разных сторон: психологические критерии выявляют качественные аспекты личности, а педагогические — количественные. Но вновь оговоримся, подобное разделение условно, так как любой из подобных оценочных критериев коррелируется с остальными, потому что все они формируются благодаря имманентным свойствам изучаемого объекта, а значит, в той или иной мере сообщают нам об одном и том же.

Критерии третьей группы нацелены на выявление социальных особенностей: критерий толерантности, коммуникабельности, критерий владения общекультурными навыками, критерий интеракции.

Отталкиваясь от уже имеющейся у нас рубрикации, укажем на неё ещё раз, но уже в контексте музыкально-эстетического воспитания:

1. **Психологические критерии** — эти критерии направлены на выявление музыкальных способностей (музыкальные ощущения и восприятие; музыкальное действие; музыкальная память и музыкальное воображение; музыкальный интеллект; музыкальное чувствование), на получение информации о специфике этих способностей, а также на анализ психотипа и внутренней психологической среды для формирования педагогической стратегии музыкально-эстетического воспитания.

2. **Педагогические критерии** — данная группа тесно взаимодействует с уровнями оценки, то есть работают не столько с качественными особенностями музыкальных способностей, умений и навыков, сколько с их количественной стороной.

3. **Социальные критерии** — сюда входят критерии, оценивающие социальную подоплёку музыкально-эстетического развития ребёнка: интерес к музыке, наличие потребности в общении с музыкальной средой, вовлечённость в музыкальную жизнь, как общества, так и отдельно взятых групп.

В статье М.Г. Семенищевой, посвящённой критериям и уровням эстетического воспитания, группировка реализуется по иному признаку. Автор базирует свои рассуждения на следующем определении эстетического воспитания: «Эстетическую воспитанность школьников следует определять как комплексное свойство личности, представляющее собой многоуровневую развивающуюся интегративную структуру, характеризующуюся наличием и степенью сформированности у нее общественно значимых качеств, в обобщённой форме отражающих единство художественно-эстетического восприятия, творческого воображения, эмоционального переживания, эстетического сознания, идеала, потребностей, вкуса и чувства и эстетического действия» [217, с. 150].

В этой связи автор предлагает три конкретных оценочных критерия:

I. Развитость эстетических отношений.

Критерий направлен на качественную и количественную стороны эмоциональных реакций: раскрывает их богатство и яркость, устойчивость эмоционально-оценочных переживаний, особенности эстетического восприятия и вкуса. «По-

казателями этого критерия являются: эстетические чувства, эстетическое восприятие, творческое воображение, эмоциональное переживание. <...> Критерий направлен на оценку способности творческого восприятия, усвоения и индивидуальной переработки любой поступающей эстетической информации, самостоятельного создания собственного синтеза искусств, отличающегося неординарностью, новизной, нестандартностью» [217, с. 151].

II. Критерий широты эстетических знаний.

Этот критерий служит для оценки кругозора ученика в сфере искусств, для оценки качества владения элементарными знаниями соответствующего толка, а также выявляет характер эстетического опыта. «Этот критерий характеризуется рядом показателей: эстетическим сознанием, эстетическим вкусом, эстетическим идеалом, эстетическими потребностями. <...> Это наличие запаса определенных конкретно-чувственных впечатлений, позволяющих сделать естественный переход от чувственно-эмоционального к абстрактно-логическому способу получения информации» [217, с. 152].

III. Устойчивость проявления художественно-эстетических способностей.

Основным ориентиром является способность ученика успешно проявлять свои эстетические способности и знания в процессе творчества. «Показателем вовлеченности в эстетическую деятельность является развитие эстетических способностей личности, которые превращают школьника в активного создателя, творца эстетических ценностей, позволяют ему не только наслаждаться красотой мира, но и преобразовывать его “по законам красоты”» [217, с. 153].

Приведём ещё один пример системы оценочных критериев. В диссертационной работе И.Н. Реутской «Музыкально-эстетическое воспитание младших школьников в процессе реализации национально-регионального компонента образования: на материале Карачаево-Черкесской республики» было вновь выделено три критерия.

I. Эмоционально-волевой критерий — «проявляется в заинтересованности, в увлеченном отношении к музыке, в умении передать эмоциональное содержание произведения в процессе исполнения» [206, с. 110].

II. Когнитивный или познавательный критерий — «это опыт усвоения знаний в области музыкального искусства, развитие интеллектуально-мыслительных действий, способствующий осмыслению содержания музыкального произведения. Компонентами данного критерия является элементарное знание основ закономерностей музыкального искусства» [206, с. 110].

III. Конативный или поведенческий критерий — «формирование мировоззренческих и поведенческих установок под воздействием исполнительской деятельности или: поступки учащегося соответствующие эстетическим эмоциям и переживаниям, получаемые от восприятия музыки» [206, с. 110].

Как мы можем увидеть, обе приведённые системы оценочных критериев повторяют принцип деления на психологическую, педагогическую и социальную группы. Продумывая собственную систему критериев для оценки контекстного музицирования, мы решили сохранить эту градацию, но при этом предприняли попытки изменить паттерн оценки тех или иных качеств ученика. Взяв за основу три группы критериев, мы проработали их внутреннюю структуру.

I. Группа педагогических критериев:

1. ***Интенсивность самостоятельных занятий*** — данный критерий должен сообщать нам информацию о связи между уровнем интереса к музыкальным занятиям и качеством проделываемой самостоятельной работы. Здесь мы смотрим не только на частоту посещения занятий и на хронометраж, затрачиваемый на домашнее задание, но и на интенсивность развития технических аспектов игры и теоретических знаний. «Развивающееся музыкальное сознание выявляет себя в активной познавательной деятельности учащегося, в интенсивном пополнении фонда специальных знаний, в адекватном “умозрительном” отражении явлений и феноменов музыкального искусства в виде определённых понятий, представлений, умозаключений и т.д. При этом, чем гибче и разностороннее связи между отдельными структурными компонентами знаний, между их блоками и “соединениями”, тем продуктивнее работает музыкальное сознание, тем выше, соответственно, его качественный уровень» [118, с. 276 – 277].

2. ***Исполнительская культура*** — «термин “исполнительская культура учащихся” вводится в употребление в изданном в 2004 году учебнике по теории музыкального образования Э.Б. Абдуллина, Е. В. Николаевой» [164]. Как правило, данный термин охватывает широкий спектр педагогических явлений: под исполнительской культурой могут подразумевать совокупность всех технических навыков игры и теоретических знаний, которыми владеет ученик. Исполнительская культура как критерий нам интересен, прежде всего, в качестве источника информации о взаимодействии практического и теоретического. Также для нас важен момент, связанный с осведомленностью ученика об особенностях режима и гигиены музыкальных занятий.

3. ***Сотворчество педагога и ученика*** — данный критерий направляет внимание на способность обмениваться личным эстетическим опытом и адекватно воспринимать чужой. Этот пункт должен дать информацию о том, как ученик способен вести творческий диалог с преподавателем.

II. Группа психологических критериев:

1. ***Эмоционально-эстетический*** — данный критерий подразумевает наличие у ученика любых эмоций, которые существуют как результат общения с музыкальным искусством.

2. ***Критерий эмоционально-эстетической регуляции или критерий саморегуляции*** — критерий заключается в наличии у ученика особых психологических качеств, позволяющих ему сознательно настраивать себя на творческую деятельность, с последующей эмоциональной реакцией. То есть наличие психологического механизма способного управлять психофизической органикой. Высокая степень овладения эмоционально-эстетической саморегуляцией позволяет достигать адекватного творческого состояния. [118, с. 26].

3. ***Мотивационный критерий*** — его суть заключается в отражении качественной стороны мотивов побуждающих ученика заниматься музыкальной деятельностью.

III. Группа социальных критериев:

1. ***Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика*** — эффективность педагогического влияния зависит от многих факторов, и один из наиболее значимых — это фактор влияния семьи на образовательный и воспитательный процессы. Для выработки педагогической стратегии важно учитывать семейный фактор, т.к. те или иные мировоззренческие особенности родителей могут иметь влияние на воспитуемых. Данный критерий направлен на выявление характера культурного обмена внутри семьи, то есть: происходит ли в результате обогащения музыкально-эстетического опыта ученика вовлечение родителей или одно из родителей в процесс эстетического воспитания.

2. ***Критерий эстетической коммуникации со сверстниками*** — так как все учащиеся детских музыкальных школ обязаны участвовать в каком-либо виде коллективного музицирования, то у нас появляется возможность выявить характер и особенность культурного, исполнительского или эстетического обмена между учениками. Данная информация позволит нам оценить, насколько соприкосновение с музыкальным творчеством повлияло на социальную природу личности, а также позволит судить о возможностях творческого развития в среде коллективного музицирования.

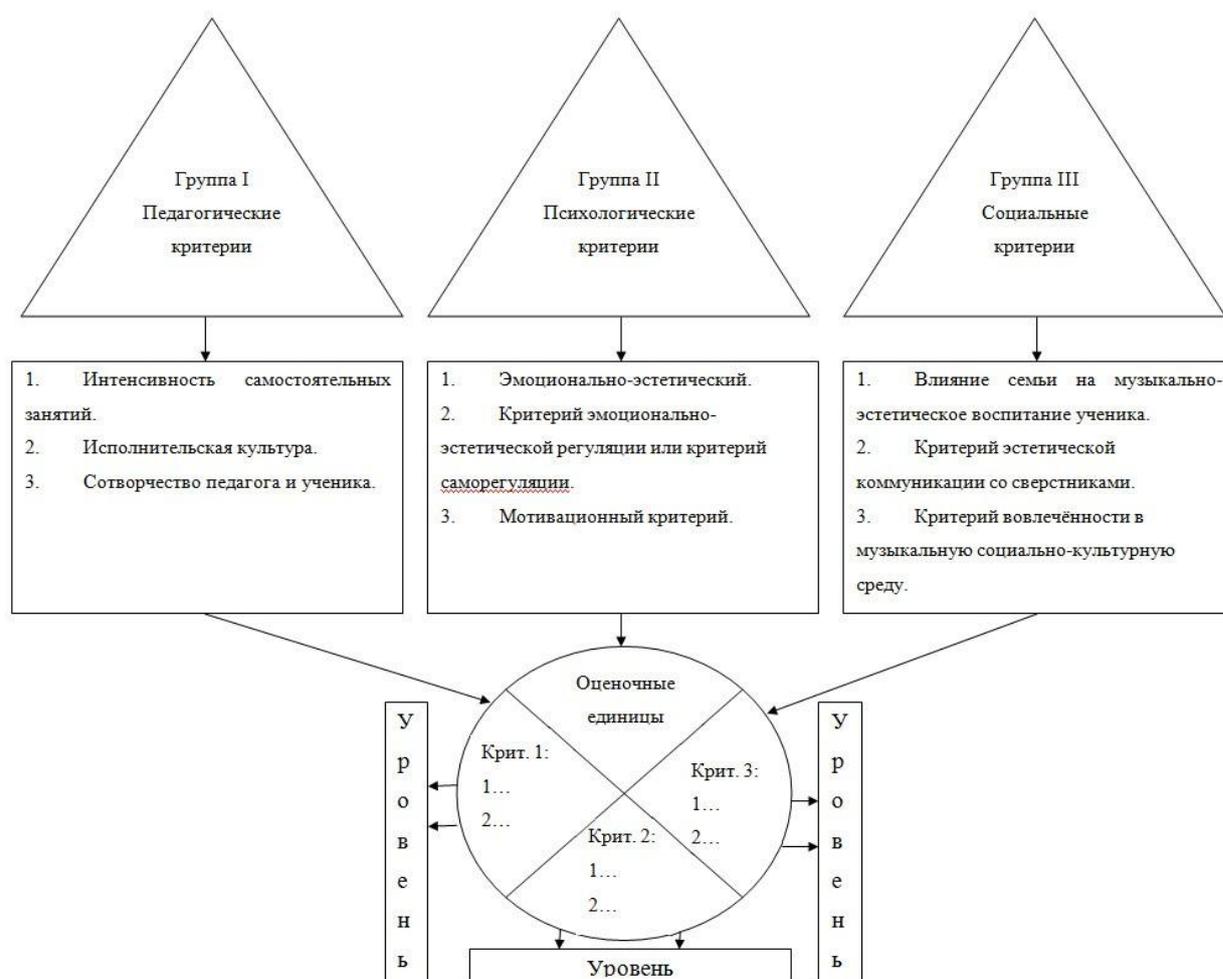
3. ***Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду*** — в данный пункт входит оценка концертной активности: её характер, интенсивность и вид. Также мы оцениваем качество взаимодействия ученика и музыкальной среды или, если выразаться иначе, пытаемся определить характер взаимодействия юного музыканта с музыкой современности: в какой мере, и в каком направлении ученик осваивает современную музыкальную практику и как это влияет на его творческую деятельность.

Мы посчитали нужным ввести **понятие оценочной единицы**. Под этой терминологией мы подразумеваем, вычленение из определённого критерия подкритерия, что является более конкретным отражением интересующей нас информации. Главное к чему мы стремились при проработке оценочных единиц — формулировать их так, чтобы они не выходили из-под «юрисдикции» главного определяющего критерия.

В свою очередь каждая оценочная единица уже имеет определённый показатель, из которого формируется общий показатель основного критерия и всей группы (то есть речь идёт об уровне). За основу было взято деление на низкий, базовый, средний и высокий уровень. Приведём наглядную схему модели оценочных критериев.

Схема №4

Модель оценки эффективности работы метода контекстного музицирования



Оценочная единица или подкритерий — это та ячейка информации, что является основой оценочных суждений. Соответственно, в ходе исследовательской деятельности мы сформировали список оценочных единиц и определили условия, от которых будет зависеть присвоение того или иного уровня в каждом отдельном случае:

Группа I (педагогические критерии)

1. Интенсивность самостоятельных занятий.

- Качество выполнения домашнего задания.
 - Низкий уровень — домашнее задание никогда не выполняется.
 - Базовый уровень — домашнее задание выполняется нерегулярно.
 - Средний уровень — домашнее задание выполняется строго по инструкциям педагога.
 - Высокий уровень — домашнее задание отрабатывается сверх требований педагога.
- Уровень музыкально-эстетического самообразования.
 - Низкий уровень — ученик не проявляет никаких самостоятельных действий по обогащению эстетического опыта и музыкальных знаний.
 - Базовый уровень — ученик выносить полезные сведения с уроков музыкальной литературы (слушанья музыки), сольфеджио и коллективного музицирования.
 - Средний уровень — помимо школьной программы ученик активно и целенаправленно слушает различную музыку.
 - Высокий уровень — ученик активно интересуется современной и старинной классической музыкой, и стремится реализовать тот или иной слуховой опыт на практике собственной игры.

2. Исполнительская культура

- Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний.
 - Низкий уровень — взаимодействие практических и теоретических музыкальных занятий не наблюдается. Ученик не способен определить гармонию, форму, стиль или жанр произведения.
 - Базовый уровень — способность определить элементарные формообразующие или гармонические элементы произведения совместно с учителем.
 - Средний уровень — способность самостоятельно определить основы формы и гармонии (гармонический склад).

– Высокий уровень — способность к самостоятельному музыкальному анализу формы, гармонии, стилевых особенностей. Наличие синергетического эффекта теоретических знаний и практических навыков.

➤ Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий.

– Низкий уровень — отсутствие какой-либо системы музыкальных занятий дома. Несоблюдение элементарных требований относительно посадки и ухода за инструментом.

– Базовый уровень — отсутствие строго организованных ежедневных занятий. Соблюдение элементарных требований по посадке и по уходу за инструментом.

– Средний уровень — наличие относительно стабильной системы домашних занятий. Постоянная работа над совершенствованием посадки и бережный уход за инструментом. Отсутствие гибкости и зависимость от привычной манеры самостоятельного музицирования (не способность адаптировать занятия под сложности определенного произведения).

– Высокий уровень — строго организованный режим занятий (дни недели, хронометраж занятий), гибкость в подходе к работе над каждым произведением. Осведомленность в общих технических вопросах касательно особенностей самого инструмента, видах струн, электронных усилителей и т.п.

3. Сотворчество педагога и ученика.

➤ Интенсивность творческого диалога на уроке.

– Низкий уровень — отрешённость ученика от творческого процесса на уроке. Выполнение сугубо технических нюансов игры.

– Базовый уровень — учитывание общих пожеланий относительно художественной стороны произведения. Отсутствие творческой инициативы.

– Средний уровень — наличие творческого диалога в рамках урока. Стремление ученика привнести собственный творческий вклад в интерпретацию музыкального произведения, основываясь на советах и рекомендациях педагога.

– Высокий уровень — наличие активного творческого обмена между учеником и учителем. Ученик стремится к индивидуализированному исполнению музыкального произведения. Творческая самостоятельность подкрепляется способностью аргументировать справедливость той или иной интерпретации.

➤ Педагогическая инверсия.

– Низкий уровень — отсутствие у ученика какого-либо желания поделиться собственными знаниями или личными открытиями в сфере музыкального исполнительства.

– Базовый уровень — ученик готов в процессе творческого диалога, предоставить те или иные сведения, полученные на иных учебных дисциплинах связанных с музыкой.

– Средний уровень — ученик способен предоставить подробную информацию о композиторе, стиле или эпохе по просьбе педагога.

– Высокий уровень — стремление обладать подробными сведениями, касательно изучаемого музыкального материала. Желание расширить и уточнить те или иные сведения, предоставленные педагогом, для реализации равноправного и полноценного творческого диалога.

Группа II (психологические критерии)

1. Эмоционально-эстетический критерий.

➤ Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания.

– Низкий уровень — отсутствие каких-либо проявлений эмоций в процессе музицирования.

– Базовый уровень — наличие слабых эмоциональных реакций: ученик может в двух словах определить характер музыки и своё к ней отношение («грустно», «весело»); внешняя экспрессия отсутствует.

– Средний уровень — интенсивность эмоциональных реакций во время музицирования проявляется как исполнительская экспрессия. Ученик способен отно-

сительно подробно описать свои ощущения, ассоциации и т.п., которые он смог зафиксировать сознанием во время исполнения.

– Высокий уровень — эмоции приобретают эстетический окрас, концентрируясь на самих себе. Яркая исполнительская экспрессия и богатая эмоциональная палитра переживаний во время исполнения.

➤ Устойчивость эмоциональных реакций (Речь будет идти только об эмоциональной реакции при исполнении уже готового, выученного произведения; как справедливо отмечал один из ведущих гитарных методистов Москвы Дмитрий Юрьевич Татарский, на стадии разучивания и отработывания технических нюансов пьесы эмоции являются помехой и не дают в сжатые сроки полноценно овладеть сложными техническими местами).

– Низкий уровень — эмоциональная реакция проявляется спонтанно или вообще отсутствует.

– Базовый уровень — эмоциональная реакция возникает как результат словесной установки со стороны учителя.

– Средний уровень — эмоциональная реакция возникает относительно стабильно в определённых условиях: экзамен, концерт, контрольное слушание.

– Высокий уровень — эмоциональная реакция существует как фон исполняемого произведения, интенсивность которого может колебаться, но, в сущности, присутствует при каждом исполнении отработанного произведения.

2. Критерий саморегуляции.

➤ Умение настраиваться на творческую деятельность.

– Низкий уровень — отсутствие каких-либо психологических способностей, чтобы сознательно настроиться на творческую деятельность. Формальный, механистический подход к музицированию.

– Базовый уровень — ученик проявляет особое отношение к музыкальным урокам: урок музицирования воспринимается иначе, нежели общеобразовательные учебные предметы.

- Средний уровень — на уроке гитары ученик способен сознательно настроиться на творческую деятельность и сконцентрироваться на выразительности исполнения.
 - Высокий уровень — ученик способен на реализацию полноценного художественного замысла в любой обстановке.
 - Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения.
 - Низкий уровень — эмоциональное напряжение во время исполнения сугубо отрицательно сказывается на технике и не имеет положительного эффекта для художественных аспектов игры. (Хаотичное колебание темпа, ритмические неточности, сложные технические места не проигрываются, забывание текста).
 - Базовый уровень — ученик способен эмоционально обогатить игру небольших и лёгких пьес, которые не требуют длительной концентрации и исполнительской выносливости.
 - Средний уровень — ученик способен сохранять интенсивность эмоционального исполнения относительно долгое время, но синергетического эффекта между техническим и эмоциональным не наблюдается.
 - Высокий уровень — возникающая эмоциональная реакция положительно сказывается на технических возможностях: присутствует ощущение лёгкости игры, имеет место концентрация на художественном образе без потери текста, ученик следует за характером исполняемой музыки (умение исполнителя переживать музыку во время игры позволяет избавиться от естественного волнения, что в свою очередь освобождает исполнительский аппарат от зажатых или суетливых движений).
3. Мотивационный критерий.
- Качество учебной мотивации.
 - Низкий уровень — всю проделываемую работу ученик выполняет по принуждению извне: равнодушие и отстранённость относительно выполняемой учебной работы.

– Базовый уровень — ученик хочет научиться игре на инструменте, но не желает прикладывать к реализации этого необходимые усилия. Школьник не стремится научиться играть, он просто «хочет».

– Средний уровень — ученик обладает искренним желанием овладеть игрой на инструменте и способен прикладывать к этому некие усилия. Но внутренняя мотивация всё ещё сильно зависит от влияния извне, то есть от стимулов, получаемых от учителя, семьи, друзей.

