

Вестник
Донецкого
педагогического
института



НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ
основан в 2017

Выпуск 3/2019

ББК 74.0

УДК 37.02; 371: 371 «731»: 374: 376: 37.013.8: 37.01:001.8

Учредитель: ГОУВПО «Донецкий педагогический институт»
Министерства образования и науки Донецкой Народной Республики

*Рекомендовано к печати Ученым советом ГОУВПО «Донецкий педагогический институт»
(протокол № 11 от 01.07.2019 г.)*

Вестник Донецкого педагогического института. Научный журнал [текст] Выпуск 3. – Донецк: ДонПИ, 2019. – 332 с.

Международный редакционный совет:

Байбородова Л.В., докт. пед. наук, профессор, директор Института педагогики и психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского (г. Ярославль, РФ); **Гущина Т.Н.**, докт. пед. наук, доцент, профессор кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ им. К.Д. Ушинского (г. Ярославль, РФ); **Дёмин А.Н.**, профессор, докт. психол. наук, полноправный член РПО, заведующий кафедрой социальной психологии и социологии управления ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар, РФ); **Карнаухова Т.И.**, заведующая кафедрой музыкального и художественного образования, канд. пед. наук, профессор, заслуженный работник культуры РФ; **Лабинцева Л.П.**, канд. пед. наук, доц., зав. кафедрой музыковедения и инструментального исполнительства ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, Луганская Народная Республика); **Лобанов Н.А.**, профессор, президент Общественного объединения «Непрерывное образование для всех» (г. Санкт-Петербург, РФ); **Плеханова О.Е.**, канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой теории, истории музыки и музыкальных инструментов института музыкального и художественного образования ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург, РФ); **Рогова А.В.**, докт. пед. наук, профессор кафедры педагогики Забайкальского государственного университета (г. Чита, РФ); **Сергеева М.Г.**, докт. пед. наук, профессор кафедры социальной педагогики Института иностранных языков Российского университета дружбы народов (г. Москва, РФ); **Умарова Ф.З.**, канд. пед. наук, доцент Ташкентского фармацевтического института (г. Ташкент, Узбекистан); **Юдин В.В.**, докт. пед. наук, доцент, руководитель лаборатории развития профессионального образования научного центра ЯГПУ им. К.Д. Ушинского (г. Ярославль, РФ).

Редакционная коллегия:

Балко Е.В., канд. экон. наук, доцент, ректор – главный редактор; **Полякова Я.В.**, канд. пед. наук, доцент, проректор по научно-педагогической и воспитательной работе – заместитель главного редактора; **Ветрова Э.С.**, докт. фил. наук, доцент-заместитель главного редактора; **Максименко Е.Г.**, докт. психол. наук, профессор; **Матузова И.Г.**, канд. пед. наук, доцент; **Новикова Е.В.**, канд. психол. наук, доцент; **Панасюк Е.А.**, канд. экон. наук, доцент; **Чечель Е.О.**, канд. психол. наук, доцент; **Чебышева А.В.** – ответственный секретарь; **Данченко О.Н.** – технический редактор.

Журнал включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), лицензионный договор №41-02/2018 от 02 февраля 2018.

Авторы опубликованных материалов несут ответственность за подбор, точность приведенных фактов, цитат, статистических данных и других сведений. Взгляды авторов могут не совпадать со взглядами редколлегии. Статьи публикуются в авторской редакции.

Адрес редакции: 283001, г. Донецк, ул. Артема 125

<i>Зайцев И.С.</i> Проблема социальной адаптации и личности в современной педагогической науке.....	124
<i>Николенко М.А.</i> Основные аспекты подготовки педагогов-дефектологов.....	129
<i>Ручица Т.С.</i> Профессионально-важные качества педагога-дефектолога глазами студентов разных курсов обучения.....	135
<i>Ткаченко Н.А.</i> Стилевые особенности саморегуляции учебной деятельности у студентов с разным уровнем принятия неопределенности.....	140
<i>Фархутдинова Ю.Н.</i> Особенности развития познавательных процессов дошкольников с задержкой психического развития	149
<i>Хвасько Н.С.</i> Анализ статусов профессиональной идентичности студентов-психологов с разным уровнем академической успеваемости	155
<i>Шебанец Е.Ю.</i> Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья: принципы и методология.....	164
<i>Ярмыш И.А.</i> Организация психологического сопровождения родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья.....	170

