**Муниципальное бюджетное учреждение**

**дополнительного образования**

**«Детская школа искусств г. Саянска»**

**Методическая разработка на тему:**

**«Развитие самостоятельности у обучающихся младших классов ДШИ в классе аккордеона»**

Составитель:

Малинова Я.В.

преподаватель по классу аккордеона

высшей квалификационной категории

г. Саянск

2024 г.

Рассмотрено на заседании методической секции отделения народных инструментов МБУ ДО «Детской школы искусств г. Саянска»

Протокол № 1 от 11 октября 2024 г.

Председатель: методист, преподаватель высшей квалификационной категории Е.Е. Дмитриева

**Оглавление.**

1. Введение.............................................................................................................4
2. Дидактические и психологические основы самостоятельной познавательной деятельности обучающихся .....................................................6
3. Виды самостоятельных работ.......................................................................... 8
4. Создание проблемных ситуаций.....................................................................12
5. Заключение .......................................................................................................19
6. Список рекомендованных источников...........................................................20

1. **Введение**

В настоящее время важным средством улучшения учебного процесса становится разработка методов и приемов обучения, способствующих развитию познавательной самостоятельности обучающихся. Актуальность проблемы объясняется потоком информации, а быстрая смена технологий приводят к тому, что современный человек должен постоянно обновлять свои знания. Способность приобретать их без посторонней помощи формируется наиболее интенсивно в школьные годы, когда изучается комплекс дисциплин. Поэтому целенаправленное развитие познавательной самостоятельности школьников является одной из важных задач обучения. Самостоятельная работа служит одним из основных средств повышения учебной активности школьников. Установлено, что если обучающиеся только заучивают новый материал по образцу, то быстро охладевают к учению. Самостоятельная работа повышает их творческую активность и поддерживает постоянный интерес к занятиям.

Центральное место среди новых педагогических тенденций в преподавании игры на музыкальных инструментах занимает вопрос: как достичь результата, при котором обучение органично будет связано с внутренним миром ребенка и производило бы на него положительное воздействие. В настоящее время все ведущие педагоги музыки едины во мнении, что основной целью любого процесса музыкального воспитания является не достижение блестящей техники, а развитие душевного мира ребенка. Разумеется, это нисколько не противоречит тому, что в процессе преподавания игры на инструменте постоянный, доставляющий обучающемуся радость, интерес к музыке возможен только при условии, что он достигнет достаточного уровня в мастерстве владения инструментом, то есть если он по-настоящему будет «уметь играть».

В настоящее время существует много методик. Каждый автор имеет право исходить из своего собственного опыта и стиля работы. При совпадении столь различных подходов необходимо иметь ввиду три важнейших педагогических принципа:

1. Цель учебного процесса действительно может быть достигнута различными способами.

2. Деятельность преподавателя никогда не должна превращаться в механическое выполнение каких-либо методических указаний, а постоянно должна быть творческим процессом.

3. Преподаватель должен обладать большим запасом методических средств, из которых в зависимости от обстоятельств сможет легко выбрать то или иное.

Известно, что одним из главных требований воспитания музыканта является развитие самостоятельности, умения нестандартно мыслить, творчески подходить к решению проблем художественного и технического порядка. Однако, именно в этой области результаты далеко не всегда бывают достаточными. Почему так происходит?

Современная психология и педагогика так отвечают на этот вопрос: традиционная система обучения преподносит учащимся знания, умения и навыки в готовом виде, она лишь требует, чтобы они запоминали то, что им сообщается. Подобный метод преподавания (его называют «сообщающим обучением») базируется на запоминании материала. Но психологи утверждают: для того, чтобы процесс усвоения проходил более эффективно, у человека должна сначала появиться потребность в этом знании, которое ему преподносится, а затем он должен самостоятельно открыть это знание для себя. Потребность в новом знании является главным источником психологического развития человека, его мышления, активности, самостоятельности. Поэтому современные методы усвоения знаний и навыков основаны на принципах воспитывающего обучения.

Учение должно давать не только знания, но и формировать мышление, выявлять и совершенствовать способности, воспитывать активность в деятельности, самостоятельность. Знания ученика надо передавать в такой форме, чтобы он мог применять их в различных жизненных ситуациях. Важно, чтобы в процессе приобретения конкретных знаний и навыков школа стремилась сформировать и понимание общих принципов познания явлений, становления навыков, т. е. учила не только практической деятельности, но и ее теоретическому осмыслению.

Одним из методов, с помощью которых успешно решаются эти задачи, является проблемное обучение. При проблемном обучении ученику не даются готовые знания или образцы деятельности (например, приемы игры или фразировка, динамика и т. д.), а показываются путь приобретения знаний и навыков, пути развития мысли, при формировании данного понятия, умения, навыка.