– Высокий уровень — ученик самодостаточный и независимый в плане музыкально-эстетического развития. Его творческие стремления не зависят от окружающих. Доминируют стремление к искусству и эстетическому опыту. Стимулирование творческой и учебной деятельности излишне.

➤ Профессионально-исполнительские мотивы.

– Низкий уровень — стремление к профессиональной музыкальной деятельности отсутствует в принципе.

– Базовый уровень — ученика хочет овладеть инструментом на профессиональном уровне, но не стремиться к профессии музыканта как таковой.

– Средний уровень — ученик рассматривает музыкальную профессию как вариант своей будущей деятельности.

– Высокий уровень — ученик проявляет абсолютную уверенность в выборе музыкальной профессии.

Группа III (социальные критерии)

1. Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика.

➤ Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика.

– Низкий уровень — никто из членов семьи никак не связан с музыкой и не проявляет к ней интереса.

– Базовый уровень — некоторые члены семьи проявляют к музыкальному искусству живой интерес или окончили музыкальную школу.

– Средний уровень — некоторые члены семьи являются активными музыкантами-любителями.

- Высокий уровень — в семье есть профессиональные музыканты.
- Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика.
- Низкий уровень — никто из ближайших членов семьи не проявляет интереса к музыкальным занятиям ребёнка.
- Базовый уровень — родители интересуются процессом музыкального воспитания своего ребёнка, но, в сущности, не принимают в нём участия.
- Средний уровень — родители стараются по мере возможности способствовать музыкально-эстетическому воспитанию: посещают концерты, совместно слушают определенную музыку или изучают теоретические и исторические аспекты музыкального искусства.
- Высокий уровень — активное участие в музыкальном образовании и воспитании ребёнка. Помимо пассивных видов музыкальной деятельности (слушание музыки, посещение концертов), родители вовлекают ребёнка в коллективное семейное музицирование.

2. Критерий эстетической коммуникации со сверстниками.

- Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования.
- Низкий уровень — творческая изоляция ученика: отсутствие желания принимать участие в коллективном музицировании или неспособность (техническая или психологическая) к подобной деятельности.
- Базовый уровень — ученик успешно интегрировался в творческий коллектив, но не принимает активного участия в совместном творчестве.
- Средний уровень — ученик принимает активное участие в работе музыкального коллектива и стремится к равноправному творческому диалогу (участвует в принятии творческих решений, старается достичь уровня более взрослых учеников или более техничных).
- Высокий уровень — ученик является одним из творческих центров коллектива. Он не только открыто предлагает свои варианты интерпретации (стараясь их аргументировать), но и вовлекается в педагогическую деятельность в тех случаях,

когда его технические и музыкально-художественные качества ему это позволяют.

➤ Уровень творческой инициативы в референтной группе.

– Низкий уровень — отсутствие у ученика какой-либо личной инициативы, побуждающей сверстников к совместному творчеству.

– Базовый уровень — отсутствие личной творческой инициативы у ученика, но готовность помочь или принять участие в музыкальной совместной деятельности по просьбе более активных товарищей.

– Средний уровень — стремление организовать творческий коллектив возникает при наличии особого творческого замысла (сыграть любимую песню или произведения с несколькими партиями, исполнить музыку собственного сочинения).

– Высокий уровень — ученик постоянно организывает новые небольшие группы исполнителей или поддерживает уже сформированный коллектив. Являясь его организационным центром, ученик находится в постоянном творческом поиске, вовлекая в подобный поиск и остальных членов коллектива, тем самым стараясь достичь качественного и независимого творчества.

3. Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду.

➤ Интенсивность концертных выступлений.

– Низкий уровень — ученик никогда не участвовал в концертах (ни в классных концертах, ни в составе общего гитарного ансамбля).

– Базовый уровень — ученик принимал участие в классных и в небольших школьных концертах, а также выступал в составе общего гитарного ансамбля.

– Средний уровень — ученик принимал сольное участие в нескольких крупных школьных концертах, а также исполнял сольные партии в ансамбле. Принимал участие в конкурсах регионального уровня.

– Высокий уровень — ученик участвовал практически во всех крупных и небольших концертах. Принимал участие в конкурсах. Активно концертирует как сольно, так и в составе различных коллективов.

➤ Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня.

– Низкий уровень — ученик не проявляет никакого активного интереса к современной музыкальной культуре: он не слушает современные жанры или стили и не стремится интегрироваться в какую-либо субкультуру.

– Базовый уровень — ученик слушает определённый музыкальный жанр или стиль в силу своего круга общения (эту музыку слушают родители, друзья) или соответствующая музыка просто привлекает его своим звучанием. Ученик не проявляет активных действий по многостороннему освоению сектора музыкального пространства, к которому косвенно приобщился.

– Средний уровень — ученик является активным слушателем определённого жанра или стиля музыки: интересуется историей развития стиля/жанра, всеми представителями соответствующего музыкального направления, посещает или посещал концерты соответствующих исполнителей.

– Высокий уровень — ученик не только активно слушает, изучает и взаимодействует с субкультурой, но и стремится реализовать воспринятый эстетический опыт в процессе практического музицирования: через исполняемый репертуар (если он позволяет это сделать) или через сочинительство.

Для того, чтобы сделать выходные данные более наглядными мы присвоили каждому уровню числовой показатель: низкий уровень — 1; базовый уровень — 2; средний уровень — 3; высокий уровень — 4.

Таким образом, так как в каждой группе равное число критериев (3) и подкритериев (2 на каждый критерий) то была возможность чётко определить числовую границу общего уровня, которая едина для каждой группы критериев. Если показатель по группе 6, мы определяли его как низкий. Если выше 6 и до 12, как выше низкого. Соответственно: от 12 до 18 — базовый уровень и выше базового; от 18 до 24 — средний и выше среднего; 24 — высокий уровень.

Краткое описание результатов и выводы, которые были сформулированы на основе полученных данных, мы приведём в параграфе 2.3. Также в приложении

будут размещены таблицы, отражающие результаты исследования музыкально-эстетического воспитания в индивидуальной группе наблюдения на момент констатирующего и контрольного этапа эксперимента, составленные в соответствии с вышеизложенными принципами. Помимо этого будут приведены соответствующие данные по фронтальной группе наблюдения.

2.3 Ход эксперимента и анализ полученных данных в процессе исследования музыкально-эстетического воспитания школьников в классе гитары с применением метода контекстного музицирования

Под педагогическим экспериментом подразумевают способ исследования, который используется для выяснения эффективности применения отдельных методов и средств. В него входят следующие общие требования:

- точно определить цель и задачи эксперимента;
- описать условия эксперимента;
- сформулировать цель исследования контингента учащихся;
- описать гипотезу исследования.

Наш эксперимент проводился в естественных условиях, т.е. наблюдение и сбор информации проводились в условиях обычного индивидуального урока музыки. «Суть этого эксперимента состоит в том, что исследователь, анализируя те или иные педагогические явления, стремится создать педагогические ситуации таким образом, чтобы они не нарушали привычного хода деятельности учащихся и педагогов и в этом смысле носили естественный характер» [121]. Как правило, объектом исследования, в подобных условиях, являются различного рода учебные программы, методы, формы обучения и воспитания.

В ходе исследовательской работы нами были задействованы следующие общенаучные методы:

- метод наблюдения: статистическое наблюдение;
- метод беседы и интервьюирования;
- метод обобщения независимых характеристик;
- метод анализа и синтеза.

Цель эксперимента заключается в выявлении особенностей музыкально-эстетического воспитания, реализованного посредством метода контекстного музицирования.

Были отмечены следующие задачи:

- описать условия и исследовательскую базу, описать классы наблюдения;
- продумать примерный план работы для каждого ученика группы индивидуального наблюдения на весь срок эксперимента;
- обозначить чёткий контингент для группы индивидуального наблюдения и фронтального наблюдения;
- прописать гипотезу исследовательской деятельности;
- реализовать метод контекстного обучения в естественных экспериментальных условиях;
- собрать всевозможные данные и статистические наблюдения;
- провести анализ и синтез информации полученной в ходе наблюдения;
- сравнить контингент индивидуальной группы и фронтальной на момент окончания апробации метода контекстного музицирования, основываясь на критериях и уровнях музыкально-эстетического воспитания, выведенных в параграфе 2.2;
- выявить сильные и слабые стороны метода: сформулировать вывод.

Гипотезу эксперимента мы сформулировали следующим образом: метод контекстного музицирования, будучи некой основой для всех возможных общепедагогических и специальных (музыкальных) методов воспитания и обучения, должен отличаться особой гибкостью применения, от которой и будет зависеть эффективность музыкально-эстетической воспитательной работы.

Группа индивидуального наблюдения была сформирована из учащихся детской музыкальной школы им. С.В. Рахманинова и состояла из 16 детей различных возрастов. Все дети входили в преподавательский класс диссертанта и, соответственно, все они обучались по направлению «гитара».

Одна из задач испытания и внедрения метода контекстного музицирования состояла в том, чтобы использовать те или иные приемы, не акцентируя на них внимание ученика, стараясь естественно вплести их в общую структуру урока.

Описывая группу индивидуального наблюдения, мы разграничили её по возрасту.

I. Младшая группа (от 7 до 10 лет):

- Осипов Фёдр — 7 лет, 1 класс;
- Хилько Фёдр — 7 лет, 1 год обучения (платное отделение).

II. Младшая подростковая группа (от 10 до 14 лет):

- Дядюкина Дарья — 10 лет, II класс;
- Рышкова Варвара — 10 лет, II класс;
- Красоткин Михаил — 10 лет, II класс;
- Гогохия Георгий — 10 лет, II класс;
- Килинская Владислава — 12 лет, IV класс;
- Кислов Андрей — 13 лет, 7 класс;
- Самойленко Анастасия — 13 лет, 2 год обучения (платное отделение);
- Капилов Данила — 13 лет, II класс;
- Полуденцев Александр — 13 лет, IV класс.

III. Старшая подростковая группа (от 14 до 16 лет):

- Александрова Елена — 14 лет, III класс;
- Тамбов Никита — 14 лет, 1 год обучения (платное отделение);
- Балицкая Варвара — 14 лет, V класс;
- Осовик Полина — 14 лет, 1 год обучения (платное отделение);
- Ерёменко Тимофей — 16 лет, V класс.

Как мы видим, у нас обнаруживается явный дисбаланс между возрастными группами. С одной стороны, это является минусом, так как для младшей группы у нас будет значительно меньше информации и материала для статистического наблюдения, чем для остальных двух. С другой стороны, наша цель выявить эффективность контекстного музицирования не для возрастной категории детей, а оценить качество обучающего и воспитательного эффекта на ученике как отдельно взятой личности, но с учётом возрастных особенностей. Для нас будут первостепенны результаты относительно отдельно взятого человека. Мы считаем, что на

данной стадии разработанности метода нет смысла проверять его эффективность количественным критерием, куда важнее раскрыть его качественный потенциал в условиях долгосрочной индивидуальной работы.

Фронтальная группа была сформирована из детей четырёх классов разных преподавателей. Было отобрано: 4 ученика из класса Клокова Сергей Дмитриевича (ДМШ им. С.В. Рахманинова), 4 ученика из класса Семенюка Сергей Михайловича (ДМШ им. С.В. Рахманинова), 4 ученика из класса Яхонтовой Марии Николаевны (ДМШ им. В.Ф. Одоевского), 4 ученика из класса Степанова Павла Андреевича (ДМШ им. В.Ф. Одоевского).

I. Младшая группа:

- Жиркова Мария — 9 лет, 1 год обучения, пр. Семенюк (платное отделение);
- Бравков Иван — 7 лет, 1 класс, пр. Клоков;
- Иванов Андрей — 8 лет, 2 класс, пр. Яхонтова;

II. Младшая подростковая группа

- Кривченко Юлия — 12 лет, 5 класс, пр. Семенюк;
- Хохлова Анастасия — 12 лет, 4 класс, пр. Семенюк;
- Загородников Данила — 11 лет, 4 класс, пр. Клоков;
- Мурозян Матвей — 10 лет, 3 класс, пр. Клоков;
- Климанов Игорь — 10 лет, 4 класс, пр. Яхонтова;
- Сапунов Фёдр — 12 лет, 4 класс, пр. Яхонтова;
- Степанов Илья — 12 лет, II класс, пр. Степанов;
- Блохин Степан — 12 лет, III класс, пр. Степанов;
- Суходумский Илья — 11 лет, III класс, пр. Степанов.

III. Старшая подростковая группа

- Руленко Алексей — 14 лет, 7 класс, пр. Семенюк;
- Замула Дарья — 14 лет, V класс, пр. Клоков;
- Нго Линь Нга — 16 лет, III класс, пр. Яхонтова;
- Костюкевич Игра — 14 лет, II класс, пр. Степанов.

Мы составили краткий педагогический портрет каждого учителя, принявшего участие в нашем исследовании. Таким образом, есть возможность примерно представить, в каких педагогических условиях обучался отобранный контингент.

Сергей Дмитриевич Клоков (ДМШ им. С.В Рахманинова)

Педагог с огромным опытом работы: стаж преподавания 59 лет. У данного педагога выработалась отлаженная и проверенная годами схема работы. Огромное внимание уделяется репертуару, в особенности для начального этапа обучения. Сергей Дмитриевич Клоков отстаивает позицию, что для обучения в детской музыкальной школе ребенку, прежде всего, необходимо сформировать исполнительский аппарат, поэтому самыми сложными для преподавателя являются начальные классы, а не старшие. Как только исполнительский аппарат достигает зрелого состояния, основной задачей становится разумный подбор репертуара индивидуально для каждого. Все ученики из класса Сергея Дмитриевича отличаются крепкой технической и теоретической базой, яркой мотивацией к обучению и интенсивным прогрессом в плане развития музыкальных способностей. Что касается музыкально-эстетического воспитания, то целенаправленной работы не проводится, но при этом косвенно она присутствует. Сергей Дмитриевич, имея некий архив аудиозаписей, знакомит учеников с музыкой, над которой они начинают или уже начали работать, формируя целостное представление о произведении. Также ученикам всегда сообщается информация о доступных концертах. Клоков Сергей Дмитриевич является примером педагога разумного и компетентного во всех отношениях. Многие выпускники его класса продолжают активную самостоятельную музыкальную деятельность.

Сергей Михайлович Семенюк (ДМШ им. С.В Рахманинова)

Стаж работы 15 лет. Данный педагог отличается демократическим подходом к обучению: ученики не испытывают давления на себе ни в каких аспектах обучения. Это порождает как плюсы, так и минусы. Положительным является то, что эмоциональная атмосфера располагает к продуктивному творческому общению. Но, стоит заметить, что некоторые ученики пользуются своим «привилегированным» положением и начинают откровенно нарушать дисциплину занятия

или отказываются выполнять те или иные методические указания, т.к. они кажутся им ненужными. По этим причинам в классе многие ученики играют с явными дефектами исполнительского аппарата, в свою очередь из-за этого страдают художественные аспекты игры. Педагогический стиль Сергея Михайловича, на наш взгляд, сильно зависит от характера и темперамента ученика: он может способствовать как продуктивному общению ученика и педагога, так и работать в противоположном направлении.

Мария Николаевна Яхонтова (ДМШ им В.Ф. Одоевского)

Стаж работ 24 года. Исполнительская деятельность учеников Марии Николаевны отличается яркой образностью и эмоциональностью. Даже лёгкие произведения небольшой формы исполняются «на пределе» своих художественных возможностей. Подобный результат достигается в процессе кропотливой и неспешной совместной работы ученика и учителя. Уже выученные произведения должным образом «отлёживаются» и совершенствуются как в плане отдельных эпизодов, так и в целостном виде. Педагогический стиль Марии Николаевны отличается умеренным либерализмом: на ученика не давят в плане технической работы, ему подбирается репертуар, который он может осилить без лишних трудностей, но при этом ученика стимулируют и мотивируют к постоянному осмыслению исполняемого материала. Сильная сторона педагогической работы Марии Николаевны заключается именно в умении её учеников одновременно играть и слушать себя. Как показывает практика, добиться подобного — это сложная педагогическая задача.

Павел Андреевич Степанов (ДМШ им В.Ф. Одоевского)

Стаж работы 7 лет. Педагогический стиль Павла Андреевича очень гибкий: у всех педагогов, о которых мы уже написали, прослеживается некий доминирующий принцип, который определяет общий характер работы. В данном случае, педагог обладает способностью максимально продуктивно персонализировать свой рабочий подход. Данное качество позволяет ему работать даже с детьми с особыми педагогическими потребностями. Павел Андреевич старается сблизить каждого ученика с музыкой так, чтобы этот процесс был лишён атрибутов фор-

мальной учебной деятельности. Оценки, учебные рамки, требования, техническое натаскивание — всё это используется строго дозировано и в соответствии с индивидуальностью каждого ученика. Но в работе Павла Андреевича отсутствует элемент теоретической работы: из-за того, что некоторым ученикам сложно выучить произведения по нотам, чтобы не отбивать желание заниматься, педагог прибегает к методу разучивания «с рук». Данный метод широко распространён именно в гитарной среде, так как сама по себе игра многих произведений выглядит схематичной и в силу этого легко запоминается визуально — это относительно быстрый способ выучить произведение. Дети быстро привыкают к подобному способу разучивания, но это опасно тем, что в будущем они с трудом будут осваивать нотный текст.

Временные рамки проведённого эксперимента были совмещены с девяти-месячным учебным годом (с 09.2015 по 06.2016). В данный период мы реализовывали учебно-воспитательную работу в классе индивидуального наблюдения, которая была спланирована нами для апробации метода контекстного музицирования. В ходе эксперимента нами были проработаны специальные учебные планы индивидуально для каждого ученика. Они представляли собой описание основных принципов творческой работы ученика и описание применяемых для этого методов и приёмов.

Для того чтобы сформировать представление о форме проводимой деятельности, мы коротко опишем по одному рабочему плану из каждой возрастной группы, так как после синтеза полученной информации стало очевидным, что можно выделить общие закономерности.

Начнём с примера из младшей возрастной группы. Из двух соответствующих учеников, входящих в группу индивидуального наблюдения, наиболее интересным, в плане проведённой педагогической работы, является **Осипов Фёдор** (7 лет, 1 класс). С самых первых занятий у данного ученика были выявлены ярко выраженные музыкальные способности: музыкальный слух, чувство ритма, музыкальная память. Также он обладает способностью концентрироваться на долгое для его возраста время — была возможность продуктивно задействовать всё время

урока, не отвлекаясь на вынужденный отдых или дисциплину. Во всех отношениях Осипова Фёдора можно было охарактеризовать как способного и творческого ученика. В связи с этим перед нами стояла задача бережно и интенсивно развивать все музыкальные способности на фоне музыкально-эстетического воспитания, результаты которого должны были, в конце эксперимента, создать особый плацдарм, то есть осмысленный эстетический опыт, как задел для будущего развития начинающего музыканта, как гарантия роста.

Первый этап практической работы на начальной ступени обучения — технический. Огромное значение имеет постановка рук и формирование всего исполнительского аппарата. Любой дефект или недостаток в будущем повлечёт серьёзные проблемы, что может лишить возможности полноценного самостоятельного музицирования. Осипов Фёдор на момент окончания эксперимента так и не выработал до конца верную постановку правой руки. Для первого года обучения эта типичная ситуация: каждому ученику нужен различный объём времени для окончательного формирования исполнительского аппарата.

Но, несмотря на непрерывную техническую работу, Осипов Фёдор не теряет интереса. Важную роль сыграло неослабевающее желание самого ученика развиваться и постигать искусство игры на гитаре.

Хотя у Осипова Фёдора и присутствуют технические проблемы, мы не стремились обособить работу по их исправлению в отдельный сегмент занятия. Один из принципов метода контекстного музицирования — единство технической и художественной работы. Фёдору было предложено выучить «Этюд» Л. Панайотова. В данном произведении проводится несложная тема, но при игре нужно выдерживать идеально легато. Наша задача заключалась в том, чтобы Фёдор самостоятельно дошёл до осознания того что данная пьеса должна исполняться на легато, что на это указывает сам характер музыки.

Так как слуховой и музыкально-эстетический опыт ученика очень мал, мы выделили время, чтобы прослушать исполнение знаменитой первой прелюдии Э. Вила-Лобоса, где чётко прослушивается вязкая, певучая тема. Также педагогом было исполнен ряд похожих небольших пьес. Когда Фёдор выучил этюд, то он

стал понимать, что «рваное» исполнение темы плохое художественное решение. Это были первые шаги к постижению общих музыкально-художественных законов, первые шаги к тому, чтобы слушать музыку, которую исполняешь, и находить в ней самой исполнительские решения.

Также, в работе с Фёдором, нами был апробирован разработанный метод «естественной музыкальной доступности». Его смысл в опоре ученика на хорошо знакомую музыку для решения определённых музыкальных задач. К примеру, при работе над «Andantino» М. Каркасси Фёдор не мог сыграть ритмично от начала и до конца. При беседе с ним выяснилось, что он имеет достаточно полное представление об электронной музыке. Мы обратили его внимание на то, что в подобной музыке на заднем фоне практически всегда пульсирует ударный инструмент, чётко обрисовывая музыкальный пульс. Указав ему на метр разбираемого произведения, и объяснив, что музыкальный пульс «Andantino» отбивается четвертью, был дан совет представить пульсацию, знакомого по электронной музыке ударного инструмента, на каждую четверть произведения. Данный приём не решил ритмические проблемы до конца, но наглядно донёс идею музыкального пульса и передал её суть и значение.