ПЕДАГОГИКА, ЛИНГВИСТИКА И БИБЛИОТЕЧНО-ИНФОРМАЦИОННОЕ ДЕЛО

<i>Гончаренко С.Б.</i> Технологии дополнительного обучения русскому языку в практике довузовской подготовки.....	178
<i>Кудряшова В.С.</i> Женские комплименты в английской лингвокультуре.....	184
<i>Максименко А.В.</i> Гиперлипограмма как один из приемов звуковой организации стихотворений русской комбинаторной литературы.....	191
<i>Плахтий Т.П.</i> Древнеславянская драма: маринистические импровизации пасхальной темы (на материале пьесы начала XVI в. И. Волковича «Размышление о муке Христа, спасителя нашего» и пьесы XVII в. Д. Ростовского «Успенская драма»).....	198
<i>Яковлева Е.П.</i> Средства вербализации основных стратегий и тактик диалога-конфликта в политических ток-шоу (на материале англоязычных и русскоязычных политических ток-шоу).....	203

МУЗЫКАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Горбулич Г.В.</i> Развитие музыкального мышления детей в процессе специального музыкального обучения.....	209
<i>Жадан Р.В.</i> Теоретические аспекты методологии современного художественного образования.....	218
<i>Сотников Р.А.</i> К вопросу об использовании цифровых аналогов музыкального технического оборудования при обучении студентов-музыкантов.....	224
<i>Тушевская Э.С.</i> Художественно-эстетическое развитие как одно из направлений эстетического воспитания дошкольников.....	229
<i>Чернов Д.В.</i> Развитие исполнительских навыков тромбониста в процессе профессиональной подготовки: методический аспект.....	234

МУЗЫКАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Горбулич Галина Валентиновна,

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры музыкознания и

инструментального исполнительства

ГОУВПО «Луганский национальный университет

имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, ЛНР)

e-mail: galina-gorbulich@yandex.ru

УДК 37. 018. 54: 016: 78

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ СПЕЦИАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

THE DEVELOPMENT OF MUSICAL THINKING OF CHILDREN IN THE PROCESS OF SPECIAL MUSICAL EDUCATION

В статье анализируется содержание понятия музыкального мышления, рассматривается его теоретическая модель и выявляется специфика формирования музыкального мышления детей в процессе музыкального обучения.

Ключевые слова: *музыкальное мышление, специальное музыкальное обучение, дети.*

The article analyzes the content of the concept of musical thinking, examines its theoretical model and identifies the specifics of the formation of children's musical thinking in the process of musical education.

Key words: *musical thinking, special musical education, children.*

Развитие музыкального мышления школьников является актуальной проблемой музыкальной педагогики, так как музыкальное мышление представляет собой фундамент всех форм музыкальной деятельности – восприятия, исполнения, сочинения, импровизации и др. «Приобщаясь через музыкальное произведение к духовному опыту человечества, личность посредством музыкального мышления проникает в диалектику связей формы и содержания художественного образа произведения, что порождает новый смысл, личностно значимый для данного человека [6, с. 17].

Ученые рассматривают музыкальное мышление как философскую категорию (М. Арановский, Н. Джинджихашвили, В. Медушевский, А. Сохор,

А. Фарбштейн и др.), как музыкальное мышление определенной эпохи и конкретного композитора (И. Ляшенко, Н. Назайкинский, А. Сохор, А. Торопова, Т. Чередниченко, Б. Яворский и др.), анализируют специфику проявления музыкального мышления в процессе музыкальной деятельности личности (работы М. Арановского, Б. Асафьева, Л. Гродзенской, Д. Кирнарской, В. Остроменского, В. Медушевского, М. Румер, В. Шацкой, Б. Яворского и др.).