На момент завершения учебного года Осипов Фёдор достиг следующих результатов.

- Формирование исполнительского аппарата находилось на завершающей стадии. Посадка правой руки была верной, но Фёдор ещё не освоил умение управлять силой звука, не задействуя лишних мышц руки (данная задача должна быть решена в последующий учебный год, только под присмотром педагога, чтобы ученик сам не испортил тех результатов, которые были достигнуты). Учитывая эти обстоятельства, на лето ему была задана игра лёгких пьес для закрепления правильной постановки рук.
- У Фёдора были сформированы базовые понятия о музыкальных жанрах и стилях. Присутствовал музыкально-эстетический опыт, подкреплённый слуховыми представлениями.

- Фёдор освоил музыкально теоретический базис (понятие метра и ритма, тональность, правило нотной записи). Все полученные знания применялись непосредственно на практике.
- Фёдор развил такие музыкальные способности как музыкальная память, чувство ритма и гармонический слух.

Из младшей подростковой группы мы рассмотрим **Килинскую Владиславу** (12 лет, IV класс). Данная ученица обладает средними музыкальными способностями. Из-за таких индивидуальных особенностей как внутренняя психологическая зажатость, склонность к волнению, замкнутость — она испытывает значительные трудности в овладении музыкального инструмента.

Между психологическим состоянием и качеством игры существует прямая зависимость. За гитарой (как и за любым другим инструментом) человек должен чувствовать себя комфортно не столько в физическом плане, сколько в психологическом. Килинская Владислава в силу уже обозначенных особенностей характера и темперамента испытывает общее чувство неуверенности, что делает её игру зажатой, тяжёлой и рваной. Психологический дискомфорт отражается на постановке рук, которая носит признаки явного излишнего мышечного напряжения.

Наряду с попытками создать максимально комфортные условия для индивидуальных занятий, мы приняли решение сделать шаг назад и, не смотря на то, что ученица обучается в IV классе, значительно облегчили ей репертуар. По факту она обучается на репертуаре II класса. Также мы в течение года играли упражнения для правой руки, направленные на коррекцию постановки исполнительского аппарата.

Килинская Владислава яркий пример того, как индивидуальные особенности ученика не позволяют обучать его по общим учебным планам. Игнорируя образовательные потребности отдельно взятого ученика, мы рискуем навсегда закрыть для него мир музыкального искусства.

Наметив план работы по техническим аспектам, мы стали продумывать форму музыкально-эстетического воспитания. Данную работу лучше всего про-

водить с учётом того материала, что осваивается параллельно на музыкальной литературе — это в целом не обязательно, но полезно для создания ассоциативных связей и для того, чтобы знать на что можно опереться в слуховом опыте ученика.

Главная наша задача заключалась в том, чтобы в процессе музыкально-эстетического воспитания научить Владиславу отвлекаться от ощущения внутренней неуверенности во время исполнения и концентрироваться на художественном образе или идее того или иного произведения.

Мы начали с совместного прослушивания классического и современного гитарного репертуара. Обогадив музыкально-слуховые представления, Владислава начала находить похожие черты в изложении или в исполнении музыкального материала тех или иных пьес. Но на практике у неё не получалось применить полученный опыт: тревожность и чувство неуверенности мешало реализовать художественный замысел.

Нами была предпринята попытка реализовать особый метод, который заключался в использование киноматериала. На тот момент она играла «Allegro» автором М. Джулиани. Мы решили попытаться сопоставить это небольшое минутное произведение с отрывком из фильма «Явление (The Happening; 2008 г.)» режиссёра Найта Шьямалама. Художественная ценность этого фильма нас не интересовала. В этом фильме была сцена, где люди бегут по полю под порывами ветра. Визуально сцена выглядела качественно. В одно из занятий мы предложили посмотреть Владиславе эту сцену без звука, а далее предложили попробовать исполнить «Allegro» М. Джулиани так, чтобы музыка согласовалась с видео рядом. Сама пьеса предполагала умение манипулировать динамикой: главная тема развивалась волнообразно, а пульсирующий шестнадцатыми аккомпанемент окрашивал тему в напряжённые минорные краски.

Наличие определённых технических средств позволило записать исполнение Влады и сразу на месте наложить его на видео. Можно было наблюдать как видеоряд и его звуковое сопровождение взаимодействуют, обогащают друг друга новым смыслом и создают уникальный эстетический эффект.

Было предпринято ещё несколько попыток создать ещё более подходящее исполнение выбранной пьесы для обозначенного видеоряда: но теперь Владиславе было предложено охарактеризовать музыкой состояние людей, что бежали по полю. Визуально было понятно, что они чем-то взволнованы или обеспокоены. Владиславе было предложено попытаться спроецировать свой эмоциональный опыт на исполняемую музыку, то есть наполнить своё исполнение конкретными личными переживаниями: отвлечься от динамических и темповых обозначений в нотах и исполнить произведение, опираясь на творческую интуицию. Результат был положительным: сконцентрировавшись на цели верно сопоставить увиденное с собственным исполнением, задействуя при этом собственный эмоциональный опыт, она убедилась в том, что исполнительское искусство зависит не столько от технических умений или в формальном соблюдении нотного текста, сколько от личности самого исполнителя, от его умения слышать в музыке общее для всех и индивидуальное для себя.

В дальнейшем работа также шла по формированию умения отвлекаться от собственных отрицательных психологических состояний так, чтобы они либо помогали исполнительскому процессу, либо не мешали. Доминантная установка в работе с данной ученицей заключалась в демонстрации на практике той мысли, что человек склонен «эксплуатировать» музыку: «Музыкальное произведение <...> представляет собой своеобразный экран. То, с какими образами связываются у человека те или иные переживания, может охарактеризовать его как личность, несущую в себе определённые жизненные ценности» [188, с. 158]. И с данной точки зрения те или иные индивидуальные особенности характера или темперамента не являются препятствием: если правильно подойти к осмыслению музыкального материала они могут послужить на благо исполнительскому искусству.

По завершению учебного года Килинская Владислава показала следующие результаты.

- Исполнительский аппарат был скорректирован. В правой руке присутствовал зажим, но его интенсивность была уже не такой деструктивной в плане звукоизвлечения.

- Исполняемый репертуар стал звучать выразительней. Владислава овладела понятием «художественный образ» и «интонационно-образная фабула».
- Техника игры улучшилась, но существенного сдвига не произошло. Это связано с медленным темпом освоения новых навыков и знаний. Владислава долго осваивает тот или иной аспект исполнительского процесса, но усвоенные навыки закрепляются надолго.

В случае с Килинской Владиславой было ясно, что работая с ней, нельзя форсировать обучающий процесс, так как это может привести к появлению тех или иных дефектов или ошибок, которые трудно будет исправить.

Из старшей подростковой группы мы рассмотрим **Балицкую Варвару** (14 лет, V класс). Данная ученица обладает хорошими музыкальными данными, но в начале работы были выявлены следующие недостатки: слабое чувство ритма и отсутствие какого-либо представления о художественном образе. Так как Варвара планировала пробовать поступать в музыкальное училище, перед нами стояла задача как можно быстрее и эффективнее разрешить проблемные стороны её игры.

В случае с темпо-ритмической нестабильностью мы пытались решить проблему через постоянные занятия с метрономом. Нами был сделан вывод, что подобный метод помогает в формировании ритмического стержня произведения, то есть помогает воспитать чувство ритмического пульса, но не всегда решает трудности, связанные с ритмической свободой в исполнении. Также было замечено, что в пьесах с быстрым темпом, где превалируют мелкие длительности, ученица впадает в некую зависимость от метронома, так как нет внутренней уверенности в правильности ритмического исполнения.

Мы пришли к выводу, что в вопросах ритмической свободы исполнения большую роль играет психологическое состояние ученика. Внутренняя зажатость или неуверенность, имеет прямое отношение к функционированию чувства ритма. К примеру: Варвара долго не могла добиться равномерно быстрого движения в произведении «Этюд-шмель» Э. Пухоля. Сложность заключалась в том, что всё произведение написано тридцать вторыми. Варвара никак не могла выдержать

ровный темп, постоянно замедляя или ускоряя и без того быструю пульсацию. На одном из занятий с нашей стороны ей было предложено постараться расслабиться, добиться внутреннего психологического комфорта, после чего сконцентрироваться на этом ощущении и только после этого начинать игру — произведение было сыграно ровно и быстро. Как выразилась сама ученица, ей «удалось поймать волну».

Большая часть всех занятий с Варварой были посвящены работе над художественным образом. Как показывает наша личная практика, проблема многих способных учеников в старших классах заключается в полном отсутствии интеллектуальной работы относительно анализа структуры произведения, а также в последующем коррелировании этой информации с образными представлениями. Многие ученики, преуспевающие в техническом плане, рано или поздно попадают в тупик: они не знают, как двигать музыкальное произведение дальше, как его развивать, если всё уже выучено и отработано, а звучание в целом не производит значимого эстетического эффекта.

Балицкая Варвара тоже столкнулась с описанной проблемой. Во время работы мы руководствовались эвристическим методом: мы старались не давать готовых ответов. Варваре было предложено прослушать ряд произведений гитарной и симфонической музыки, была рекомендована специальная литература; также ей нужно было подробно ознакомиться с биографией и творчеством тех композиторов, чьи произведения она исполняла. По истечению времени нами было замечено, что особых результатов самостоятельная исследовательская работа не приносила.

Несмотря на то, что мы тщательно планировали домашнее задание, при его проверке выяснялось — очень небольшой процент информации был усвоен, но хуже всего, даже та информация, что была освоена никак не применялась к практическому музицированию.

Мы видим причину этого в неумении ученика анализировать и синтезировать информацию, в неумении продуктивно работать с источниками знаний. Было принято решение посвящать много времени совместной работе с ученицей: на

личном примере показывать возможные пути решения тех или иных творческих задач. Но главной задачей — было научить коррелировать слуховую информацию с теоретической, то есть доводить до осознания тот факт, что форма, использование тех или иных гармонических функций, та или иная фактура изложения, те или иные отклонения, не возникают на пустом месте и не используются просто так: всё это существует как единство формы и содержания, как воплощение художественного стремления к эстетическому идеалу.

В силу индивидуальных особенностей Варвара плохо усваивала информацию из первоисточников, поэтому нам приходилось весь прослушанный или прочитанный ею материал «прогонять» на уроке: разъяснять, комментировать, уточнять, применять на практике.

К концу 2015/2016 учебного года Балицкая Варвара продолжала активно осваивать свой исполнительский репертуар, не теряя к нему интереса. Слушая разную музыку, открывая ту или иную особенность композиции в том или ином произведении, она формировала новый взгляд, новое ощущение давно отработанных и выученных пьес.

Стоит оговориться, что многие опытные педагоги не одобряют игру одних и тех же пьес весь год. По их мнению, это уничтожает любой зачаток осмысленного исполнения: за год произведения настолько автоматизируются, что ученик выступает в роле «проигрывателя», а не в роле исполнителя. На наш взгляд это вопрос дискуссионный, но в приведённой позиции есть здоровое зерно. И хотя всё зависит от ученика, от каждого случая в отдельности, всё же следует предлагать выпускнику поработать над любой пьесой, которую он хотел бы освоить. Работая над новой пьесой, ученик сразу учитывает прошлый опыт и в случае сильной заинтересованности, дополнительные пьесы могут реализоваться в художественном плане на много выше экзаменационной программы. Главное в таких случаях не давать произведений, которые могут вызвать технические трудности: в обучении на музыкальном инструменте полезно делать шаг назад, работать над более лёгкими пьеса, совершенствуя ту или иную технику и добиваясь выразительности.

Что касается общих результатов по группе индивидуального наблюдения, то результаты представлены в следующей таблице.

Таблица №1

Результаты эксперимента в индивидуальной группе наблюдения

| Имена учеников индивидуальной группы наблюдения | | Педагогический критерий | Психологический критерий | Социальный критерий |
|---|---------|-------------------------|--------------------------|---------------------|
| Александрова Елена | I этап | 15 | 15 | 8 |
| | II этап | 12 | 12 | 8 |
| Балицкая Варвара | I этап | 16 | 18 | 14 |
| | II этап | 19 | 21 | 18 |
| Гогохия Георгий | I этап | 8 | 9 | 9 |
| | II этап | 13 | 11 | 11 |
| Дядюкина Дарья | I этап | 10 | 11 | 11 |
| | II этап | 15 | 14 | 14 |
| Ерёменко Тимофей | I этап | 15 | 13 | 10 |
| | II этап | 20 | 19 | 15 |
| Килинская Владислава | I этап | 13 | 10 | 9 |
| | II этап | 14 | 11 | 9 |
| Кислов Андрей | I этап | 15 | 14 | 11 |
| | II этап | 17 | 14 | 12 |
| Копылов Данила | I этап | 7 | 7 | 10 |
| | II этап | 12 | 11 | 11 |
| Красоткин Михаил | I этап | 9 | 9 | 10 |
| | II этап | 12 | 12 | 13 |
| Осипов Фёдр | I этап | 13 | 13 | 12 |
| | II этап | 15 | 14 | 14 |
| Осовик Полина | I этап | 14 | 12 | 12 |
| | II этап | 14 | 12 | 12 |
| Полуденцев Александр | I этап | 6 | 6 | 8 |
| | II этап | 10 | 6 | 8 |
| Рышкова Варвара | I этап | 14 | 10 | 14 |
| | II этап | 18 | 13 | 15 |
| Самойленко Анастасия | I этап | 8 | 7 | 6 |
| | II этап | 7 | 6 | 6 |
| Тамбов Никита | I этап | 9 | 10 | 6 |
| | II этап | 9 | 11 | 6 |
| Хилько Фёдр | I этап | 6 | 7 | 11 |
| | II этап | 6 | 6 | 11 |

Зелёным цветом выделены улучшения, красным ухудшение, а серым статичность тех или иных общих показателей.

Как мы видим, в целом наблюдается общая прогрессия у большинства учеников: в некоторых случаях она довольно высока (Балицкая Варвара, Дядюкина

Дарья, Ерёменко Тимофей), у других учеников совсем незначительный прогресс (Кишинская Владислава, Кислов Андрей, Тамбов Никита), а в каких-то случаях мы наблюдали понижение общего показателя (Александрова Елена, Самойленко Анастасия, Хилько Фёдор).

Пытаясь объяснить кардинально разные эффекты музыкально-эстетического воспитания методом контекстного музицирования, мы предполагаем, что огромную роль играет психологический критерий, а именно подкритерии мотивации.

На констатирующем этапе было замечено, что у детей с высокой мотивацией, все остальные показатели также высоки (за исключением начальных классов). Если посмотреть на все случаи из обеих групп, где те или иные показатели понижались, мы увидим, что у каждого подобного ученика снизился показатель мотивации. Для подтверждения данного тезиса приведём для сравнения таблицу результатов по фронтальной группе наблюдения.

Таблица №2

Результаты эксперимента во фронтальной группе наблюдения

| Имена учеников фронтальной группы наблюдения | | Педагогический критерий | Психологический критерий | Социальный критерий |
|--|---------|-------------------------|--------------------------|---------------------|
| Блохин Степан | I этап | 13 | 14 | 8 |
| | II этап | 16 | 16 | 15 |
| Бравков Иван | I этап | 9 | 10 | 9 |
| | II этап | 13 | 12 | 12 |
| Жиркова Мария | I этап | 14 | 12 | 12 |
| | II этап | 17 | 14 | 13 |
| Загородников Руслан | I этап | 13 | 16 | 12 |
| | II этап | 11 | 14 | 11 |
| Замула Дарья | I этап | 13 | 16 | 16 |
| | II этап | 10 | 13 | 8 |
| Иванов Андрей | I этап | 13 | 11 | 14 |
| | II этап | 15 | 14 | 16 |
| Климанов Игорь | I этап | 17 | 15 | 14 |
| | II этап | 18 | 15 | 15 |
| Костюкевич Игра | I этап | 7 | 6 | 9 |
| | II этап | 13 | 11 | 11 |
| Кривченко Юлия | I этап | 9 | 11 | 12 |
| | II этап | 10 | 11 | 12 |
| Мурозян Матвей | I этап | 14 | 16 | 14 |
| | II этап | 16 | 16 | 16 |

| | | | | |
|-------------------|---------|----|----|----|
| Нго Линь Нга | I этап | 19 | 21 | 14 |
| | II этап | 19 | 21 | 16 |
| Руленко Алексей | I этап | 12 | 12 | 12 |
| | II этап | 12 | 12 | 12 |
| Сапунов Фёдр | I этап | 12 | 12 | 9 |
| | II этап | 15 | 13 | 12 |
| Степанов Илья | I этап | 10 | 11 | 11 |
| | II этап | 14 | 13 | 12 |
| Суходумский Илья | I этап | 18 | 16 | 18 |
| | II этап | 20 | 17 | 19 |
| Хохлова Анастасия | I этап | 9 | 7 | 8 |
| | II этап | 14 | 11 | 10 |

Данные результаты также показывают определённую зависимость психологического критерия (а именно мотивационного подкритерия, как видно из персональных таблиц в приложении) и остальных показателей. Там, где ученики не показали рост мотивации — педагогический и социальный критерий, либо остался прежним, либо изменился совсем незначительно.

Исходя из вышесказанного, мы можем сделать вывод, что психологический критерий мотивации играет первостепенную роль в музыкально-эстетическом воспитании.

В связи с этим, мы выявили слабую сторону метода контекстного музицирования, которая связана с вектором педагогической деятельности, направленной на мотивирование учащихся. Предполагалось, что данную проблему должна решить интеграция ученика в современную музыкальную среду, но как показала практика, данный путь результативен не для всех учеников.

В качестве альтернативы следует обратиться к коллективному музицированию: данный метод мотивирования может быть более продуктивным при работе с ярко выраженными экстравертами.

Контекстное музицирование — это метод, направленный именно на индивидуальное обучение в классе и рассчитанный на гибкий подход педагога к каждому отдельному ученику. И в этом плане он продуктивен, но ощутимый эффект наблюдается при работе с учениками, которые изначально обладают сильным желанием заниматься музыкой. В остальных случаях, метод хоть и даёт результаты,

но явно уступает педагогической работе учителей со стажем, интуитивно чувствующие верное решение педагогической проблемы.

В процессе общения с педагогами, принимающие участие в апробации метода контекстного музицирования были высказаны следующие мнения:

- Клоков Сергей Дмитриевич (ДМШ им. Рахманинова) высказал мнение, что сам принцип метода (и всего подхода в целом) актуален для музыкальной педагогики, особенно в гитарном направлении: работа с современным музыкальным материалом, его исполнение и интерпретация является верным шагом к продуктивному музыкальному воспитанию. Но стремление соединить в процессе индивидуального урока музыки теоретический и практический компонент в равных пропорциях, крайне сложно, а в каких-то отдельных случаях и вовсе не нужно. С.Д. Клоков считает, что для дальнейшего улучшения данного метода важно подробно проработать вопрос репертуара для каждого класса.
- Семенюк Сергей Михайлович (ДМШ им. С.В. Рахманинова) отметил метод «тапёра», высказав мнение, что подобный приём сильно помогает в развитии умения интерпретировать музыку. В качестве недостатка он обозначил тот факт, что метод контекстного музицирования по своей природе более подходит для старших классов. Для младших классов разумней разработать метод, чётко опирающийся на отработку технических основ.
- Яхонтова Мария Николаевна (ДМШ им. В.Ф. Одоевского) отметила, что идея реализовать множество различных методов на единой основе разумна, но в практическом плане в ней нет особой нужды. Специфика индивидуального музыкального занятия заключается в спонтанности педагогических решений: индивидуальный урок музыки это, прежде всего, общение ученика с искусством и с педагогом. Методическая система в специальном музыкальном образовании должна быть вспомогательным инструментом.
- Степанов Павел Андреевич (ДМШ им В.Ф. Одоевского) посоветовал учесть в методе (если речь идёт о классе гитары) момент, касающийся электрических аналогов инструмента. Если метод нацелен на интеграцию ученика в современ-

ную музыкальную среду, а также на разучивание музыки современных композиторов, то ознакомление учеников с азами игры на электрогитаре, будет значительно способствовать воспитанию и музыкальному развитию ученика.

В процессе завершения контрольного этапа эксперимента мы провели в обеих группах опрос в форме беседы. Те ученики, которые показали рост мотивации, говорили, что стали иначе слушать и воспринимать музыку, по-иному её исполнять. У них появляется исследовательский интерес: им было любопытно узнать, почему автор написал произведение именно так, а не иначе; если речь шла о современной музыке, они интересовались родственными стилями, сами начинали слушать соответствующую музыку. Иными словами, ученики приобретали навыки музыкального самообразования и самовоспитания.

Многие ученики показавшие успехи, высказывались о желании поучаствовать в концертах или конкурсах. Иные стремились организовать собственные небольшие коллективы или просили принять их в общий школьный ансамбль.

Ученики, показывающие ухудшение результатов или отсутствие каких-либо изменений, как правило, говорили о трудности музыкальных занятий, о нехватке времени или прямо высказывались о личной незаинтересованности.

В процессе исследования мы также проводили беседы с родителями: некоторые выражали заинтересованность в музыкальном воспитании своих детей, некоторые относились к этому равнодушно. Но как показывают персональные таблицы, фактор участия или неучастия родителей в музыкальном воспитании ребёнка, имеет слабое влияние на общий результат. Участие родителей наиболее важно на первоначальном этапе, и то не во всех случаях. К примеру, ученик Хилько Фёдор (7 лет) из индивидуальной группы наблюдения, проявлял себя весьма слабо, отказывался выполнять домашнее задание, равнодушно относился к любой музыке, которую ему предлагали для исполнения. Тем не менее, родители проявляли интерес к музыкальному искусству: отец Фёдора имел музыкальное образование.

Выводы II главы

Опираясь на общие особенности педагогического моделирования, мы создали собственную модель реализации метода контекстного музицирования в среде дополнительного музыкального образования. Данная модель является неким срезом процесса музыкально-эстетического воспитания и отражает его особенности в статике. В неё входят следующие элементы: цель, общие задачи, принципы, педагогические условия, совокупность составных методов, критерии оценки, уровни музыкально-эстетического воспитания, конечный результат.

Каждое структурное звено модели тщательно нами проработано, но особое внимание мы уделили двум моментам: совокупности составных методов для реализации музыкально-эстетического воспитания учащихся в классе гитары и критериям оценки музыкально-эстетического воспитания школьников в классе гитары (оценка эффективности метода контекстного музицирования). Выделение первого пункта связано с тем, что сам метод контекстного музицирования предполагает сбалансированное сочетание общепедагогических, специальных и инновационных методов обучения и воспитания как одно из условий реализации. Данный аспект создаёт важный смысловой уровень метода контекстного музицирования, на что мы косвенно указывали в первом параграфе работы.

Метод контекстного музицирования по сути является системой методов, координируемые единой целью. Для того чтобы данная система эффективно работала, необходимо упорядочить её внутренние элементы и определить функциональную роль каждого из них.

Что касается критериев оценки музыкально-эстетического воспитания, то данное звено важно для нас не только, как системный элемент модели в целом, но и как основа для опытно-экспериментальной работы.

Проанализировав ряд научных работ и статей, раскрывающие те или иные особенности системы оценочных критериев в музыкальной педагогике, мы выработали собственный вариант. Двигаясь от общего к частному, нами было выделено три общих группы критериев (педагогическая, психологическая, социальная).

Каждая группа включала в себя три конкретных критерия. В свою очередь, каждый критерий делится на две оценочные единицы (на два подкритерия). Оценочная единица дробит информационное поле каждого конкретного критерия на более точные смысловые куски, которые отражают родственные особенности тех или иных аспектов личности школьника.

В сущности, оценочная единица является ячейкой для информации, содержание которой определяется системой уровней оценки музыкально-эстетического воспитания. Эта система представляет собой шкалу качественных или количественных показателей, определяющие уровень развития каждой оценочной единицы в частности и каждой группы критериев в общем.

По завершению апробации метода контекстного музицирования, нами была проделана особая воспитательная работа с каждым учеником из фронтальной и индивидуальной группы наблюдения. Помимо статистической информации, получаемой в ходе реализации контекстного музицирования, в анализе эффективности метода участвовали сведения, полученные в ходе бесед с педагогами гитарных классов и с родителями учеников.

Формулируя сильные и слабые стороны метода контекстного музицирования, мы отметили следующие моменты.

Сильные стороны:

- возможность эффективной адаптации под индивидуальные особенности ученика;
- учитывается связь искусств (музыка — кино);
- задействование широкого спектра современной музыки в процессе воспитания (учитывается фактор музыкальной актуальности);
- реализация широкого спектра общепедагогических, специальных и инновационных методов;
- проработанная теоретическая база.

Слабые стороны:

- отсутствие универсального мотивационного компонента;

- отсутствие специальной работы относительно коллективного музицирования;
- отсутствие чётко проработанной репертуарной стратегии;
- недостаточная оптимизация метода для младших классов;
- относительно небольшая исследовательская база для статистических наблюдений.

Образовательная система детских музыкальных школ включает в себя огромное количество факторов, которые необходимо учитывать. Помимо этого сама форма индивидуального обучения представляет собой специфическую формацию урока, которую трудно организовать в каких-либо жёстких методических рамках. Тем не менее, необходимо стремиться к объединению научного и практического подхода в работе учителя музыки по классу гитары или иному музыкальному инструменту. В этом отношении метод контекстного музицирования проявил себя с положительной стороны, так как реализовал воспитательный потенциал индивидуального урока музыки на новом системном уровне, опираясь, как и на теоретические науки, так и на практический опыт действующих педагогов детских музыкальных школ.

Заключение

Проблема воспитания для педагогической науки является насущной на протяжении всей истории своего существования, и не теряет своей актуальности и сегодня. Социальные, экономические, культурные изменения в российском и мировом обществе ставят перед педагогикой новые трудности, заставляют её меняться и преобразовываться.

Музыкально-эстетическое воспитание в этом контексте играет роль составляющего компонента всего педагогического действия, которое направлено на современного ребёнка: воспитание музыкой — это элемент целостной педагогической работы.

Музыкально-эстетическое воспитание школьников одна из актуальных задач современного образования. Сегодня существует острая нужда в развитии художественного элемента в общей системе образовательного пространства. Совершенствование эстетической культуры, развитие творческих способностей, формирование навыков самовоспитания и самосовершенствования — все эти приоритеты чётко определяют и направляют педагогический вектор работы на индивидуальном уроке музыки.

Основная задача учителя в индивидуальном музыкальном обучении заключается в создании соответствующих педагогических условий, благоприятных для аккумуляции творческого потенциала ученика. Достижение творческого диалога, сбалансированное сочетание общепедагогических, специальных и инновационных методов обучения и воспитания, поддержание благоприятного эмоционального климата, наличие необходимой материально-технической базы и соблюдение гигиены музыкальных занятий — соблюдение всех этих условий, как показала проведённая нами опытно-экспериментальная работа, значительно повышают эффективность урока музыки, что в свою очередь оправдывает применение разработанного метода контекстного музицирования.

Музыкально-эстетическое воспитание, как и любое целеполагающее воспитание, реализуется только косвенными средствами, иначе оно превращается в

«поучение», которое не имеет никакой педагогической ценности. Поэтому педагог инструменталист воспитывает только через обучение: то есть когда учитель ставит руки ученику, чтобы звук инструмента был осмысленным и убедительным, когда организовывает учебное пространство, чтобы настроить ученика на музыкальную деятельность, когда разбирает нотный текст, чтобы ученик видел структуру и драматургию произведения и т.д. Эмоциональное осознание ценности музыки, её неповторимого эстетического эффекта наступит в том случае, когда у воспитанника появляется внутренняя потребность в общении с музыкальным искусством. Цель метода контекстного музицирования — через музыкальное обучение сформировать эту потребность.

Рассчитанный сугубо на личный контакт учителя с учеником, метод направлен на мотивирование ученика через слушание музыки, а также через интерпретацию исполняемого произведения. Иными словами, мотивация осуществлялась через эмоциональную реакцию и через творческую самореализацию.

Вместе с тем, мы считаем, что вопрос мотивации должен прорабатываться педагогами отдельно, в тесном сотрудничестве с психологами. В сущности, данный аспект является наиболее сложным и непредсказуемым в работе педагога, так как он зависит от множества внутренних и внешних факторов.

Что касается иных составляющих музыкально-эстетического воспитания, то по ряду педагогических, психологических и социальных критериев метод контекстного музицирования также проявил себя продуктивно. Все оценочные критерии были сформулированы с учётом целостной педагогической модели и являются отражением всех направлений, по которым она работает.

В свою очередь, педагогическая модель реализации метода контекстного музицирования в среде дополнительного образования детской музыкальной школы (класс гитары) разрабатывалась нами с опорой на существующие педагогические потребности, образовательные условия и с учётом современной культурной среды.

Инновационность нашей работы заключается именно в попытке ответить на актуальные запросы музыкальной педагогики. Мы стремились реализовать некий

подход, который адаптирует и приспособит любые приёмы обучения и воспитания под нужды индивидуального музыкального обучения. Оценив музыкальное образовательное пространство, мы пришли к выводу, что наиболее важной является проблема сведения воедино существующего наследия музыкальной культуры и многогранной современной музыки.

Контекстное музицирование — это попытка реализовать (в классе гитары) классический музыкальный материал в тесном переплетении с существующей музыкальной средой, с целью повысить качество музыкально-эстетического воспитания и воспитать активного самостоятельного музыканта.

В качестве дополнительного положительного момента нашего исследования мы можем отметить получение определённого исследовательского опыта в данной сфере, а также формулирование альтернативного пути развития музыкальной педагогики в секторе дополнительного образования. Сами попытки привнести современную музыку в обучение в музыкальных школах были уже не раз, но чётко сформулированного концептуального подхода именно к реализации индивидуального урока музыки, мы в своей исследовательской и преподавательской практике не встречали.

Для реализации подобного замысла, педагог должен владеть высокой исполнительской культурой, обширным кругозором и педагогической компетенцией. Только при соблюдении этих условий удастся реализовать весь уникальный воспитательный потенциал, которым обладает урок индивидуального музыкального инструмента.

По результатам проделанной работы были сформулированы **наиболее общие выводы:**

1. В современном образовании значимый воспитательный эффект имеет музыкальная деятельность в живом культурно-социальном контексте, когда ученик приобщается к музыкальному искусству через взаимодействие эмоционального и интеллектуального, технического и художественного.

2. Активный интерес учащихся к самостоятельному музицированию, внутренняя потребность в общении с музыкальным искусством могут быть достигнуты в процессе внедрения метода контекстного музицирования.

3. Выявленные в диссертации критерии совершенствования музыкально-эстетического воспитания школьников в условиях дополнительного образования подтверждают выдвинутую гипотезу и значимость метода контекстного музицирования.

4. Реализация педагогической модели контекстного музицирования в условиях дополнительного образования (в классе гитары) становится возможной при следующих педагогических условиях: достижение творческого диалога между преподавателем и учеником; сбалансированное сочетание общепедагогических, специальных и инновационных методов обучения и воспитания; формирование и поддержание благоприятного эмоционального климата на занятиях; наличие материально-технической базы необходимой, для реализации особых видов учебной деятельности; соблюдение гигиены музыкальных занятий.

Резюмируя всё вышесказанное, мы утверждаем, что данная исследовательская работа направлена на осознание урока индивидуального инструмента как синтеза тесного и спонтанного взаимодействия (учитель — ученик) и настроенной системы приёмов, упорядоченных в уникальную для каждого ученика педагогическую стратегию, которая должна отвечать запросам современности.

Литература

1. *Абдуллин, Э. Б.* Музыка в начальной школе: пособие для учителя / Э. Б. Абдуллин, Д. Б. Кабалевский. — М.: НИИШкол, 1979. — 164 с.
2. *Абдуллин, Э. Б.* Теория музыкального образования: учебник для студентов высших пед. учеб. Заведений [Текст] / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 336 с.
3. *Августин Аврелий*, Исповедь / Аврелий Августин / пер. с лат. М. Е. Сергеевко. — СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2011. — 400 с.
4. *Аверин, В. А.* Интеллектуально-стилевая организация человека: Учебное пособие для преподавателей и студентов / В. А. Аверин, Н. Н. Киреева, Е. Е. Котова. — СПб.: Изд-во СПб ГПМУ, 2014. — 52с.
5. *Агадилова, Г. В.* Проблема ценности в музыкально-эстетическом воспитании современных школьников / Г. В. Агадилова // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. — 2008. — № 6. — С. 202-205.
6. *Агафошин, П. С.* Школа игры на шестиструнной гитаре / П. С. Агафошин. — Москва: Музыка, 2013 — 180 с.
7. *Агуадо, Д.* Этюды для шестиструнной гитары / Д. Агуадо / под ред. Х. Ортеги. — М.: Музыка, 1979. — 31 с.
8. *Айзенк, Г.* Исследования человеческой психологии / Г. Айзенк, М. Айзенк. — М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. — 479 с.
9. Актуальность [Электронный ресурс] // Викисловарь, 2016. — Режим доступа: <https://ru.wiktionary.org/wiki/актуальность>
10. *Александрова, Ю. В.* Возрастная психология. Характеристика психологических особенностей подростков и юношей / Ю. В. Александрова. — М.: Современный гуманитарный университет, 1999. — 66 с.
11. *Алексеев, А. П.* Краткий философский словарь / под ред. А. П. Алексеева. — 2-е изд. перераб. и доп. — М.: РГ-Пресс, 2015. — 496 с.
12. *Алексеев, П. В.* Философия: учебник / П. В. Алексеев, А. В. Панин. — М.: Проспект, 2013. — 592 с.

13. *Алексеева, А. А.* К изучению музыки XX века: в 2 частях. Часть II. История музыки / А. А. Алексеева. — М.: Российский университет театрального искусства — ГИТИС, 2014. — 222 с.
14. *Алиев, Ю. Б.* Настольная книга учителя музыки / Ю. Б. Алиев. — М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2000. — 336 с.
15. *Ананишнев, В. М.* Моделирование в сфере образования [Электронный ресурс] / В. М. Ананишнев // Системная психология и социология. — 2010. — Т. 1, № 2. — Режим доступа: http://systempsychology.ru/journal/2010_1_2/36-ananishnev-vm-modelirovanie-v-sfere-obrazovaniya.html
16. *Ананьев, Б. Г.* Опыт экспериментального изучения влияния музыки на поведение / Б. Г. Ананьев // Сборник: Вопросы науки о поведении ребёнка и взрослого. Владикавказ. — 1924. — выпуск 1. — стр. 21-26.
17. *Аничков, Е. В.* Очерк развития эстетических учений / Е. В. Аничков. — Изд. 3. перераб. и доп. — М.: издательство ЛКИ, 2013. — 248 с.
18. *Апраксина, О. А.* Избранное / О. А. Апраксина / отв. ред.: Э. Б. Абдуллин, П. Г. Бугаков. — Москва: Каф. методологии и методики преподавания музыки МПГУ; Липецк: Каф. музыкального образования ЛГПУ, 2006 (Липецк: РИЦ ЛГПУ). — 263 с.
19. *Апресян, Г. З.* Эстетика и художественная культура социализма: Избранные труды / Г. З. Апресян / Предисл. Н. И. Киященко, Н. Л. Лейзерова. — М.: Изд-во МГУ, 1984. — 327 с.
20. *Арановский, М. Г.* Музыка как форма интеллектуальной деятельности / Ред.-сост. М. Г. Арановский. — Изд. 3-е. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2014. — 240 с.
21. *Аристотель, Поэтика. Риторика.* / Аристотель / пер. с др.-греч. В. Аппельрота, Н. Платоновой. — СПб: Азбука, Азбука-Аттикус, 2014. — 320.
22. *Арнольдов, А. И.* Социальная педагогика в России: на острие времени: монография / А. И. Арнольдов и др. / под общ. ред. М. П. Гурьяновой. — Санкт-Петербург: Нестор-История, 2014 — 188 с.

23. *Асафьев, Б. В.* Музыка в современной общеобразовательной школе / Б. В. Асафьев // Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании под ред. Е. М. Орловой. — М., 1965. — 129 с. — с. 52-66.
24. *Асафьев, Б. В.* Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев. — Ленинград: Музыка, 1971. — 376 с.
25. *Асмус, В. Ф.* Эстетика Аристотеля / В. Ф. Асмус. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. — 72 с.
26. *Астафьева, Т. Г.* Культурология. Теория культуры: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 033000 «Культурология»: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по социально-гуманитарным специальностям / О. Н. Астафьева, Т. Г. Грушевицкая, А. П. Садохин. — 3-е изд. перераб и доп. — Москва : ЮНИТИ, 2012. — 487 с.
27. *Афанасин, Е. В.* Очерки истории античной музыки / Е. В. Афанасин, А. С. Афанасина, А. И. Щетников. — СПб.: Издательство РХГА, 2015. — 247 с.
28. *Бабанский, Ю. К.* Педагогика [Электронный ресурс] / Ю. К. Бабанский — Режим доступа: <http://www.p-lib.ru/pedagogika/babanskiy-pedagoika/naglyadnye-metody-obucheniya.html>
29. *Баренбойм, Л. А.* Музыкальная педагогика и исполнительство / Л. А. Баренбойм. — Ленинградское отделение: Музыка, 1974. — 336 с.
30. *Баренбойм, Л. А.* Система детского музыкального воспитания Карла Орфа: сборник статей / Под ред. Л. А. Баренбойма. — Ленинград: Музыка, 1970 — 160 с.
31. *Бахтин, В. В.* Формирование музыкальной культуры школьников: культурологический аспект: учебно-методическое пособие / В. В. Бахтин, Л. В. Гордеева, Т. К. Решетникова. — М., 2014. — 162 с.
32. *Бахтин, М. М.* Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет / М. М. Бахтин. — М.: «Худож. Лит.», 1975. — 504 с.
33. *Бахтин, М. М.* Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. — М.: Искусство, 1979. — 423 с.

34. *Безбородова, Л. А.* Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: учебное пособие / Л. А. Безбородова, Ю. Б. Алиев. — 2-е издание перераб. и доп. — СПб.: Издательство «Лань»; Издательство «Планета музыки», 2014. — 512 с.
35. *Безруких, М. М.* Психофизиология ребенка: учеб. пособие / М. М. Безруких, Н. В. Дубровинская, Д. А. Фарбер. — 2-е изд., доп. — М.; Воронеж: Изд-во Моск. психолого — соц. ин-та: Изд-во НПО «МОДЭК», 2005 — 494 с.
36. *Белкин, А. С.* Основы возрастной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. С. Белкин. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 192 с.
37. *Беляева-Экземплярская, С. Н.* О психологии восприятия музыки / С. Н. Беляева-Экземплярская. — М.: URSS, 2014. — 116 с.
38. *Березина, В. А.* Дополнительное образование детей России / В. А. Березина. — Москва: Диалог культур, 2007. — 511 с.
39. *Бернс, Р.* Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс / Перевод с англ. М. Б. Гнедовсикй, М. А. Ковальчук. — М.: Прогресс, 1986. — 425 с.
40. *Бессонов, Б. Н.* Образование и гуманизация общества: монография / Б. Н. Бессонов, И. А. Бирич. — М.: МГПУ, 2013. — 196 с.
41. *Бессонов, Б. Н.* История и философия науки: учеб. пособие для магистров / Б. Н. Бессонов. — М.: Юрайт; ИД Юрайт, 2014. — 394 с.
42. *Бессонов, Б. Н.* Философия и история образования: учебник и практикум для академического бакалавриата / Б. Н. Бессонов. — М.: Издательство Юрайт, 2015. — 354 с.
43. *Бирич, И. А.* Философия, антропология и образование (на путях к новому педагогическому сознанию) / И. А. Бирич. — М.: Жизнь и мысль, 2003. — 272 с.
44. *Бирюков, В. И.* Музыкально-эстетическое воспитание школьников: Метод. рекомендации по организации учеб. процесса и внеклассной работы / В. И. Бирюков, С. М. Пославская, Н. А. Бардина и др. — Краснодар: [б. и.], 1975 — 85 с.
45. *Бобров, Е. А.* О понятии искусства: умозрительно-психологическое исследование / Е. А. Бобров. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2015. — 256 с.

46. *Бодина, Е. А.* История музыкального образования: учебное пособие / Е. А. Бодина. — М.: МГПУ, 2009. — 164 с.
47. *Божович, Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — Москва [и др.]: Питер, 2008 — 398 с.
48. *Борев, Ю. Б.* Эстетика: отношение к действительности. Творчество. Произведения. Природа. Природа и виды искусства. Художественный процесс. Обращение с искусством / Ю. Б. Борев. — М.: Русь-Олимп, 2005: Рус.-Олимп: Тип. изд-ва Самар. Дом печати: Астрель. — 829 с.
49. *Борев, Ю. Б.* Эстетика [Электронный ресурс] / Ю. Б. Борев. — Режим доступа : http://www.independent-academy.net/science/library/borev_estetika/prekrasnoe.html
50. *Борисова, С. М.* Формирование музыкально-эстетического вкуса у старших дошкольников и младших школьников в контексте преемственности / С. М. Борисова // Вестник Чувашского университета. — 2006. — № 4. — С. 317-320.
51. *Бороздинов, А. А.* Коллективное инструментальное музицирование на уроках музыки в младших классах общеобразовательной школы: (Материал и метод. рекомендации для учителей) / А. А. Бороздинов. — Калуга: Б. и., 1987 — 40 с.
52. *Бочкарёв, Л. Л.* Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарёв. — М.: Классика-XXI, 2008. — 350 с.
53. *Браудо, Е. М.* Ницше философ-музыкант / Е. М. Браудо. — СПб.: Издательство «Атеней», 1922. — 67 с.
54. *Буданова, Г. П.* Дополнительное образование детей: вопросы и ответы: учебное пособие для системы повышения квалификации работников образовательных учреждений / сост. Г. П. Буданова, Л. Н. Буйлова. — Москва: Школьная книга, 2008. — 263 с.
55. *Буров, А. И.* Эстетическое воспитание в школе: Вопросы системного подхода / А. И. Буров, Л. П. Печко, Ю. Н. Петрова и др. / Под ред. Б. Т. Лихачева. — М.: Педагогика, 1980 — 136 с.