В конце 80-х годов XX ст. утверждается концепция Д. Кабалевского о воспитании музыкальной культуры молодежи, которая основывается на идее обучения музыке на основе закономерностей самой музыки. Данная концепция способствовала формированию качественно иного подхода к проблемам музыкальной педагогики и, в частности формированию музыкального мышления школьников. Однако в педагогических исследованиях музыкальное мышление рассматривается чаще всего в психологическом ракурсе. Так, за последние десятилетия опубликован ряд работ по музыкальной психологии – работы Д. Кирнарской, В. Петрушина, А. Ражникова, Г. Тарасова, Г. Цыпина и др., – в которых рассматриваются различные аспекты мышления. В музыкальной педагогике также накоплен значительный материал, связанный с проблемой музыкального мышления – работы Т. Барышевой, В. Белобородовой, Л. Горюновой, А. Пиличаускаса, В. Подуровского, Н. Самохваловой, Н. Сусловой и др. Однако, отсутствует целостная картина функционирования музыкального мышления в контексте музыкально-исполнительской деятельности, и остаются недостаточно изученными возможности его развития в процессе музыкального обучения. Отсутствуют также исследования, посвященные проблеме формирования музыкального мышления детей, обучающихся в системе специализированного музыкального образования. Поэтому выявление специфики формирования музыкального мышления детей в процессе специального музыкального обучения стало целью нашей статьи.

Музыкальное мышление – это процесс моделирования отношений человека к реальной действительности в интонируемых звуковых образах, являющийся одновременно процессом и результатом эстетически окрашенного взаимодействия личности со звуковой реальностью. Поэтому основные черты музыкального мышления личности определяются двумя основными факторами – музыкальным произведением как многоуровневой информационной структурой, которая обрабатывается музыкальным мышлением на основе прошлого опыта личности, и практической музыкальной деятельностью. Основными критериями продуктивности музыкального мышления является

познание художественного смысла, содержания музыкального образа, который выражается в акустических материальных формах. При этом музыкальное мышление в своих различных формах носит принципиально творческий характер и является продуктивным даже в тех формах, которые кажутся внешнему наблюдателю пассивными (например, слушание музыки).

Музыкальное мышление как «...сложную интегративную структуру, вбирающую в себя как чувственные, эмоционально расцвеченные компоненты, выраженные в виде музыкальных восприятий, внутреннеслуховых представлений, продуктов фантазии и воображения, так и отвлеченно-теоретические, понятийные компоненты в их логических взаимосвязях и зависимостях» рассматривает Н. Самохвалова [8, с. 36]. Соответственно, задача педагога заключается в том, чтобы создавать условия для гармоничного развития всех структурных составляющих музыкального мышления обучаемых, поскольку их «синергетическое единство способствует нормальному функционированию музыкального мышления» [там же].

Теоретическая модель музыкального мышления, разработанная В. Подуровским и Н. Суловой, представлена следующими структурными компонентами: музыкальная речь, музыкальный язык, активные практические действия, переживание и образность, эмоциональность. Проецируя данные компоненты на личность, ученые рассматривают: 1) музыкальную речь как «мышление – художественный смысл», отмечая его парадоксальность, то есть наличие в нем возможных внутренних противоречий, которые, однако, не нарушают его целостность (трудно описываемый словами, близок к медитативной трансценденции); 2) музыкальный язык трактуют как «мышление – музыкальную коммуникацию», для которой характерна непротиворечивость, последовательность, дискретность, анализ и четкая однозначная фиксация элементов; 3) активные практические действия анализируют как «мышление – музыкальные действия», для которых характерна наибольшая внешняя выраженность и контролируемость (точность и целесообразность исполнительских движений при пении, игре и т. д.); 4) переживание и образность отображаются в прошлом опыте и памяти, представляя собой свернутые образы ранее полученных знаний, музыкально-эстетических переживаний, личностно-значимых жизненных ситуаций, сценарии, стереотипы поведения и т. д.; 5) эмоциональность как структурный компонент музыкального мышления проявляется через телесность, то есть бессознательные двигательные реакции всех уровней, вплоть до изменений физиологических ритмов [6, с. 41].

В соответствии с данной структурной моделью музыкального мышления ученые выделяют следующие линии руководства развитием музыкального мышления детей в начальной школе: 1) подсознательное накопление музыкального и психологического опыта детей; 2) драматургически грамотное построение урока; 3) активизация всех уровней музыкального мышления в работе над конкретными произведениями (музыкальная речь, музыкальный язык, активные практические действия, переживание и образность, эмоциональность) [6, с. 114].