56. *Бычков, В. В.* Эстетическая аура бытия. Современная эстетика как наука и философия искусства / В. В. Бычков. — 2-е изд. — М.: Центр гуманитарной инициатив, 2016. — 784 с.
57. *Бычков, В.В.* Эстетика: учебник для вузов / В.В. Бычков. — М.: Академический проект, Фонд «Мир», 2011. — 452 с.
58. *Вагнер, Р.* Произведение искусства будущего / Р. Вагнер. — М.: книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. — 128 с.
59. *Василий Великий*, Беседы на псалмы [Электронный ресурс] / Василий Великий. — Режим доступа: <http://www.orthlib.ru/Basil/ps01.html>
60. *Вейнингер, О.* Пол и характер / О. Вейнингер / перевод с немец. В. О. Лихтенштадт. — М.: Астрель, 2012. — 509 с.
61. *Величковский, Б. М.* Современная когнитивная психология / Б. М. Величковский. — М.: издательство Московского университета, 1982 г. — 336 с.
62. *Вербицкий, А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. — М.: Высшая школа, 1991. — 207 с.
63. *Ветлугина, Н. А.* Методы эстетического воспитания [Электронный ресурс] / Н. А. Ветлугина // Сборник статей «Эстетическое воспитание в детском саду» под ред. Н. А. Ветлугиной. — Режим доступа: <http://www.detskiysad.ru/estetika/333.html>
64. *Витгоф, В. М.* Школа как лаборатория воспитывающего гуманизма: учебное пособие для направления «Культурология» / В. М. Видгоф. — Томск: Томский гос. ун-т, 2009. — 332 с.
65. Война буффионов [Электронный ресурс] / Материал из электронной музыкальной энциклопедии [belcanto.ru](http://www.belcanto.ru) — Режим доступа: <http://www.belcanto.ru/voinabuff.html>
66. *Воитлева, Н. А.* Профессионально-творческое развитие личности будущего учителя музыки: теория, методология, практика / Н. А. Воитлева. — Майкоп: Магарин О. Г., 2013 — 143 с.
67. *Вунд, В.* Фантазия как основа искусства / В. Вунд / Под ред. А. П. Нечаева. — Изд. 2. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. — 152 с.

68. *Выготский, Л. С.* Мышление и речь / Л. С. Выготский. — М.: Директ-Медиа, 2014. — 570 с.
69. *Выготский, Л. С.* Психология искусства / Л.С. Выготский. — М.: Искусство, 1986. — 573 с.
70. *Выготский, Л. С.* Умственное развитие в процессе обучения / Л. С. Выготский — Москва, Ленинград: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1935. — 135 с.
71. *Гадамер, Х. -Г.* Истина и метод: основы философской герменевтики / Х. -Г. Гадамер / Общ. ред. и вступление Б. Н. Бессонов. — М.: Прогресс, 1988. — 704 с.
72. *Галеев, Б. М.* «Цветной слух» и «Теория аффектов» / Б. М. Галеев, И. Л. Ванечкина // Язык науки — язык искусства. — М.: Прогресс-Традиция, 2000. — с. 139-143.
73. *Гализина, И. Л.* Современное художественное образование и идеи научной школы А. И. Бурова: Современные исследования эстетического воспитания и художественного образования в контексте Буровской научной школы / И. Л. Гализина / под ред. Л. П. Печко. — М.: ИХО РАО, 2009. — 360 с.
74. *Галянт, И. Г.* Музыкальное развитие детей 2-8 лет: методическое пособие для специалистов ДОО / И. Г. Галянт. — Москва: Просвещение, 2017. — 118 с.
75. *Ганслик, Э.* О Музыкально-прекрасном: Опыт переосмысления музыкальной эстетики. / Э. О. Ганслик / Пер. с нем. / Предисловие Г. А. Лароша. — Изд. 2. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. — 232 с.
76. *Гессе, Г.* Игра в бисер: роман / Г. Гессе. / пер. в нем. С. Апта. — М.: АСТ, 2015. — 461 с.
77. *Гитман, А. Ф.* Начальное обучение на шестиструнной гитаре / А. Ф. Гитман. — Москва: Престо, 2006. — 104 с.
78. *Голощанова, О. В.* Живая музыка: теория и практика: монография / О. В. Голощанова. — Барнаул: Изд-во Алтайского гос. ун-та, 2015 — 149 с.
79. *Гончаров, И. Ф.* Эстетическое воспитание средствами искусства и действительности / И. Ф. Гончаров. — М.: Педагогика, 1986. — 126 с.

80. *Гончарова, О. В.* Теория и методика музыкального воспитания: учебник для использования в учебном процессе образовательных учреждений, реализующих программы среднего профессионального образования по специальности «Дошкольное образование», по учебной дисциплине «Теория и методика музыкального воспитания» / О. В. Гончарова, Ю. С. Богачинская. — 5-е изд. перераб. и доп. — Москва: Академия, 2016 — 254 с.
81. *Горский, В. А.* Примерные программы внеурочной деятельности. Начальное и основное образование / В. А. Горский, А. А. Тимофеева, Д. В. Смирнов и др. — М.: Просвещение, 2010. — 111 с.
82. *Горюнова, Л. В.* Говорить языком самого предмета: Теорет. основы учеб. «Музыка»: Пособие для учителя / Л. В. Горюнова. — М.: НИИШ, 1989 — 143 с.
83. *Гребенюк, О. С.* Общая педагогика: Курс лекций / О. С. Гребенюк. — Калининград: Калининградский государственный университет, 1996. — 107 с.
84. *Грибкова, О. В.* Стратегии развития образовательного пространства в контексте интеграции культуры и искусства: коллективная монография / науч. ред. О. В. Грибкова. — Москва: Перо, 2016 — 280 с.
85. *Гродзенская, Н. Л.* Школьники слушают музыку / Н. Л. Гродзенская. — Москва: Просвещение, 1969. — 77 с.
86. *Гроссе, Э.* Происхождение искусства / Э. Гроссе. — Изд. 2. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. — 304 с.
87. *Давыдов, В. В.* Лекции по общей психологии: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. В. Давыдов. — 2-е изд., стер. — Москва: Академия, 2008 — 170 с.
88. *Дахин, А. Н.* Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А. Н. Дахин // Педагогика — 2003. — № 4. — С. 21-26.
89. *Делокаров, К. Х.* Образование и динамика социокультурных ценностей: Материалы к спецкурсу по проблемам философии образования для аспирантов и слушателей / К. Х. Делокаров, Г. А. Комиссарова. — М.: Товарищество науч. изд. КМК, 2000 — 74 с.

90. *Джеймс, У.* Психология / У. Джеймс. — М.: Академический проект, 2011. — 316 с.
91. *Джуринский, А. Н.* История педагогики и образования: учебник / А. Н. Журинский. — М.: ВЛАДОС-ПРЕСС; ИД КДУ, 2013. — 400 с.
92. *Дзикевич, С. А.* Эстетика: Начало классической теории: учебное пособие для вузов / С. А. Дзикевич. — М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2011. — 254 с.
93. *Дмитриева, Л. Г.* Методика музыкального образования: учебное пособие / Л. Г. Дмитриева, Н. М. Черноиваненко. — М.: Академия. 1998. — 240 с.
94. *Доронина, О. М.* Развитие музыкально-эстетической культуры школьников: на материале уроков музыки и внеклассных занятий: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.01 / О. М. Доронина. — Саратов, 1999. — 288 с.
95. *Дулов, В. А.* К проблеме интуиции в музыкальном исполнительстве / В. А. Дулов. — Москва: [б. и.], 1987. — 28 с.
96. *Евладова, Е. Б.* Самоорганизация как перспективная возможность развития дополнительного образования детей / Е. Б. Евладова, Л. Г. Логинова // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. — 2014. — Т. 20. — № 2. — с. 132-135.
97. *Егорова, С. А.* Классическая гитара в становлении исполнительских традиций западноевропейской, русской гитарной школы и практическое применение методики Андреса Сеговии в классах ДМШ: монография / Егорова С. А. — Санкт-Петербург: ИНОВ, 2015 — 67 с.
98. *Жак-Далькроз, Э.* Ритм / Э. Жак-Далькроз. — Москва: Классика-XXI, 2010 — 245 с.
99. *Журкина, А. Я.* Профильное обучение в учреждении дополнительного образования — механизм самоопределения его воспитанников / А. Я. Журкина, Т. А. Жданова // Дополнительное образование. — 2003. — № 3. — С. 16-19.
100. *Закирова, А. Ф.* Педагогическая герменевтика: Монография / А. Ф. Закирова. — М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2006. — 328 с.
101. *Зенкин, К. В.* История музыкального образования: новые исследования: материалы международного семинара пятой сессии Научного совета по проблемам

- истории музыкального образования / под ред. К. В. Зенкин, В. И. Адищев. — Москва: Московская гос. консерватория им. П. И. Чайковского; Пермь: Пермский гос. гуманитарно-пед. ун-т, 2016 — 234 с.
102. *Зимняя, И. А.* Педагогическая психология / И. А. Зимняя. — М.: Логос, 2004. — 384 с.
103. *Зись, А. Я.* В поисках художественного смысла: Избранные работы / А. Я. Зись. — М.: Искусство, 1991 — 348 с.
104. Знание. Понимание. Умение. [Электронный ресурс] / Интернет портал созданный при поддержке московского гуманитарного университета и российского гуманитарного научного фонда — Режим доступа: <http://www.zpu-journal.ru/asp/matriculation/faq/hypothesis/>
105. *Иванов-Крамской, А. М.* Школа игры на шестиструнной гитаре / А. М. Иванов-Крамской. — М.: Музыка, 1989 — 151 с.
106. *Ильин, Г. Л.* Философия образования (идея непрерывности) / Г. Л. Ильин. — М.: «Вузовская книга», 2002. — 224 с.
107. *Иорданский, Н. Н.* От самоорганизации к самоуправлению: хрестоматийный сборник / ред. Н. Н. Иорданского. — Москва, Ленинград: Московское акционерное издательское о-во, 1926. — 95 с.
108. *Кабалевский, Д. Б.* Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы / Д. Б. Кабалевский // Советская музыка. — 1976. — №1. — с. 17-31.
109. *Кабалевский, Д. Б.* Педагогические размышления: Избр. ст. и докл. / Д. Б. Кабалевский. — М.: Педагогика, 1986. — 188 с.
110. *Кабкова, Е. П.* Бывают странные сближения... /Е. П. Кабкова / Творческое наследие Р. Вагнера в интеллектуальной и художественной рефлексии XX — начала XXI века: Материалы XI международного семинара «Культурологические штудии». — Киров, 24-25 октября 2013. — Киров: ООО «Радуга-Пресс», 2014. — 86-92 с.
111. *Кабкова, Е. П.* Музыкальная культура Москвы: цикл лекций для музыкально-педагогических вузов / Е. П. Кабкова. — М.: МАО, 2015. — 192 с.

112. *Каган, М. С.* Эстетическое и художественное воспитание в развитом социалистическом обществе / М. С. Каган. — Ленинград: Знание, 1984. — 32 с.
113. *Каменская, В. Г.* Детская психология с элементами психофизиологии: учебное пособие. — М.: Форму: ИНФРА-М, 2005. — 288 с.
114. *Каптерев, П. Ф.* Дидактические очерки: Теория образования / П. Ф. Каптерев. — 2-е изд. — Петроград: книжный склад «Земля», Невский пр. 55, 1915. — 434 с.
115. *Карандашев, В. Н.* Педагогическая психология: хрестоматия / Сост. В. Н. Карандашев, Н. В. Носова, О. Н. Щепелина. — СПб.: Питер, 2006. — 412 с.
116. *Каркасси, М.* Школы игры на шестиструнной гитаре / М. Каркасси. — М.: Кифара, 2014. — 148 с.
117. *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, аккомпанемент песен / А. В. Катанский, В. М. Катанский. — Москва: В. Катанский, 2009 — 247 с.
118. *Кирнарская, Д. К.* Музыкальная психология и психология музыкального образования: Теория и практика: учебник для студ. муз. фак. учреждений высш. пед. проф. образования / Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова и др.; под редакцией Г. М. Ципина. — 2-е издание, перераб. и доп. — М.: Издательский центр «Академия», 2011. — 384 с.
119. *Киященко, Н. И.* Эстетика — философская наука: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 032800 — «Культурология» / Н. И. Киященко. — М.: Вильямс, 2005. — 588 с.
120. *Клейн, Л.С.* Гармония эпох: Антропология музыки / Л.С. Клейн. — СПб: ЕВРАЗИЯ, 2012. — 224 с.
121. *Кокуркина, Л. Л.* Педагогический эксперимент [Электронный ресурс] / Л. Л. Кокуркина. — Режим доступа : <http://gigabaza.ru/doc/81638.html>
122. *Коломиец, Г. Г.* Музыкально-эстетическое воспитание (аксиологический подход): монография / Г. Г. Коломиец. — Оренбург: изд-во ООИПКРО, 2001 г. — 240 с.

123. *Коломиец, Г. Г.* Ценность музыки: философский аспект / Г. Г. Коломиец. — Изд. 4. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. — 532 с.
124. *Командышко, Е. Ф.* Педагогический потенциал искусства в творческом развитии учащихся молодёжи: интегративный подход: монография / Е. Ф. Комадышко; ред. Л. В. Школяр, О. В. Стукалова, М. А. Лазарев. — М.: Издательство «ИХО РАО», 2011. — 292 с.
125. *Кон, И. С.* Междисциплинарные исследования. Социология. Психология. Сексология. Антропология / И. С. Кон. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. — 605 с.
126. *Коралов, А.* Книга по эстетике для музыкантов / А. Коралов, А. Ладыгина, С. Раппопорт. — М.: Музыка, 1983. — 272 с.
127. *Кочергин, А. Н.* Моделирование мышления / А. Н. Кочергин. — М.: Политиздат, 1969. — 224 с.
128. *Краевский, В. В.* Методология педагогики / В. В. Краевский. — Чебоксары: издательство Чуваш. ун-та, 2001. — 243 с.
129. *Красильников, И. М.* Электронное музыкальное творчество в системе художественного образования / И. М. Красильников. — Дубна: Феникс+, 2007. — 496 с.
130. *Крупник, Е. П.* Психологическое воздействие искусства / Е. П. Крупник. — М.: Издательство «Институт психологии РАН», 1999. — 240 с.
131. *Крылова, Н. Б.* Культурология образования / Н. Б. Крылова. — М.: Народное образование, 2000. — 272 с.
132. *Кудрявцева, С. М.* Методика музыкально-эстетического воспитания школьников средствами интегративного подхода в обучении: На основе Рериховской концепции эстетического воспитания: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.02 / С.М. Кудрявцева. — Москва, 2000 — 201 с.
133. *Кузнецов, В. А.* Как научить играть на гитаре: сборник статей / Составитель В. А. Кузнецов. — М.: Классика-XXI, 2006. — 200 с.
134. *Куликова, Е. Е.* Психофизиологические принципы эффективного упражнения на фортепьяно: монография / Е. Е. Куликова. — Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2014 — 124 с.

135. *Кушнер, Ю. З.* Методология и методы педагогического исследования: учебно-методическое пособие / Ю. З. Кушнер. — Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2001. — 66 с.
136. *Лаврентьев, Г. В.* Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов [Электронный ресурс] / Г. В. Лаврентьев, Н. Е. Лаврентьева, Н. А. Неудахина. — Режим доступа: http://www2.asu.ru/cppkr/index.files/ucheb.files/innov/Part2/ch1/glava_1_1.html
137. *Лагутин, А. И.* Основы педагогики музыкальной школы: Учебное пособие для музыкальных училищ / А. И. Лагутин. — М.: Музыка, 1985 — 143 с.
138. *Лаптев, И. Г.* Основные аспекты музыкального воспитания младших школьников: Монография / И. Г. Лаптев. — Астрахань: Изд-во Астрах. пед. ун-та, 2001. — 143 с.
139. *Лебедев, В. Ю.* Эстетика: учебник для бакалавров / В. Ю. Лебедев, А. М. Прилуцкий. — М.: Юрайт, 2014. — 424 с.
140. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность [Электронный ресурс] / А. Н. Леонтьев. — Режим доступа: <http://www.psy.msu.ru/people/leontiev/dsl/index.html>
141. *Леонтьева, О. Т.* Карл Орф / О. Т. Леонтьева. — Москва: Музыка, 1984. — 334 с.
142. *Лернер, И. Я.* Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. — М.: Знание, 1980. — 96 с.
143. *Ливанова, Т. Н.* История западноевропейской музыки до 1789 года: учебник в 2-х т. [Электронный ресурс] / Т. Н. Ливанова. — Режим доступа: <http://early-music.narod.ru/biblioteka/livanova-17vek.htm>
144. *Линдсей, П.* Переработка информации у человека / П. Линдсей, Д. Норман. — М.: Мир, 1974. — 552 с.
145. *Лихачёв, Б. Т.* Теория эстетического воспитания школьников: учебное пособие для студентов педагогических институтов / Б. Т. Лихачёв. — М.: Просвещение, 1985. — 176 с.

146. *Личко, А. Е.* Психопатии и акцентуации характера у подростков [Электронный ресурс] / А. Е. Личко. — Режим доступа: <http://drlev.ru/book/lichko2.pdf>
147. *Лосев, А. Ф.* Античная музыкальная эстетика / А. Ф. Лосев / предисловие и общая редакция В. П. Шестакова. — М.: государственное музыкальное издательство, 1960. — 304 с.
148. *Луков, В. А.* Парадигмы воспитания / В. А. Луков // Знание. Понимание. Умение. — 2005. — № 3. — С. 139-151.
149. *Лушина, Т. И.* Родительская общественность и ученическое самоуправление в создании, развитии и управлении воспитательной системы школы [Электронный ресурс] / Т. И. Лушина, Н. В. Рябинина // Шкулта: интернет журнал. — Режим доступа: <http://www.shkul.su/120.html>
150. *Майкапар, С. М.* Годы учения / С. М. Майкапар. — М.: государственное издательство «искусство», 1938. — 201 с.
151. *Макаренко, А. С.* Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / А. С. Макаренко. — М.: Педагогика, 1977. Т. 1. — 398 с.
152. *Макаренко, А. С.* Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / А. С. Макаренко. — М.: Педагогика, 1977. Т. 2. — с. 320.
153. *Макки, Р.* История на миллион долларов: Мастер-класс для сценаристов, писателей и не только / Р. Макки / Пер. с англ. Е. Виноградова, ред. Т. Качинская. — 7-е изд. — М.: Альпина нон-фикшн, 2015. — 456 с.
154. *Манн, Т.* Доктор Фаустус: роман / Т. Манн. — М.: АСТ: Астрель, 2011. — 570 с.
155. *Марголина, Т. Л.* Спутник культмассового сектора: В помощь организатору культмассовой работы в школе / Т. Л. Марголина. — Рига: [б. и.], 1970. — 23 с.
156. *Маркова, А. К.* Формирование мотивации учения: Кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. — М.: Просвещение, 1990. — 191 с.
157. *Маркус, С. А.* История музыкальной эстетики: Том II / С. А. Маркус / ред. Н. Беспалова. — Издательство Москва, 1968. — 687 с.
158. *Мартинсен, К. А.* Методика индивидуального преподавания на фортепиано / К. А. Мартинсен. — М.: Музыка, 1977. — 130 с.

159. *Матейко, А.* Условия творческого труда / А. Матейко / Пер. с польск. Д. И. Иорданского; Под ред. и с послесл. Я. А. Пономарева. — Москва: Мир, 1970 — 302 с.
160. *Медынский, Е. Н.* Воспитание культурных навыков поведения и речи детей / Е. Н. Медынский. — Москва: Учпедгиз, 1958. — 150 с.
161. *Мейман, Э.* Введение в современную эстетику / Э. Мейман. / Под ред. и с предисл. Ю. А. Айхенвальда. Изд. стереотип. — М.: Издательство ЛКИ, 2013. — 200 с.
162. *Менегетти, А.* Мир образов / А. Менегетти. — Пермь: «Хортон Лимитед», 1994. — 237 с.
163. *Метнер, Н. К.* Муза и мода: защита основ музыкального искусства / Н. К. Метнер. — Париж, 1935. — 88 с.
164. *Мигунова, Н. И.* Развитие исполнительской культуры в процессе музыкально-исполнительской деятельности как научная проблема [Электронный ресурс] / Н. И. Мигунова, Кобозева И. С. // VII международная студенческая электронная научная конференция — Студенческий научный форум 2015. — Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2015/1019/9984>
165. *Михайличенко, О. В.* Основы общей и музыкальной педагогики / О. В. Михайличенко. — Сумы: «Казачий вал», 2009. — 208 с.
166. *Мозгот, В. Г.* Homo Musicus: феномен современной реальности: монография / В. Г. Мозгот. — Москва: МПСУ, 2013 — 374 с.
167. *Молотков, В. А.* Джазовая импровизация на шестиструнной гитаре / В. А. Молотков. — Минск: Шабатура Д. М., 2013. — 111 с.
168. *Московченко, А. Д.* Философия автотрофной цивилизации. Проблемы интеграции естественных, гуманитарных и технических наук / А. Д. Московченко. — Томск: Изд-во ТУСУРа, 2013. — 235 с.
169. *Мстиславский, Е. В.* Педагогическая практика: путь к индивидуальной педагогике: сборник статей по материалам Первой научно-практической конференции по педагогической практике, 21 марта 2015 / ред. Е. В. Мстиславской. — Саратов: Саратовская гос. консерватория им. Л. В. Собинова, 2016. — 135 с.