Выявленные учеными психолого-педагогические условия развития музыкального мышления детей в процессе общего музыкального образования могут быть также адаптированы к процессу специального музыкального обучения. Различие в реализации психолого-педагогических условий заключается в том, что обучение детей в музыкальных школах строится преимущественно на системе индивидуальных занятий, которые чередуются с групповыми. Поэтому проблемой развития музыкального мышления детей должны заниматься сразу несколько педагогов, действия которых необходимо координировать, в отличие от общеобразовательной школы, где аналогичный процесс осуществляется одним преподавателем – учителем музыки, который единолично руководит данным процессом, корректирует и координирует его. Очевидно, что в музыкальной школе необходима организация целенаправленного процесса формирования музыкального мышления детей, то есть создания специальной педагогической системы, реализуемой через все виды и формы занятий учащихся детской музыкальной школы. В частности, подсознательное накопление музыкального и психологического опыта детей может осуществляться на всех видах занятий – по специальному музыкальному инструменту, сольфеджио, ритмике, хору и др., а также во внеучебной деятельности детей (выступление в концертах, участие в различных социокультурных мероприятиях). Так, например, участие детей во внутришкольных праздниках в качестве исполнителей либо слушателей, безусловно, уступает по качеству исполнения и самого музыкального материала концерту профессионалов, но значительно превосходит его по личной значимости для самих детей. «Востребованность» индивидуальных особенностей ребенка для общего дела обладает колоссальным положительным потенциалом, а музыка, исполняемая на таких праздниках, запоминается, осмысливается и надолго остается стойким эталоном музыкального восприятия ребенка.

Ключевой проблемой процесса формирования музыкального мышления детей является грамотное драматургическое построение урока. При этом

основной целью драматургии является стимулирование психических новообразований личности на основе музыкального материала урока. Различные виды музыкальной деятельности, используемые на занятии, должны быть обращены к различным уровням и этапам музыкально-мыслительного процесса [6, с. 98-99]. Например, при разучивании и исполнении музыкального произведения на уроке по специальному инструменту, песни на занятии по сольфеджио или хору перед детьми можно поставить следующие задачи: почувствовать внутреннюю пульсацию музыки, попытаться к ней подстроиться и брать дыхание в соответствии с ней; попытаться выразить художественный образ, общее настроение данного музыкального произведения в своем исполнении; сознательно следить за звукоизвлечением или певческим звукообразованием – артикуляцией, атакой и др.; выделять смысловесущие элементы музыкального языка, подчеркивая в исполнении структурированность музыкального текста, кульминаций, границ структурных разделов и др.; исполнить произведение со смыслом, вдохновенно. Решение перечисленных задач соответствует различным уровням структурной модели музыкального мышления.

Начальное обучение игре на музыкальном инструменте охватывает целый ряд проблем: формирование внутреннего слуха, развитие музыкальной фантазии, освоение метрической и ритмической сторон музыки, а также простейших музыкальных форм и основных элементов полифонической и гомофонной фактуры, приобретение навыка чтения нот, разучивание основных исполнительских движений и тренировка активной мышечной деятельности [7, с. 295]. Однако ключевым условием формирования специфических интерпретаторских и артистических способностей и умений, по мнению современных исследователей в области музыкально-исполнительской педагогики, является развитие музыкального мышления исполнителя [7, с. 309].

Б. Яворский и Б. Асафьев, идеи, которых легли в основу советской музыкальной педагогики, делают акцент в своих музыкально-воспитательных системах на слуховой направленности, противопоставляя слуховую культуру – культуре зрительной, слуховое восприятие звучащей ритмоинтонации – зрительному восприятию нот. Музыканты-педагоги считают, что интенсивное слуховое развитие является одновременно развитием и «музыкального мышления», то есть умения оперировать музыкальным материалом, выявляя в нем сходство и различия, анализируя и синтезируя, устанавливая взаимосвязи. Отсюда следуют дидактические формулы, сформулированные известными педагогами-музыкантами: «воспитывать думающий слух» (Ф. Blumenфельд), «учить бесконечному вслушиванию в музыку» (К. Игумнов) и др. [1, с. 30].

Основой музыкального мышления исполнителя является развитый внутренний слух: каждый исполнитель должен уметь, по мнению А. Гольденвейзера, до мельчайших подробностей воспроизводить у себя в голове исполняемое произведение. Такая способность, по мнению Б. Асафьева, дает возможность исполнителю слышать и понимать музыку внутренним слухом, что является необходимой предпосылкой «сотворческого композитору» исполнения [Цит. по: 7, с. 295]. При этом педагог должен ориентировать детей на осмысленное переживание выразительно-смыслового значения интонации, как генетической основы любого музыкально-мыслительного процесса, на проникновение в музыкально-экспрессивную сущность интонации [8, с. 49].

Высокий уровень развития внутреннего слуха позволяет исполнителю, подчеркивает А. Корженевский, не только внутренне представлять звуковые образы произведения, но и мысленно оперировать этими образами, конструировать определенные проекты отдельных вариантов исполнения и прорабатывать их с различными исполнительскими установками. Практика выдающихся исполнителей подтверждает, что такая способность, как высокоразвитый внутренний слух, дает возможность полностью «заниматься в уме», детально разучивать, художественно совершенствовать, а также исполнять на память новые музыкальные произведения. Данный уровень самостоятельности музыкального мышления, подчеркивает А. Корженевский, позволяет «по-настоящему «познать» музыкальное произведение, воспринять его архитектонику, проникнуть в поэтическую сущность, в «подтекст», разработать дирижерско-режиссерскую «партитуру» индивидуальной творческой концепции» [7, с. 310].

Среди условий, стимулирующих процессы мышления ребенка, ученые отмечают создание проблемной ситуации на уроке. В частности, в учебной деятельности проблемная ситуация проявляется в виде противоречия: между имеющимися знаниями и новыми требованиями. Совершая ряд учебных действий, ученик добывает необходимое знание в процессе самостоятельных мыслительных операций [5, с. 206]. Так, например, считает М. Махмутов, проблемные ситуации, направленные на развитие навыков мышления у детей, могут быть смоделированы при их столкновении с фактами, жизненными явлениями, требующими теоретического объяснения; при предъявлении детям жизненных явлений, противоречивших прежним житейским представлениям об этих явлениях; побуждении учеников к сравнению, сопоставлению, обобщению фактов и др. [2, с. 92-102]. В частности, в работе с младшими школьниками создание проблемной ситуации может быть смоделировано при помощи такого

дидактического приема, как наводящие вопросы. В качестве учебного материала для наводящих вопросов могут быть использованы близкие детям конкретно-образные сопоставления нового задания с ранее усвоенным. Так, например, ритмоинтонационный образ марша, изучаемый ребенком, будет воспринят более эмоционально, если сопоставить его с уже пережитой в музыкальном опыте ребенка пластичностью ритмики вальса, или танца. Также новый технический прием будет наглядно воспринят и усвоен учеником при его сопоставлении с ранее закрепленным исполнительским приемом [3, с. 21].

Навыки музыкального мышления детей можно развивать в процессе восприятия, исполнения и сочинения музыки, а также чтении с листа. Например, в процессе восприятия музыки проблемные ситуации могут быть следующими: выявить интонационное зерно музыкального образа; определение стилевого направления музыкального произведения; создание художественного ассоциативного ряда к музыкальному сочинению (из произведений других видов искусства) и др. В частности, для первичного обращения детей к произведению можно рекомендовать метод синкретичного погружения в образ: дети не только анализируют средства музыкальной выразительности, создающие конкретный музыкальный образ, но и дополняют его художественным ассоциативным рядом, находят адекватное вербальное выражение музыкального образа (словосочетание, предложение) и др. [6, с. 104].

Формы создания проблемных ситуаций в процессе исполнительской деятельности детей могут быть следующим: найти в музыкальном произведении ведущие интонации и выстроить его кульминационный план; составить несколько исполнительских планов одного и того же музыкального произведения; исполнить одно и то же произведение в различных воображаемых цветовых освещениях (синем, красном, фиолетовом и др.). Также детям можно поручить самостоятельное обозначение аппликатуры в отдельных частях произведения или обозначение цезуры между мелодическими построениями.

Среди исполнительских трудностей, возникающих уже на начальном этапе инструментального обучения детей, в числе первых – грамотное прочтение нотного текста (расположение нот, длительности и др.), ориентация в аппликатуре и приемах звукоизвлечения, в структурно-смысловой стороне музыкальных построений, в артикуляционных штрихах и динамике. Обилие задач, стоящих перед начинающим исполнителем, тормозит главную задачу – восприятие музыки и ее исполнение. Поэтому использование методического приема, направленного на активизацию мыслительной деятельности ребенка, –

вычленение простого из сложного – поможет ученику временно фиксировать внимание на одних заданиях, допуская при этом приблизительное выполнение других, что, в конечном счете, облегчает процесс восприятия и исполнения музыкального произведения. Данный прием позволяет постепенно развивать музыкальное мышление ученика, совершенствовать качество восприятия и «гибкость координированного решения художественно-слуховых и исполнительских задач», решаемых ребенком в процессе музыкального обучения [3, с. 17].