170. Музыка эпохи барокко [Электронный ресурс] / Википедия, 2016. — Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/?oldid=77856569>
171. *Мухина, В. С.* Возрастная психология: феноменология развития: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям «Педагогика и психология», «Психология», «Социальная педагогика», «Педагогика» / В. С. Мухина. — 15-е изд., стер. — Москва: Академия, 2015 — 655 с.
172. *Назайкинский, Е. В.* Логика музыкальной композиции / Е. В. Назайкинский. — М.: Музыка, 1982. — 319 с.
173. *Наумова, Н. Е.* Подготовка будущих бакалавров педагогического образования к эстетическому воспитанию младших школьников / Н. Е. Наумова // Герценовские чтения. Начальное образование. — 2012. — Т. 3. — № 1. — с. 365-368.
174. *Нейгауз, Г. Г.* Об искусстве фортепианной игры / Г. Г. Нейгауз. — М.: Музыка, 1988. — 240 с.
175. *Ницше, Ф.* Весёлая наука / Ф. Ницше / перевод с немец. М Кореневой, С. Степанова, В. Топорова — СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2011. — 352 с.
176. *Ницше, Ф.* Казус Вагнера: Эссе / Ф. Ницше. / пре. с нем. Н. Полилова, Я. Берман. — СПб.: Азбука, Азбука-Атикус, 2012. — 192 с.
177. *Новиков, А. М.* Методология учебной деятельности / А. М. Новиков. — М.: «Эгвес», 2005. — 176 с.
178. О методах музыкального образования [Электронный ресурс] / ХабаВики, 2013. — Режим доступа: <http://wiki.ippk.ru/index.php/Методы>
179. *Оборин, Л. Н.* Статьи, воспоминания: К 70-летию со дня рождения / Л. Н. Оборин. — М.: Музыка, 1977. — 222 с.
180. *Обухова, Л. С.* Детская психология: теории, факты, проблемы [Электронный ресурс] / Л. С. Обухова. — Режим доступа: <http://psylib.ukrweb.net/books/obuhl01/index.htm>
181. *Обухова, Л. Ф.* Возрастная психология: учебник для бакалавров / Л. Ф. Обухова. — М.: Юрайт, 2013. — 460 с.
182. *Олесина, Е. П.* Продуктивные модели современного образования: материалы всероссийской конференции «Научная школа Б. П. Юсова в практике образова-

тельных учреждений: Юсовские чтения» (1-3 ноября 2011 г., г. Москва): сборник научных статей / Ред.-сост. Е. П. Олесина. — Москва: ИХО, 2011. — 310 с.

183. *Ольхова, О. К.* Воспитание эстетической культуры подростка в учреждении дополнительного образования детей: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.01 / О. К. Ольхова; Место защиты: Оренбург. гос. пед. ун-т. — Оренбург, 2010 — 171 с.

184. *Орлова, А. А.* Глинка в воспоминаниях современников / ред., сост., подготовка текста, вступ. статья и коммент. А. А. Орловой. — Москва: Музгиз, 1955. — 432 с.

185. *Орлова, Э. А.* Культурология (социальная антропология: учебное пособие для вузов) / Э. А. Орлова. — М.: Академический проект, 2004. — 480 с.

186. *Осеннева, М. С.* Методы музыкального воспитания учащихся начальных классов: учебное пособие для студентов начальных факультетов педвузов / М. С. Осеннева, Л. А. Безбородова. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 368 с.

187. *Пастернак, Н. А.* Психология воспитания: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. А. Пастернак; под ред. А. Г. Асмолова. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 224 с.

188. *Петрушин, В. И.* Музыкальная психология: учебное пособие для вузов / В. И. Петрушин. — М.: Академический проект; Гаудеамус, 2009. — 400 с.

189. *Печко, Л. П.* Выразительность эстетики природы и культура личности: монография / Л. П. Печко. — Ульяновск; Москва: Федеральное агентство по образованию, Ульяновский гос. технический ун-т, 2008 (Ульяновск: Тип. УлГТУ) — 363 с.

190. *Печко, Л. П.* Теоретические представления о педагогической эстетической среде школы и урока / Л. П. Печко / Педагогика эстетической среды: теория и опыт / под ред. Л. П. Печко, Н. Н. Яковлевой. — Мн.: НИО, 2002. — С. 3-20.

191. *Пищулин, Н. П.* Философия образования / Н. П. Пищулин, Ю. А. Огородников. — М.: Жизнь и мысль, 2003. — 510 стр.

192. *Подласый, И. П.* Педагогика: учебник / И. П. Подласый. — 2-е изд. — М.: Издательство Юрайт; ИД Юрайт, 2011. — 574 с.
193. *Позднев, М. М.* Психология искусства. Учение Аристотеля / М. М. Позднев. — М. — СПб.: Русский фонд содействия образованию и науке, 2010. — 816 с.
194. Показатель [Электронный ресурс] / Толковый словарь русского языка. — Режим доступа: <http://tolkru.com/page/pokazately.php>
195. *Попов, В. С.* Теория и методика музыкального воспитания: Учеб. пособие для спец. муз. учеб. заведений / В. С. Попов, П. В. Халабузарь. — 2 изд. — СПб.: Лань, 2000. — 222 с.
196. *Прибрам, К.* Языки мозга: экспериментальные парадоксы и принципы нейрорпсихологии / К. Прибрам / пер. с англ. Н. Н. Даниловой, Е. Д. Хомской; под ред. и с предисл. А. Р. Лурия. — Изд. 2-е. — Москва: Либроком, сор. 2009. — 463 с.
197. *Прихожан, А. М.* Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А. М. Прихожан. — 2-е изд. — Москва [и др.]: Питер, 2009. — 192 с.
198. *Пухоль, Э.* Школа игры на шестиструнной гитаре: на принципах техники Ф. Таррега / Э. Пухоль. — Москва: Кифара, 2009. — 195 с.
199. *Радеев, А. Е.* Ницше и эстетика / А. Е. Радеев. — Харьков: Издательство Гуманитарный центр, 2013. — 304 с.
200. *Радынова, О. П.* Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям 050703 (030900) — дошкольная педагогика и психология и 050707 (031100) — педагогика и методика дошкольного образования / О. П. Радынова, Л. Н. Комиссарова. — Изд. 2-е. перераб. и доп. — Дубна: Феникс+, 2014 — 330 с.
201. *Ражников, В. Г.* Диалоги о музыкальной педагогике / В. Г. Ражников. — М.: Классика-XX, ПИК ВИНТИ, 2004. — 136 с.
202. *Разумный, В. А.* Эстетическое воспитание: сущность, формы, методы / В. А. Разумный. — М.: Мысль, 1969. — 188 с.

203. *Райс, Ф.* Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс, К. Долджин / пер. с англ. под науч. ред. Е. И. Николаевой. — 12-е изд. — Москва [и др.]: Питер, 2010 — 812 с.
204. *Рамачандран, В. С.* Рождение разума. Загадки нашего сознания / В. С. Рамачандран. — М.: ЗАО «ОЛИМП-Бизнес», 2006. — 224 с.
205. *Рансьер, Ж.* Эстетическое бессознательное / Ж. Рансьер / перевод с французского В.Е. Лапицкого. — Петербург: Machina, 2012. — 125 с.
206. *Реутская, И. Н.* Музыкально-эстетическое воспитание младших школьников в процессе реализации национально-регионального компонента образования: на материале Карачаево-Черкесской республики: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.01 / И. Н. Реутская. — Карачаевск, 2004. — 198 с.
207. *Рогова, Р. М.* Методологические основания в педагогических исследованиях и единство методов обучения, воспитания, развития учащихся [Электронный ресурс] / Р. М. Рогова // ИНТЕРНЕТ-ЖУРНАЛ «ЭЙДОС». — Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0603.htm>
208. *Рокитянская, Т. А.* Воспитание звуком: занятия от 3 до 9 лет: методическое пособие / Т. А. Рокитянская. — 3-е изд. — Москва: Нац. образование, 2015 — 174 с.
209. *Ромм, Т. А.* Феномен воспитания в современной педагогике: монография / Т. А. Ромм, Н. П. Аникеева, Г. В. Винникова, Е. В. Киселёва, В. П. Пивченко. — Новосибирск: изд-во НГПУ, 2011. — 221 с.
210. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии [Электронный ресурс] / С. Л. Рубинштейн. — Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/rubin01/txt14.htm>
211. *Рюмина, М. Т.* Эстетика смеха: Смех как виртуальная реальность / М. Т. Рюмина. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. — 320 с.
212. *Савостьянов, А. И.* Общая психология, общая педагогика: учебник / А. И. Савостьянов. — М.: ЛОГОС, 2012. — 186 с.
213. *Сайфуллина, М. В.* Музыкально-эстетическое воспитание как социальный процесс: диссертация кандидата культурологических наук: 24.00.01 / М. В. Сайфуллина. — Томск, 2002. — 182 с.

214. *Салеев, В. А.* Эстетика, краткий курс / В. А. Салеев. — Минск: ТетраСистем, 2012. — 160 с.
215. *Самохвалова, В. И.* Эстетические этюды: монография / В. И. Самохвалова. — Москва: ИИнтелЛ, 2013. — 548 с.
216. *Сеговия, А.* Моя гитарная тетрадь: Упражнения и рекомендации для учащихся / А. Сеговия / Пер. Л. Якушевой и Е. Ларичева. — М.: Музыка, 1995 — 48 с.
217. *Семанищева, М. Г.* Критерии и уровни эстетической воспитанности младших школьников детерминированные синтезом искусств / М. Г. Семанищева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета — 2012. — №2. — с. 149-156.
218. *Скаткин, М. Н.* Проблема современной дидактики / М. Н. Скаткин. — М.: Педагогика, 1984. — 96 с.
219. *Собчик, Л. Н.* Я и Ты, Мы и Они. Психолог о характере, о любви, о семье, о детях / Л. Н. Собчик. — М.: Боргес, 2011. — 210 с.
220. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А. М. Прохоров; редкол.: А. А. Гусев и др. — Изд. 4-е. — М.: Сов. Энциклопедия, 1987. — 1600 с.
221. Современная энциклопедия: музыка наших дней / под ред. В. Володина. — М.: «Аванта+», 2002. — 432 с.
222. *Соколов, Э. В.* Свободное время и культура досуга / Э. В. Соколов. — Ленинград: Лениздат, 1977 — 207 с.
223. *Соловьёв, Е. А.* О Ницше и его эстетико-философском аристократизме / Е. А. Соловьёв, П. Дейссен. — Изд. 2. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. — 208 с.
224. *Солопова, Н. Х.* Формирование музыкально-эстетической среды как педагогическая проблема: на материале работы с детьми дошкольного возраста: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Н. Х. Солопова; Место защиты: Моск. гос. пед. ун-т. — Москва, 2010 — 226 с.

225. *Станиславский, К. С.* Работа актёра над собой в творческом процессе переживания: Дневник ученика / К. С. Станиславский. — СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2015. — 512 с.
226. *Столович, Л. Н.* Философия. Эстетика. Смех / Л. Н. Столович. — СПб.: Тарту, 1999. — 383 с.
227. *Сухомлинский, В. А.* О воспитании [Электронный ресурс] / В. А. Сухомлинский / Сост. и авт. вступит, очерков С. Соловейчик; ред. А. Т. Шаповалова, Т. Е. Яковлева, Л. В. Масленникова. — Режим доступа: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z00000009/st002.shtml>
228. *Сухомлинский, В. А.* Избранные произведения: в 5-ти томах / В. А. Сухомлинский; текст и примечания подготовил С. П. Заволока. — Киев: «Радянська школа», 1980. Т. 1 — 723 с.
229. *Теплов, Б. М.* Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. — Ленинград: Академия педагогических наук РСФСР, 1947. — 336 с.
230. *Толстой, Л. Н.* Собрание сочинений в 22 т. / Л. Н. Толстой. — М.: Художественная литература, 1987. Т. 16. — 412 с.
231. *Торшилова, Е. М.* Тенденции и уровни художественного воспитания художественного вкуса детей и подростков в эпоху социального кризиса: монография / Е. М. Торшилова. — М.: ИХО РАО, 2012. — 132 с.
232. *Туп, Д.* Рэп атака: от африканского рэпа до глобального хип-хопа / Д. Туп. — М.: Альпина нон-фикшн, 2012. — 340 с.
233. *Ушинский, К. Д.* Педагогические сочинения: В 6 т. / К. Д. Ушинский; сост. С. Ф. Егорова. — М.: Педагогика, 1988, т.1. — 416 с.
234. *Фёдорович, Е. Н.* История музыкального образования: учебное пособие / Е. Н. Фёдорович. — Екатеринбург, 2003. — 110 с.
235. *Фейгин, М. Э.* Индивидуальность ученика и искусство педагога: учебное пособие для музыкальных училищ / М. Э. Фейгин. — 2-е изд. — Москва: Музыка, 1975 — 110 с.

236. *Фельдштейн, Д. И.* Трудный подросток / Д. И. Фельдштейн. — Москва: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2008. — 206 с.
237. *Фохт-Бабушкин, Ю. У.* Искусство в жизни молодых поколений России. Достигнутые эффекты, упущенные возможности и сохраняющиеся надежды / Ю. У. Фохт-Бабушкин. — СПб.: Алетейя, 2005: ГУП Тип. Наука. — 319 с.
238. *Фрейлих, С. И.* Теория кино: От Эйзенштейна до Тарковского: Учебник для вузов / С. И. Фрейлих. — 8-е изд. — М.: Академический проект, 2015. — 512 с.
239. *Харгривз, Д. Д.* Как учат музыке за рубежом / сост. Дэвид Дж. Харгривз, Андриан К. Норт / пер. с англ. В. Бронгулеев. — Москва: Классика-XXI, 2009 — 205 с.
240. *Холопов, Ю. Н.* Новые парадигмы музыкальной эстетики XX века [Электронный ресурс] / Ю. Н. Холопов / подготовка текста В. Цинова; подготовка интернет-версия статьи С. Лебедев // Онлайн-библиотека Ю. Н. Холопова. — Режим доступа: http://www.kholopov.ru/dl_rus.html
241. *Хучбаров, М. М.* Музыкально-эстетическое воспитание детей в классе флейты в системе дополнительного образования: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.02 / М. М. Хучбаров; Место защиты: Моск. гос. ун-т культуры и искусств. — Москва, 2013 — 225 с.
242. *Хэзмондалш, Д.* Музыка. Почему она так важна для нас / Д. Хэзмондалш / пер. с англ. И. В. Олива. — Харьков: Издательство Гуманитарный центр, 2014. — 240 с.
243. *Чапаев, Н. К.* Философия и история образования: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Н. К. Чапаев, И. П. Верещагин. — М.: Издательский центр «Академия», 2013. — с. 288.
244. *Чередниченко, Т. В.* Тенденции современной западной музыкальной эстетики. К анализу методологических парадоксов науки и музыки / Т. В. Чередниченко. — М.: Музыка, 1989. — 223 с.

245. *Чернышов, А. В.* Мультимедийные формы музыкального образования: методические рекомендации для ДМШ и ДШИ / А. В. Чернышов — Москва: Mediamusic, 2016 — 40 с.
246. *Шапинская, Е. Н.* Музыка на все времена: классическое наследие и современная культура: Music for all times: classical heritage and contemporary culture: монография / Е. Н. Шапинская. — Ярославль: Ярославский гос. пед. ун-т, 2015 — 426 с.
247. *Шацкая, В. Н.* Эстетическое воспитание детей в семье / В. Н. Шацкая. — М.: Знание, 1954. — 24 с.
248. *Шацкий, С. Т.* Школа для детей или дети для школы: избранные педагогические произведения в 2 т. / С. Т. Шацкий. — М-во образования Московской обл., Акад. социального упр. Т. 2, 2011. — 226 с.
249. *Шестаков, В. П.* Идеи эстетического воспитания: Антология в 2 т. / Ред.-сост. В. П. Шестаков. — М.: Искусство, 1973, Т. 1. — 407 с.
250. *Шестаков, В. П.* Идеи эстетического воспитания: Антология в 2 т. / Ред.-сост. В. П. Шестаков. — М.: Искусство, 1973, Т. 2. — 368 с.
251. *Шестаков, В. П.* Музыкальная эстетика западноевропейского средневековья и Возрождения [Электронный ресурс] / Составитель текстов и общая вступительная статья В. П. Шестаков. — Режим доступа: <http://early-music.narod.ru/biblioteka/estetika-mages-renais/estetika-mages-renais.htm>
252. *Шестаков, В. П.* Музыкальная эстетика Западной Европы XVII–XVIII веков / сост. В. П. Шестаков. — М.: Музыка, 1971. — 688 с.
253. *Шестаков, В. П.* История музыкальной эстетики от Античности до XVIII века / В. П. Шестаков. — М.: ЛКИ, 2012. — 376 с.
254. *Шиллер, Ф.* Собрание сочинений в 7 т. / Ф. Шиллер / ред. Н. Н. Вильмонта, Р. М. Самарина; пер. с нем. Л. Е. Пинского. — М.: государственное издательство «художественная литература», 1957. Т. 6. — 792 с.
255. *Шишкина, В. В.* Организационно-педагогические условия совершенствования музыкально-эстетического воспитания студентов педагогических колледжей

в процессе внеаудиторной деятельности: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.01 / В. В. Шишкина. — Тамбов, 2002 — 213 с.

256. *Школяр, Л. В.* Музыкальное образование: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Л. В. Школяр и др. — Москва: Русское слово, 2014 — 526 с.

257. *Школяр, Л. В.* Теория и методика музыкального образования детей: научно-методическое пособие / Л. В. Школяр, М. С. Красильникова, Е. Д. Критская и др. — М.: Флинт: Наука, 1998. — 336 с.

258. *Шлейермахер, Ф.* Герменевтика / Ф. Шлейермахер / Пер. с немецкого А. Л. Волконского; научный редактор Н. О. Гучинская. — СПб.: «Европейский Дом», 2004. — 242 с.

259. *Шпет, Г. Г.* Герменевтика и её проблемы / Г. Г. Шпет. — М.: Контекст, 1991. — 267 с.

260. *Штейнер, Р.* Педагогика, основанная на познании человека: (7 лекций, прочит. в Торки (Англия), 12-20. VIII. 1924 г.) / Р. Штейнер / Перевод с нем. Д. Виноградова. — М.: Парсифаль, 1996. — 123 с.

261. *Щербакова, А. И.* Философия музыкального искусства: учебное пособие / А. И. Щербакова. — Изд. 2-е. — Москва: Российский гос. социальный ун-т, 2013 — 574 с.

262. *Элиава, Н. Л.* К вопросу о роли установки в процессах восприятия / Н. Л. Элиава // Вопросы психологии: седьмой год издания / Ред. Б.М. Теплов, М.В. Соколов. — 1961. — №1 январь-февраль, 1961. — с. 73-80.

263. *Эльконин, Д. Б.* Психология игры / Д. Б. Эльконин. — М. Копенгаген: Прогресс: Спутник, Б. г., 1988. — 535 с.

264. *Юнг, К. Г.* Психологические типы / К. Г. Юнг / пер. с нем. В. В. Зеленский. — М.: «Прогресс — Универс», 1995. — 716 с.

265. *Юнг, К.Г.* Сознание и бессознательное / К. Г. Юнг / пер. с нем. В. Бакусева — М.: Академический Проект, 2009. — 188 с.

266. *Юсов, Б. П.* Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусст-

во»: избранные труды по истории, теории и психологии художественного воспитания детей / Б. П. Юсов / ред.-сост. Л. Г. Савенкова. — М.: Компания Спутник+, 2004. — 252 с.

267. *Юсов, Б. П.* Изобразительное искусство и детское изобразительное творчество: Очерки по истории и психологии художественного воспитания детей / Б. П. Юсов. — Магнитогорск: МаГУ, 2002. — 283 с.

268. *Яворский, Б. Л.* Строение музыкальной речи. Материалы и заметки / Б. Л. Яворский. — М., 1908. — 40 с.

269. *Ядровская, М. В.* Модель в педагогике / М. В. Ядровская // Вестник Томского государственного университета — 2013. — №366. — с. 139-143.

270. *Яковлев, Е. Г.* Искусство и мировые религии: Система искусств в структуре мировых религий: Учеб. пособие по спецкурсу для филос. фак. ун-тов и вузов искусств / Е. Г. Яковлев. — Москва: Высш. школа, 1977. — 224 с.

Приложение

Индивидуальная группа наблюдения

Констатирующий этап

| АЛЕКСАНДРОВА Елена (14 лет; III класс) | | | | | |
|--|---------------------------|---|--|---|--|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования | |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий | |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | СРЕДНИЙ — 3 | |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия | |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций | |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | СРЕДНИЙ — 3 | |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы | |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе | |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 | |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня | |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 | |

Общие показатели по группам:

Педагогическая группа — 15 (выше базового);

Психологическая группа — 15 (выше базового);

Социальная группа — 8 (чуть выше низкого).

| БАЛИЦКАЯ Варвара (14 лет; V класс) | | | | |
|------------------------------------|---------------------------|---|--|---|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 | СРЕДНИЙ — 3 |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | СРЕДНИЙ — 3 |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | СРЕДНИЙ — 3 |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | СРЕДНИЙ — 3 |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | СРЕДНИЙ — 3 |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | СРЕДНИЙ — 3 |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |

Общие показатели по группам:
 Педагогическая группа — 16 (выше базового);
 Психологическая группа — 18 (средний);
 Социальная группа — 14 (выше базового).

| ГОГОХИЯ Георгий (10 лет; II класс) | | | | | |
|--|---------------------------|---|--|---|--|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования | |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | НИЗКИЙ — 1 | |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий | |
| | | Уровень | НИЗКИЙ — 1 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия | |
| | | Уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 | |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения | |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 | |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | НИЗКИЙ — 1 | |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика | |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня | |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 | |
| <p>Общие показатели по группам: Педагогическая группа — 8 (чуть выше низкого); Психологическая группа — 9 (выше низкого); Социальная группа — 9 (выше низкого).</p> | | | | | |

| ДЯДЮКИНА Дарья (10 лет, II класс) | | | | | |
|-----------------------------------|---------------------------|---|--|---|--|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования | |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | НИЗКИЙ — 1 | |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий | |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия | |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | НИЗКИЙ — 1 | |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | НИЗКИЙ — 1 | |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика | |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |

Общие показатели по группам:
 Педагогическая группа — 10 (выше низкого);
 Психологическая группа — 11 (выше низкого);
 Социальная группа — 11 (выше низкого).

| ЕРЁМЕНКО Тимофей (16 лет; V класс) | | | | |
|------------------------------------|---------------------------|---|--|---|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | СРЕДНИЙ — 3 |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |

Общие показатели по группам:
 Педагогическая группа — 15 (выше базового);
 Психологическая группа — 13 (чуть выше базового);
 Социальная группа — 10 (выше низкого).

| КИЛИНСКАЯ Владислава (12 лет, IV класс) | | | | |
|---|---------------------------|---|--|---|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий |
| | | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия |
| | | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций |
| | | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения |
| | | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы |
| | | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика |
| | | | уровень | НИЗКИЙ — 1 |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе |
| | | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня |
| | | | уровень | НИЗКИЙ — 1 |

Общие показатели по группам:
 Педагогическая группа — 13 (чуть выше базового);
 Психологическая группа — 10 (выше низкого);
 Социальная группа — 9 (выше низкого).

| КИСЛОВ Андрей (13 лет, 7 класс) | | | | |
|--|---------------------------|---|--|---|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 | СРЕДНИЙ — 3 |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | СРЕДНИЙ — 3 |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | СРЕДНИЙ — 3 |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | НИЗКИЙ — 1 |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |

Общие показатели по группам:
 Педагогическая группа — 15 (выше базового);
 Психологическая группа — 14 (чуть выше базового);
 Социальная группа — 11 (выше низкого).

| КОПЫЛОВ Данила (13 лет; II класс) | | | | |
|-----------------------------------|---------------------------|---|--|---|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования |
| | | Уровень | низкий — 1 | низкий — 1 |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий |
| | | Уровень | низкий — 1 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия |
| | | Уровень | низкий — 1 | низкий — 1 |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций |
| | | уровень | низкий — 1 | низкий — 1 |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения |
| | | уровень | низкий — 1 | низкий — 1 |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | низкий — 1 |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня |
| | | уровень | низкий — 1 | низкий — 1 |

Общие показатели по группам:
 Педагогическая группа — 7 (чуть выше низкого);
 Психологическая группа — 7 (чуть выше низкий);
 Социальная группа — 10 (выше низкого).

| КРАСОТКИН Михаил (10 лет; II класс) | | | | |
|--|---------------------------|---|--|---|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | НИЗКИЙ — 1 |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий |
| | | Уровень | НИЗКИЙ — 1 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | НИЗКИЙ — 1 |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | НИЗКИЙ — 1 |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 |
| <p>Общие показатели по группам: Педагогическая группа — 9 (выше низкого); Психологическая группа — 9 (выше низкого); Социальная группа — 10 (выше низкого).</p> | | | | |

| ОИПОВ Фёдр (7 лет; 1 класс) | | | | | |
|----------------------------------|---------------------------|---|--|---|--|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования | |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий | |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия | |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 | НИЗКИЙ — 1 | |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | НИЗКИЙ — 1 | |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы | |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | СРЕДНИЙ — 3 | |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика | |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | СРЕДНИЙ — 3 | |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе | |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 | |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |

Общие показатели по группам:
 Педагогическая группа — 13 (чуть выше базового);
 Психологическая группа — 13 (чуть выше базового);
 Социальная группа — 12 (базовый).

| ОСОВИК Полина (14 лет; 1 класс платного отделения) | | | | |
|--|---------------------------|---|--|---|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | СРЕДНИЙ — 3 |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |

Общие показатели по группам:
 Педагогическая группа — 14 (чуть выше базового);
 Психологическая группа — 12 (базовый);
 Социальная группа — 12 (базовый).

| ПОЛУДЕНЦЕВ Александр (13 лет; IV класс) | | | | | |
|---|---------------------------|---|--|---|--|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования | |
| | | Уровень | низкий — 1 | низкий — 1 | |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий | |
| | | Уровень | низкий — 1 | низкий — 1 | |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия | |
| | | Уровень | низкий — 1 | низкий — 1 | |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций | |
| | | уровень | низкий — 1 | низкий — 1 | |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения | |
| | | уровень | низкий — 1 | низкий — 1 | |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы | |
| | | уровень | низкий — 1 | низкий — 1 | |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе | |
| | | уровень | низкий — 1 | низкий — 1 | |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня | |
| | | уровень | низкий — 1 | низкий — 1 | |

Общие показатели по группам:
 Педагогическая группа — 6 (низкий);
 Психологическая группа — 6 (низкий);
 Социальная группа — 8 (чуть выше низкого).

| РЫШКОВА Варвара (10 лет; II класс) | | | | | |
|------------------------------------|---------------------------|---|--|---|--|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования | |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий | |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | СРЕДНИЙ — 3 | |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия | |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 | НИЗКИЙ — 1 | |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций | |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 | |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | НИЗКИЙ — 1 | |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы | |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика | |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | ВЫСОКИЙ — 4 | |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | НИЗКИЙ — 1 | |

Общие показатели по группам:
 Педагогическая группа — 14 (чуть выше базового);
 Психологическая группа — 10 (выше низкого);
 Социальная группа — 14 (чуть выше базового).

| САМОЙЛЕНКО Анастасия (13 лет, 2 класс платного отделения) | | | | | |
|---|---------------------------|---|--|---|--|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования | |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | НИЗКИЙ — 1 | |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий | |
| | | Уровень | НИЗКИЙ — 1 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия | |
| | | Уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 | |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций | |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 | |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения | |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 | |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | НИЗКИЙ — 1 | |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика | |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 | |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе | |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 | |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня | |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 | |

Общие показатели по группам:
 Педагогическая группа — 8 (чуть выше низкого);
 Психологическая группа — 7 (чуть выше низкого);
 Социальная группа — 6 (низкий).

| ТАМБОВ Никита (14 лет; 1 класс платного отделения) | | | | |
|--|---------------------------|---|--|---|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | НИЗКИЙ — 1 |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий |
| | | Уровень | НИЗКИЙ — 1 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | НИЗКИЙ — 1 |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 |

Общие показатели по группам:
 Педагогическая группа — 9 (выше низкого);
 Психологическая группа — 10 (выше низкого);
 Социальная группа — 6 (низкий).

| ХИЛЬКО Фёдр (7 лет; 1 класс платного отделения) | | | | |
|---|---------------------------|---|--|---|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования |
| | | Уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий |
| | | Уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия |
| | | Уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | НИЗКИЙ — 1 |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | БАЗОВЫЙ — 2 |

Общие показатели по группам:
 Педагогическая группа — 6 (низкий);
 Психологическая группа — 7 (чуть выше низкого);
 Социальная группа — 9 (чуть выше низкого).

Индивидуальная группа наблюдения

Контрольный этап

| АЛЕКСАНДРОВА Елена (14 лет; III класс) | | | | |
|--|---------------------------|---|--|---|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | |
| | | Уровень | Уровень музыкально-эстетического самообразования | |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 ↓ | БАЗОВЫЙ — 2 ↓ |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 ↓ | БАЗОВЫЙ — 2 |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Устойчивость эмоциональных реакций |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 ↓ | НИЗКИЙ — 1 ↓ |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | |
| | | уровень | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика | |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 |

Общие показатели по группам:
 Педагогическая группа — 12 (базовый);
 Психологическая группа — 12 (базовый);
 Социальная группа — 8 (чуть выше низкого).

| БАЛИЦКАЯ Варвара (14 лет; V класс) | | | | | |
|------------------------------------|---------------------------|---|--|---|--|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования | |
| | | Уровень | ВЫСОКИЙ — 4 ↑ | СРЕДНИЙ — 3 | |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий | |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 ↑ | СРЕДНИЙ — 3 | |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия | |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 | СРЕДНИЙ — 3 ↑ | |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций | |
| | | уровень | ВЫСОКИЙ — 4 ↑ | СРЕДНИЙ — 3 | |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения | |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | СРЕДНИЙ — 3 | |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы | |
| | | уровень | ВЫСОКИЙ — 4 ↑ | ВЫСОКИЙ — 4 ↑ | |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | СРЕДНИЙ — 3 ↑ | |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе | |
| | | уровень | ВЫСОКИЙ — 4 ↑ | ВЫСОКИЙ — 4 ↑ | |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня | |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 ↑ | БАЗОВЫЙ — 2 | |

Общие показатели по группам:
 Педагогическая группа — 19 (чуть выше среднего);
 Психологическая группа — 21 (выше среднего);
 Социальная группа — 18 (средний).

| ГОГОХИЯ Георгий (10 лет; II класс) | | | | |
|------------------------------------|---------------------------|---|--|---|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 ↑ | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | НИЗКИЙ — 1 |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ | СРЕДНИЙ — 3 ↑ |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 |

Общие показатели по группам:

Педагогическая группа — 13 (чуть выше базового);

Психологическая группа — 11 (выше низкого);

Социальная группа — 11 (выше низкого).

| ДЯДЮКИНА Дарья (10 лет, II класс) | | | | |
|-----------------------------------|---------------------------|---|--|---|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 ↑ | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | СРЕДНИЙ — 3 ↑ |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 ↑ | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 ↑ | СРЕДНИЙ — 3 ↑ |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | СРЕДНИЙ — 3 ↑ |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 ↑ | СРЕДНИЙ — 3 ↑ |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |

Общие показатели по группам:
 Педагогическая группа — 15 (выше базового);
 Психологическая группа — 14 (выше базового);
 Социальная группа — 14 (выше базового).

| ЕРЁМЕНКО Тимофей (16 лет; V класс) | | | | | |
|------------------------------------|---------------------------|---|--|---|--|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования | |
| | | Уровень | ВЫСОКИЙ — 4 ↑ | ВЫСОКИЙ — 4 ↑ | |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий | |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 ↑ | СРЕДНИЙ — 3 | |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия | |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 | СРЕДНИЙ — 3 ↑ | |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций | |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 ↑ | СРЕДНИЙ — 3 ↑ | |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения | |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 ↑ | СРЕДНИЙ — 3 ↑ | |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы | |
| | | уровень | ВЫСОКИЙ — 4 ↑ | СРЕДНИЙ — 3 ↑ | |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика | |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 | |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе | |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 ↑ | СРЕДНИЙ — 3 ↑ | |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня | |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 ↑ | ВЫСОКИЙ — 4 ↑ | |

Общие показатели по группам:
 Педагогическая группа — 20 (чуть выше среднего);
 Психологическая группа — 19 (чуть выше среднего);
 Социальная группа — 15 (выше базового).

| КИЛИНСКАЯ Владислава (12 лет, IV класс) | | | | | |
|---|---------------------------|---|--|---|---|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования | |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий | |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | СРЕДНИЙ — 3 | |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия | |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | ↑ |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | НИЗКИЙ — 1 | |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | НИЗКИЙ — 1 | |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика | |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 | |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня | |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | БАЗОВЫЙ — 2 | |

Общие показатели по группам:
 Педагогическая группа — 14 (чуть выше базового);
 Психологическая группа — 10 (выше низкого);
 Социальная группа — 9 (выше низкого).

| КИСЛОВ Андрей (13 лет, 7 класс) | | | | | |
|----------------------------------|---------------------------|---|--|---|--|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования | |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | СРЕДНИЙ — 3 ↑ | |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий | |
| | | Уровень | ВЫСОКИЙ — 4 ↑ | БАЗОВЫЙ — 2 ↓ | |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия | |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 | СРЕДНИЙ — 3 ↑ | |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций | |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | СРЕДНИЙ — 3 | |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | СРЕДНИЙ — 3 | |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | НИЗКИЙ — 1 | |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика | |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | СРЕДНИЙ — 3 ↑ | |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |

Общие показатели по группам:
 Педагогическая группа — 17 (выше базового);
 Психологическая группа — 14 (чуть выше базового);
 Социальная группа — 12 (базовый).

| КОПЫЛОВ Данила (13 лет; II класс) | | | | | |
|-----------------------------------|---------------------------|---|--|---|--|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования | |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ | |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий | |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия | |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ | |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ | |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ | НИЗКИЙ — 1 | |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ | |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | СРЕДНИЙ — 3 ↑ | |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня | |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 | |

Общие показатели по группам:
 Педагогическая группа — 12 (базовый);
 Психологическая группа — 11 (выше низкого);
 Социальная группа — 11 (выше низкого).

| КРАСОТКИН Михаил (10 лет; II класс) | | | | | |
|-------------------------------------|---------------------------|---|--|---|--|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования | |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ | |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий | |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия | |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ | |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ | |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ | |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе | |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 ↑ | СРЕДНИЙ — 3 ↑ | |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня | |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ | |

Общие показатели по группам:
 Педагогическая группа — 12 (базовый);
 Психологическая группа — 12 (базовый);
 Социальная группа — 13 (чуть выше базового).

| ОИПОВ Фёдр (7 лет; 1 класс) | | | | | |
|----------------------------------|---------------------------|---|--|---|--|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования | |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий | |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | СРЕДНИЙ — 3 ↑ | |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия | |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ | |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ | |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы | |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | СРЕДНИЙ — 3 | |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика | |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | СРЕДНИЙ — 3 | |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ | |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |

Общие показатели по группам:
 Педагогическая группа — 15 (выше базового);
 Психологическая группа — 14 (чуть выше базового);
 Социальная группа — 14 (чуть выше базового).

| ПОЛУДЕНЦЕВ Александр (13 лет; IV класс) | | | | | |
|---|---------------------------|---|--|---|--|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования | |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ | |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий | |
| | | Уровень | НИЗКИЙ — 1 | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ | |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия | |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ | НИЗКИЙ — 1 | |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций | |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 | |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения | |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 | |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы | |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 | |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе | |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 | |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня | |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 | |

Общие показатели по группам:
 Педагогическая группа — 10 (выше низкого);
 Психологическая группа — 6 (низкий);
 Социальная группа — 8 (чуть выше низкого).

| ОСОВИК Полина (14 лет; 1 класс платного отделения) | | | | |
|--|---------------------------|---|--|---|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий |
| | | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия |
| | | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций |
| | | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения |
| | | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы |
| | | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика |
| | | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе |
| | | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня |
| | | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 |

Общие показатели по группам:
 Педагогическая группа — 14 (чуть выше базового);
 Психологическая группа — 12 (базовый);
 Социальная группа — 12 (базовый).

| РЫШКОВА Варвара (10 лет; II класс) | | | | |
|------------------------------------|---------------------------|---|--|---|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 | СРЕДНИЙ — 3 ↑ |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 ↑ | СРЕДНИЙ — 3 |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 | СРЕДНИЙ — 3 ↑ |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | ВЫСОКИЙ — 4 |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ |

Общие показатели по группам:
 Педагогическая группа — 18 (средний);
 Психологическая группа — 13 (чуть выше базового);
 Социальная группа — 15 (выше базового).

| САМОЙЛЕНКО Анастасия (13 лет, 2 класс платного отделения) | | | | |
|---|---------------------------|---|--|---|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования |
| | | Уровень | низкий — 1 ↓ | низкий — 1 |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий |
| | | Уровень | низкий — 1 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия |
| | | Уровень | низкий — 1 | низкий — 1 |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций |
| | | уровень | низкий — 1 | низкий — 1 |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения |
| | | уровень | низкий — 1 | низкий — 1 |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | низкий — 1 |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика |
| | | уровень | низкий — 1 | низкий — 1 |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе |
| | | уровень | низкий — 1 | низкий — 1 |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня |
| | | уровень | низкий — 1 | низкий — 1 |

Общие показатели по группам:
 Педагогическая группа — 7 (чуть выше низкого);
 Психологическая группа — 7 (чуть выше низкого);
 Социальная группа — 6 (низкий).

| ТАМБОВ Никита (14 лет; 1 класс платного отделения) | | | | | |
|--|---------------------------|---|--|---|--|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования | |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | НИЗКИЙ — 1 | |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий | |
| | | Уровень | НИЗКИЙ — 1 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия | |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | НИЗКИЙ — 1 | |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ | НИЗКИЙ — 1 | |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика | |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 | |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе | |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 | |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня | |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 | |

Общие показатели по группам:
 Педагогическая группа — 9 (выше низкого);
 Психологическая группа — 11 (выше низкого);
 Социальная группа — 6 (низкий).

| ХИЛЬКО Фёдр (7 лет; 1 класс платного отделения) | | | | | |
|---|---------------------------|---|--|---|--|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования | |
| | | Уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 | |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий | |
| | | Уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 | |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия | |
| | | Уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 | |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций | |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 | |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения | |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 | |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы | |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 ↓ | НИЗКИЙ — 1 | |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе | |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 | |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня | |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | БАЗОВЫЙ — 2 | |

Общие показатели по группам:
 Педагогическая группа — 6 (низкий);
 Психологическая группа — 6 (чуть выше низкого);
 Социальная группа — 9 (чуть выше низкого).

Фронтальная группа наблюдения

Констатирующий этап

| БЛОХИН Степан (12 лет; III класс; пр. П.А. Степанов) | | | | |
|--|---------------------------|---|--|---|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |

Общие показатели по группам:
 Педагогическая группа — 13 (чуть выше базового);
 Психологическая группа — 14 (выше низкого);
 Социальная группа — 12 (базовый).

| БРАВКОВ Иван (7 лет; 1 класс; пр. С.Д. Клоков) | | | | | |
|--|---------------------------|---|--|---|--|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования | |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 | НИЗКИЙ — 1 | |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий | |
| | | Уровень | НИЗКИЙ — 1 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия | |
| | | Уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 | |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций | |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 | |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | НИЗКИЙ — 1 | |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы | |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика | |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе | |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 | |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня | |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 | |

Общие показатели по группам:
 Педагогическая группа — 9 (выше низкого);
 Психологическая группа — 10 (выше низкого);
 Социальная группа — 9 (выше низкого).

| ЖИРКОВА Мария (9 лет; 1 класс платного отделения; пр. С.М. Семенюк) | | | | |
|--|---------------------------|---|--|---|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий |
| | | Уровень | НИЗКИЙ — 1 | СРЕДНИЙ — 3 |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | НИЗКИЙ — 1 |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |

Общие показатели по группам:
 Педагогическая группа — 14 (чуть выше базового);
 Психологическая группа — 12 (базовый);
 Социальная группа — 12 (базовый).

| ЗАГОРОДНИКОВ Данила (11 лет; 4 класс; пр. С.Д. Клоков) | | | | |
|--|---------------------------|---|--|---|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 | НИЗКИЙ — 1 |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | СРЕДНИЙ — 3 |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | СРЕДНИЙ — 3 |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | СРЕДНИЙ — 3 |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | НИЗКИЙ — 1 |

Общие показатели по группам:
 Педагогическая группа — 13 (чуть выше базового);
 Психологическая группа — 16 (выше базового);
 Социальная группа — 12 (базовый).

| ЗАМУЛА Дарья (14 лет; V класс; пр. С.Д. Клоков) | | | | |
|---|---------------------------|---|--|---|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий |
| | | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия |
| | | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций |
| | | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения |
| | | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы |
| | | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика |
| | | | уровень | НИЗКИЙ — 1 |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе |
| | | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня |
| | | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 |

Общие показатели по группам:
 Педагогическая группа — 13 (чуть выше базового);
 Психологическая группа — 16 (выше базового);
 Социальная группа — 10 (выше базового).

| ИВАНОВ Андрей (8 лет; 2 класс; пр. М.Н. Яхонтова) | | | | |
|---|---------------------------|---|--|---|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | НИЗКИЙ — 1 |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика |
| | | уровень | ВЫСОКИЙ — 4 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |

Общие показатели по группам:

Педагогическая группа — 13 (чуть выше базового);

Психологическая группа — 11 (выше низкого);

Социальная группа — 14 (чуть выше базового).

| КЛИМАНОВ Игорь (10 лет; 4 класс; пр. М.Н. Яхонтова) | | | | |
|--|---------------------------|---|--|---|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 | СРЕДНИЙ — 3 |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | СРЕДНИЙ — 3 |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 | СРЕДНИЙ — 3 |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | СРЕДНИЙ — 3 |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | СРЕДНИЙ — 3 |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | СРЕДНИЙ — 3 |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | СРЕДНИЙ — 3 |

Общие показатели по группам:
 Педагогическая группа — 17 (выше базового);
 Психологическая группа — 15 (чуть выше базового);
 Социальная группа — 14 (чуть выше базового).