Для развития навыка мышления в процессе сочинения музыки могут быть рекомендованы такие задания, как: подбор по слуху знакомых мелодий; импровизация пьесы на заданное эмоциональное состояние или художественный образ. Так, например, в процессе музыкального обучения детей можно применять педагогический метод вовлечения в мелодическую импровизацию педагога. Этот метод опирается на традиции русской педагогики, и применялся Л. Толстым при обучении крестьянских детей литературному сочинительству. Известный писатель обучал детей так называемому «механизму дела», который сводился к пяти пунктам: 1) из большинства представляющихся мыслей и образов выбрать один; 2) выбрать для него соответствующие слова и сформулировать; 3) запомнить данную мысль и отыскать для нее место в создаваемом художественном образе; 4) помнить написанное, не повторяться, ничего не пропускать и уметь соединять последующее с предыдущим; 5) одновременно думать и записывать, при этом одно не должно мешать другому. Поручая детям осуществлять либо один, либо одновременно несколько пунктов, остальные Л. Толстой выполнял сам, чем высвобождал творческие порывы детей и развивал инициативу своих учеников, раскрывая им «новый мир наслаждений и страданий – мир искусства» [Цит. по: 1, с. 36].

Ученые считают, что первые этапы формирования музыкального мышления ребенка связаны с необходимостью развития элементарных сторон мелодико-интонационного, полифонического, музыкально-ритмического и гармонического слышания. Также в процессе развития техники начинающего исполнителя необходимо соблюдать принцип естественного усвоения двигательных навыков преимущественно на базе изучаемых художественных произведений, и лишь в некоторой мере на специальном инструктивном материале [1, с. 76].

По мнению ученых, фундаментом музыкального мышления являются развитые слуховые способности, поэтому первостепенной задачей комплексного музыкально-исполнительского развития ребенка является

воспитание слуховых способностей, осуществляемое на основе накопления опыта музыкального восприятия, его аналитической оценки и тщательной работы по развитию слуха начинающего музыканта. Умение ученика слушать и слышать собственное исполнение, своевременно корректируя художественно-звуковую и техническую стороны исполнения – это способность, которая нуждается в развитии с начального этапа инструментального обучения [1, с. 21]. В этой связи, например, Г. Нейгауз подчеркивал, что «чем больше уверенность музыкальная, тем меньше будет неуверенность техническая» [4, с. 109].

Развитие музыкального мышления является ключевым условием становления музыканта. Целенаправленное развитие в процессе специального музыкального обучения всех структурных составляющих музыкального мышления (музыкальная речь, музыкальный язык, активные практические действия, переживание и образность, эмоциональность) способствует общему музыкальному развитию детей и отражается на результатах их музыкальной деятельности (интерпретация произведения и его исполнение).

ЛИТЕРАТУРА

1. Баренбойм Л.А. Путь к музицированию. Исследование / Л.А. Баренбойм. – Л. : Советский композитор, 1979. – 352 с.
2. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе / М.И. Махмутов. – М. : Просвещение, 1977. – 123 с.
3. Милич Б.Е. Воспитание ученика-пианиста в 1 – 2 классах ДМШ / Б.Е. Милич. – К. : Музична Україна, 1977. – 80 с.
4. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога / Г. Г. Нейгауз [очерк Я.И. Мильштейна]. – 5-е изд. – М.: Музыка, 1987. – 238 с.
5. Петрушин В.И. Музыкальная психология: учеб. пособие [для студентов и преподавателей] / В.И. Петрушин. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
6. Подуровский В.М. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности: учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / В.М. Подуровский, Н.В. Сулова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 320 с.
7. Ребёнок за роялем: Педагоги-пианисты социалистических стран о фортепианной методике / [под ред. Г. Балтер]. – М. : Музыка, 1981. – 334 с.
8. Самохвалова Н.М. Формирование основ музыкального мышления у детей и подростков на материале занятий в музыкально-исполнительских классах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н.М. Самохвалова. – М., 2009. – 169 с.