| КОСТЮКЕВИЧ Игра (14 лет; II класс; пр. П.А. Степанов) | | | | | |
|---|---------------------------|---|--|---|--|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования | |
| | | Уровень | низкий — 1 | низкий — 1 | |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий | |
| | | Уровень | низкий — 1 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия | |
| | | Уровень | низкий — 1 | низкий — 1 | |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций | |
| | | уровень | низкий — 1 | низкий — 1 | |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения | |
| | | уровень | низкий — 1 | низкий — 1 | |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы | |
| | | уровень | низкий — 1 | низкий — 1 | |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе | |
| | | уровень | низкий — 1 | низкий — 1 | |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня | |
| | | уровень | низкий — 1 | БАЗОВЫЙ — 2 | |

Общие показатели по группам:
 Педагогическая группа — 7 (чуть выше низкого);
 Психологическая группа — 6 (низкий);
 Социальная группа — 9 (выше низкого).

| КРИВЧЕНКО Юлия (12 лет; 5 класс; пр. С.М. Семенюк) | | | | | |
|--|---------------------------|---|--|---|--|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования | |
| | | Уровень | НИЗКИЙ — 1 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий | |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия | |
| | | Уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 | |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | НИЗКИЙ — 1 | |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |

Общие показатели по группам:
 Педагогическая группа — 9 (выше низкого);
 Психологическая группа — 11 (выше низкого);
 Социальная группа — 12 (базовый).

| МУРОЗЯН Матвей (10 лет; 3 класс; пр. С.Д. Клоков) | | | | | |
|---|---------------------------|---|--|---|--|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования | |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий | |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | СРЕДНИЙ — 3 | |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия | |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций | |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | СРЕДНИЙ — 3 | |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения | |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы | |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе | |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | СРЕДНИЙ — 3 | |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |

Общие показатели по группам:
 Педагогическая группа — 14 (чуть выше базового);
 Психологическая группа — 16 (выше базового);
 Социальная группа — 14 (чуть выше базового).

| Нго Линь Нга (16 лет; III класс; пр. М.Н. Яхонтова) | | | | |
|---|---------------------------|---|--|---|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования |
| | | Уровень | ВЫСОКИЙ — 4 | СРЕДНИЙ — 3 |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 | СРЕДНИЙ — 3 |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 | СРЕДНИЙ — 3 |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | СРЕДНИЙ — 3 |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения |
| | | уровень | ВЫСОКИЙ — 4 | СРЕДНИЙ — 3 |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы |
| | | уровень | ВЫСОКИЙ — 4 | ВЫСОКИЙ — 4 |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня |
| | | уровень | ВЫСОКИЙ — 4 | СРЕДНИЙ — 3 |

Общие показатели по группам:
 Педагогическая группа — 19 (чуть выше среднего);
 Психологическая группа — 21 (выше среднего);
 Социальная группа — 14 (чуть выше базового).

| РУЛЕНКО Алексей (14 лет; 7 класс; пр. С.М. Семенюк) | | | | | |
|---|---------------------------|---|--|---|--|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования | |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий | |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия | |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |

Общие показатели по группам:
 Педагогическая группа — 12 (базовый);
 Психологическая группа — 12 (базовый);
 Социальная группа — 12 (базовый).

| САПУНОВ Фёдр (12 лет; 4 класс; пр. М.Н. Яхонтова) | | | | | |
|---|---------------------------|---|--|---|--|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования | |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 | НИЗКИЙ — 1 | |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий | |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | СРЕДНИЙ — 3 | |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия | |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | НИЗКИЙ — 1 | |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | НИЗКИЙ — 1 | |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы | |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика | |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 | |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | НИЗКИЙ — 1 | |

Общие показатели по группам:
 Педагогическая группа — 12 (базовый);
 Психологическая группа — 12 (базовый);
 Социальная группа — 9 (выше низкого).

| СТЕПАНОВ Илья (12 лет; II класс; пр. П.А. Степанов) | | | | | |
|---|---------------------------|---|--|---|--|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования | |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий | |
| | | Уровень | НИЗКИЙ — 1 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия | |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | НИЗКИЙ — 1 | |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | НИЗКИЙ — 1 | |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика | |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 | |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | СРЕДНИЙ — 3 | |

Общие показатели по группам:
 Педагогическая группа — 10 (выше низкого);
 Психологическая группа — 11 (выше низкого);
 Социальная группа — 11 (выше низкого).

| СУХОДУМСКИЙ Илья (11 лет; III класс; пр. П.А. Степанов) | | | | |
|---|---------------------------|---|--|---|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 | СРЕДНИЙ — 3 |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 | СРЕДНИЙ — 3 |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 | СРЕДНИЙ — 3 |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | СРЕДНИЙ — 3 |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | СРЕДНИЙ — 3 |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | СРЕДНИЙ — 3 |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | СРЕДНИЙ — 3 |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | СРЕДНИЙ — 3 |

Общие показатели по группам:
 Педагогическая группа — 18 (средний);
 Психологическая группа — 16 (выше базового);
 Социальная группа — 18 (средний).

| ХОХЛОВА Анастасия (12 лет; 4 класс; пр. С.М. Семенюк) | | | | | |
|---|---------------------------|---|--|---|--|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования | |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий | |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | НИЗКИЙ — 1 | |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия | |
| | | Уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 | |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций | |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 | |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения | |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 | |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | НИЗКИЙ — 1 | |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика | |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | НИЗКИЙ — 1 | |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня | |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 | |

Общие показатели по группам:
 Педагогическая группа — 9 (выше низкого);
 Психологическая группа — 7 (чуть выше низкого);
 Социальная группа — 8 (чуть выше низкого).

Фронтальная группа наблюдения

Контрольный этап

| БЛОХИН Степан (12 лет; III класс; пр. П.А. Степанов) | | | |
|--|---------------------------|---|--|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке |
| | | Уровень | ВЫСОКИЙ — 4 ↑ |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 ↑ |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 |

Общие показатели по группам:

Педагогическая группа — 16 (выше базового);

Психологическая группа — 16 (выше базового);

Социальная группа — 15 (выше базового).

| БРАВКОВ Иван (7 лет; 1 класс; пр. С.Д. Клоков) | | | | |
|--|---------------------------|---|--|---|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий |
| | | Уровень | НИЗКИЙ — 1 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 ↑ | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | НИЗКИЙ — 1 |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ | НИЗКИЙ — 1 |
| <p>Общие показатели по группам: Педагогическая группа — 13 (чуть выше базового); Психологическая группа — 12 (базовый); Социальная группа — 12 (базовый).</p> | | | | |

| ЖИРКОВА Мария (9 лет; 1 класс платного отделения; пр. С.М. Семенюк) | | | | | |
|---|---------------------------|---|--|---|--|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования | |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 | СРЕДНИЙ — 3 ↑ | |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий | |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ | СРЕДНИЙ — 3 | |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия | |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 | СРЕДНИЙ — 3 ↑ | |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ | |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы | |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | СРЕДНИЙ — 3 ↑ | |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | СРЕДНИЙ — 3 ↑ | |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |

Общие показатели по группам:

Педагогическая группа — 17 (выше базового);

Психологическая группа — 14 (чуть выше базового);

Социальная группа — 13 (чуть выше базового).

| ЗАГОРОДНИКОВ Данила (11 лет; 4 класс; пр. С.Д. Клоков) | | | | | |
|--|---------------------------|---|--|---|--|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования | |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 ↓ | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий | |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия | |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 ↓ | НИЗКИЙ — 1 | |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций | |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | СРЕДНИЙ — 3 | |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | СРЕДНИЙ — 3 | |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 ↓ | НИЗКИЙ — 1 ↓ | |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика | |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | СРЕДНИЙ — 3 | |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 ↓ | НИЗКИЙ — 1 | |

Общие показатели по группам:
 Педагогическая группа — 11 (выше низкого);
 Психологическая группа — 14 (чуть выше базового);
 Социальная группа — 11 (выше низкого).

| ЗАМУЛА Дарья (14 лет; V класс; пр. С.Д. Клоков) | | | | |
|---|---------------------------|---|--|---|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования |
| | | Уровень | НИЗКИЙ — 1 ↓ | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия |
| | | Уровень | НИЗКИЙ — 1 ↓ | БАЗОВЫЙ — 2 |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | СРЕДНИЙ — 3 |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | СРЕДНИЙ — 3 |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 ↓ | НИЗКИЙ — 1 ↓ |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 ↓ | НИЗКИЙ — 1 ↓ |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |

Общие показатели по группам:
 Педагогическая группа — 10 (выше низкого);
 Психологическая группа — 13 (чуть выше базового);
 Социальная группа — 8 (чуть выше низкого).

| ИВАНОВ Андрей (8 лет; 2 класс; пр. М.Н. Яхонтова) | | | | |
|---|---------------------------|---|--|---|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 ↑ | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | СРЕДНИЙ — 3 ↑ |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 ↑ | СРЕДНИЙ — 3 ↑ |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика |
| | | уровень | ВЫСОКИЙ — 4 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 ↑ | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 ↑ | БАЗОВЫЙ — 2 |

Общие показатели по группам:
 Педагогическая группа — 15 (выше базового);
 Психологическая группа — 14 (чуть выше базового);
 Социальная группа — 16 (выше базового).

| КЛИМАНОВ Игорь (10 лет; 4 класс; пр. М.Н. Яхонтова) | | | | |
|---|---------------------------|---|--|---|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 | СРЕДНИЙ — 3 |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 ↑ | СРЕДНИЙ — 3 |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 | СРЕДНИЙ — 3 |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | СРЕДНИЙ — 3 |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | СРЕДНИЙ — 3 |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | СРЕДНИЙ — 3 |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 ↑ | СРЕДНИЙ — 3 |

Общие показатели по группам:
 Педагогическая группа — 18 (средний);
 Психологическая группа — 15 (выше базового);
 Социальная группа — 15 (выше базового).

| КОСТЮКЕВИЧ Игра (14 лет; II класс; пр. П.А. Степанов) | | | | | |
|---|---------------------------|---|--|---|--|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования | |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 ↑ | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ | |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий | |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия | |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ | |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ | НИЗКИЙ — 1 | |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ | НИЗКИЙ — 1 | |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы | |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 ↑ | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ | |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ | НИЗКИЙ — 1 | |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ | БАЗОВЫЙ — 2 | |

Общие показатели по группам:
 Педагогическая группа — 13 (чуть выше базового);
 Психологическая группа — 11 (выше низкого);
 Социальная группа — 11 (выше низкого).

| КРИВЧЕНКО Юлия (12 лет; 5 класс; пр. С.М. Семенюк) | | | | | |
|--|---------------------------|---|--|---|--|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования | |
| | | Уровень | НИЗКИЙ — 1 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий | |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия | |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ | НИЗКИЙ — 1 | |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | НИЗКИЙ — 1 | |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |

Общие показатели по группам:
 Педагогическая группа — 10 (выше низкого);
 Психологическая группа — 11 (выше низкого);
 Социальная группа — 12 (базовый).

| МУРОЗЯН Матвей (10 лет; 3 класс; пр. С.Д. Клоков) | | | | |
|---|---------------------------|---|--|---|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | СРЕДНИЙ — 3 |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 ↑ | СРЕДНИЙ — 3 ↑ |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | СРЕДНИЙ — 3 |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | СРЕДНИЙ — 3 |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 ↑ | СРЕДНИЙ — 3 ↑ |

Общие показатели по группам:
 Педагогическая группа — 16 (выше базового);
 Психологическая группа — 16 (выше базового);
 Социальная группа — 16 (выше базового).

| Нго Линь Нга (16 лет; III класс; пр. М.Н. Яхонтова) | | | | | |
|---|---------------------------|---|--|---|--|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования | |
| | | Уровень | ВЫСОКИЙ — 4 | СРЕДНИЙ — 3 | |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий | |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 | СРЕДНИЙ — 3 | |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия | |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 | СРЕДНИЙ — 3 | |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций | |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | СРЕДНИЙ — 3 | |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения | |
| | | уровень | ВЫСОКИЙ — 4 | СРЕДНИЙ — 3 | |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы | |
| | | уровень | ВЫСОКИЙ — 4 | ВЫСОКИЙ — 4 | |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика | |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе | |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 ↑ | СРЕДНИЙ — 3 ↑ | |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня | |
| | | уровень | ВЫСОКИЙ — 4 | СРЕДНИЙ — 3 | |

Общие показатели по группам:
 Педагогическая группа — 19 (чуть выше среднего);
 Психологическая группа — 21 (выше среднего);
 Социальная группа — 16 (чуть выше базового).

| РУЛЕНКО Алексей (14 лет; 7 класс; пр. С.М. Семенюк) | | | | |
|--|---------------------------|---|--|---|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |

Общие показатели по группам:
 Педагогическая группа — 12 (базовый);
 Психологическая группа — 12 (базовый);
 Социальная группа — 12 (базовый).

| САПУНОВ Фёдр (12 лет; 4 класс; пр. М.Н. Яхонтова) | | | | |
|---|---------------------------|---|--|---|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 | СРЕДНИЙ — 3 ↑ |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | СРЕДНИЙ — 3 |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ |

Общие показатели по группам:
 Педагогическая группа — 15 (чуть выше базового);
 Психологическая группа — 13 (чуть выше базового);
 Социальная группа — 11 (выше низкого).

| СТЕПАНОВ Илья (12 лет; II класс; пр. П.А. Степанов) | | | | | |
|---|---------------------------|---|--|---|--|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования | |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 ↑ | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий | |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ | СРЕДНИЙ — 3 ↑ | |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия | |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ | |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ | |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы | |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 ↑ | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика | |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | НИЗКИЙ — 1 | |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | СРЕДНИЙ — 3 ↑ | |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | СРЕДНИЙ — 3 | |

Общие показатели по группам:
 Педагогическая группа — 14 (чуть выше базового);
 Психологическая группа — 13 (чуть выше базового);
 Социальная группа — 12 (базовый).

| СУХОДУМСКИЙ Илья (11 лет; III класс; пр. П.А. Степанов) | | | | |
|---|---------------------------|---|--|---|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования |
| | | Уровень | ВЫСОКИЙ — 4 ↑ | СРЕДНИЙ — 3 |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 | СРЕДНИЙ — 3 |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия |
| | | Уровень | ВЫСОКИЙ — 4 ↑ | СРЕДНИЙ — 3 |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | СРЕДНИЙ — 3 |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 ↑ | БАЗОВЫЙ — 2 |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | СРЕДНИЙ — 3 |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | СРЕДНИЙ — 3 |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | СРЕДНИЙ — 3 |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 | ВЫСОКИЙ — 4 ↑ |
| <p>Общие показатели по группам: Педагогическая группа — 20 (чуть выше среднего); Психологическая группа — 17 (выше базового); Социальная группа — 19 (чуть выше среднего).</p> | | | | |

| ХОХЛОВА Анастасия (12 лет; 4 класс; пр. С.М. Семенюк) | | | | | |
|---|---------------------------|---|--|---|--|
| Группа критериев | Номер критерия (в группе) | Критерий | Подкритерии и их показатели (оценочная единица) | | |
| Группа педагогических критериев | 1 | Интенсивность самостоятельных занятий | Качество выполнения домашнего задания | Уровень музыкально-эстетического самообразования | |
| | | Уровень | СРЕДНИЙ — 3 ↑ | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 2 | Исполнительская культура | Качество взаимосвязи практической игры и теоретических знаний | Соблюдение особого режима и гигиены музыкальных занятий | |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | СРЕДНИЙ — 3 ↑ | |
| | 3 | Сотворчество педагога и ученика | Интенсивность творческого диалога на уроке | Педагогическая инверсия | |
| | | Уровень | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ | |
| Группа психологических критериев | 1 | Эмоционально-эстетический критерий | Наличие эмоций в процессе музицирования и интенсивность их переживания | Устойчивость эмоциональных реакций | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ | НИЗКИЙ — 1 | |
| | 2 | Критерий саморегуляции | Умение настраиваться на творческую деятельность | Качество взаимодействия исполнительского аппарата и эмоциональной реакции во время исполнения | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ | НИЗКИЙ — 1 | |
| | 3 | Мотивационный критерий | Качество учебной мотивации | Профессионально-исполнительские мотивы | |
| | | уровень | СРЕДНИЙ — 3 ↑ | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ | |
| Группа социальных критериев | 1 | Влияние семьи на музыкально-эстетическое воспитание ученика | Общий уровень музыкально-эстетического развития семьи ученика | Вовлечённость ближайших родственников в музыкально-эстетическое воспитание ученика | |
| | | уровень | НИЗКИЙ — 1 | БАЗОВЫЙ — 2 | |
| | 2 | Критерий эстетической коммуникации со сверстниками | Качество творческого общения в процессе коллективного музицирования | Уровень творческой инициативы в референтной группе | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ | |
| | 3 | Критерий вовлечённости в музыкальную социально-культурную среду | Интенсивность концертных выступлений | Степень взаимодействия с музыкой современности и музыкальной культурой сегодняшнего дня | |
| | | уровень | БАЗОВЫЙ — 2 ↑ | НИЗКИЙ — 1 | |

Общие показатели по группам:
 Педагогическая группа — 14 (чуть выше базового);
 Психологическая группа — 11 (выше низкого);
 Социальная группа — 10 (выше низкого).

Дополнительные материалы



Сертификат

Выдан *Гуракину Святославу Игоревичу*
 Участнику конференции
 «Гуманитарные знания
 в научном творчестве молодежи»
 в рамках IX общегородской
 научно-практической конференции
 «Студенческая наука»

Директор Института
 гуманитарных наук



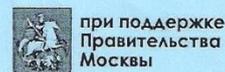
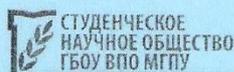
проф. В.В.Кириллов

21 ноября 2014 г.



**СОВЕТ
 проректоров**
 по вспомогательной работе
 высших профессиональных
 учебных заведений России

Московский
 Городской
 Координационный
 Совет
 Студенческих
 Научных
 Обществ





РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

СЕРТИФИКАТ

подтверждает участие

Куракина Святослава Игоревича

в съезде представителей ассоциаций учителей
музыки, изобразительного искусства и
мировой художественной культуры
(в рамках мероприятий по сопровождению деятельности
общественно-профессиональных сообществ),
состоявшемся 12 августа 2016 года
в Российской академии образования

Президент РАО



Л.А.Вербицкая

Москва, 2016



СЕРТИФИКАТ

«Актуальные проблемы в современной науке и пути их решения»

XXII МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

(Россия, г. Москва, 29-30.01.2016)

Куракин Святослав Игоревич

RHYTHMICAL AMERICAN POETRY – МУЗЫКАЛЬНАЯ КОММЕРЦИЯ ИЛИ МУЗЫКАЛЬНАЯ ЭСТЕТИКА НАСТОЯЩЕГО



д.п.н. Каркушин Дмитрий Петрович

Сертификат подтверждает, что указанная статья опубликована в журнале «Евразийский Союз Ученых» и размещена в РИНЦ.





Министерство культуры Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования



Академия акварели и изящных искусств Сергея Андрияки



СЕРТИФИКАТЪ ОФ РАТЦИПАТИОН СЕРТИФИКАТ

Настоящий сертификат удостоверяет, что

Куракин Вячеслав Игоревич

принимал(а) участие в

Международной научно-практической конференции
«Современное художественное образование:
педагогические аспекты оптимизации»

26-27 ноября 2015

182/15

Регистрационный номер
Registration number

This certificate is awarded to

Kurakin
Svyatoslav

for participation in

International Scientific-Practical Conference
«Modern technics of art education:
pedagogical aspects of optimization»

26-27 November 2015



Rector
Sergey Andriyaki

Vice-rector
Natalia Kurbatova

РОССИЙСКАЯ ФЕДЕРАЦИЯ

**УДОСТОВЕРЕНИЕ
О ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ**

770400058054

Документ о квалификации

Регистрационный номер

20520

Город

Москва

Дата выдачи

20 июня 2016 г.

Настоящее удостоверение свидетельствует о том, что

**Куракин
Святослав Игоревич**

прошел (а) повышение квалификации в (на)

**Государственное бюджетное учреждение
дополнительного профессионального образования
(повышения квалификации) города Москвы
«Дирекция образовательных программ
в сфере культуры и искусства»**

с 15 апреля 2016 г. по 17 июля 2016 г.

по дополнительной профессиональной программе
**«Работа в классе струнных народных
инструментов над классическим и
новаторским репертуаром. Методика
преподавания в классе гитары»**

в объеме
72 часов



[Handwritten signature]

Департамент культуры города Москвы
 Учебно-методический центр развития образования в сфере культуры и искусства
 Научно-методический центр культуры и искусств Московской области
 Московское музыкальное общество
 ГБУ СОШ ДО «Класс-Центр»

TABULA RASA 2016

XI МЕЖДУНАРОДНЫЙ КОНКУРС-ФЕСТИВАЛЬ
 ЮНЫХ ИСПОЛНИТЕЛЕЙ НА ГИТАРЕ

ДИПЛОМ
 И ЗВАНИЕ
 ЛАУРЕАТА III СТЕПЕНИ

ГИТАРНЫЙ ОРКЕСТР ДМШ ИМ. РАХМАНИНОВА

СТРАНА, ГОРОД. РОССИЯ, МОСКВА

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ. КЛОКОВ С.Д., КУРАКИН С.И.

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ ЖЮРИ:

ЧЛЕНЫ ЖЮРИ:

МОСКВА 2016