«Плохой учитель преподносит истину, а хороший учит ее находить», - говорил немецкий педагог начала XIX века Адольф Дистервег. В практике лучших музыкантов-педагогов прошлого и настоящего такая установка всегда была определяющей. Достаточно напомнить о творческой деятельности Л. Ауэра, П. Столярского, А. Ямпольского, Г. Нейгауза и многих других выдающихся русских и зарубежных педагогов. В сущности, проблемный подход неразрывно связан со спецификой музыкальной педагогики. С одной стороны, перед учеником всегда проблема художественной интерпретации, творческого раскрытия замысла автора музыкального произведения, зашифрованного знаками нотного текста, с другой – задача овладения комплексом выразительных средств исполнительства, исходя из объективных требований инструмента и субъективных возможностей.

1. **Дидактические и психологические основы самостоятельной деятельности учащихся.**

Определение эффективной системы самостоятельных работ по тому или иному предмету предполагает учет тех перспективных идей дидактики и педагогической психологии, которые направлены на повышение активности учеников. В первую очередь необходим анализ современных определений понятия самостоятельной работы учащихся.

Дидактические исследования показали, что учащиеся проявляют высокую активность, если выполняют задания без непосредственной помощи учителя. Поэтому данный показатель долгое время выдвигался в качестве главного ее критерия.

Данный признак нуждается в уточнении. Учебная деятельность детей всегда протекает под руководством учителя. На каждом уроке он ставит перед учениками цель занятий; проводит инструктаж; организует анализ источников информации; проверяет и оценивает результаты выполнения заданий. В зависимости от учебных навыков учащихся деятельность учителя претерпевает существенные изменения.

Эффективность познавательной деятельности учащихся зависит не только от организации занятий. Существенную роль в усвоении ими знаний и формировании умений и навыков играет и характер учебного труда. Исследования показывают, что учащиеся работают на высоком уровне активности, если, выполняя задания учителя, проявляют, в той или иной мере, самостоятельность мышления. Одним из первых на этот факт обратил внимание Б. П. Есипов. «Самостоятельная, включаемая в процессе обучения работа учащихся, - писал он, - это такая работа, которая выполняется без непосредственного участия учителя, но по его заданию, в предоставленное для этого время; при этом учащиеся сознательно стремятся достигнуть поставленной в задании цели, употребляя свои усилия и выражая в той или иной форме результат умственных и физических действий».

Наиболее полное определение самостоятельной работы дает Н. Г. Дайри: «Самостоятельной является деятельность, которую учащийся совершает без посторонней помощи, опираясь на свои знания, мышление, умения, жизненный опыт, убеждения и которая через обогащения учащегося знаниями, развивая и воспитывая его, формирует качества самостоятельности, необходимые гражданину общества; самостоятельная деятельность представляет качество процесса познания, черту личности учащегося и форму организации обучения». Оно, однако, также нуждается в уточнении. Если будем считать, что самостоятельной считается лишь такая деятельность, которая осуществляется без помощи учителя, то откажем учащимся в праве на нее при выполнении всех других заданий. Необходимо также подчеркнуть, что средствами обучения мы воспитывает, главным образом, познавательную самостоятельность.

Приведенных примеров достаточно, чтобы показать, насколько прочно утвердился среди методистов взгляд на самостоятельную работу как на метод обучения. Описание ее различных видов обычно сводится к перечню методических приемов, активизирующих учебную деятельность учащихся. Они используются как отдельные, автономные, в специально отведенное время.

В условиях развивающего обучения недостаточно применение частных приемов и методов, способствующих развитию самостоятельности учащихся. Весь ход изучения конкретных тем необходимо строить так, чтобы самостоятельная деятельность ученика буквально пронизывала учебный процесс. «Самостоятельная работа, - пишет П. И. Пидкасистый, - это не форма организации учебных знаний и не метод обучения. Ее правомерно рассматривать как средство вовлечения учащихся в самостоятельную познавательную деятельность, средство ее логической и психологической организации».

Знания, умения и навыки тогда обогащают духовный мир ученика, когда являются результатом его собственных интеллектуальных усилий. «Учащихся надо учить познавательной деятельности, - справедливо утверждает П. И Пидкасистый, - вооружать их учебно-познавательным аппаратом».

На то, что без активной самостоятельной деятельности учеников нельзя достичь целей обучения, указывали и многие другие педагоги прошлого. «Развитие и образование, - писал еще А. Дистервег, - ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением».

**3. Виды самостоятельных работ.**

1. Самостоятельные работы по образцу*.* Работы этого типа выявляются учеником на основе образца, подробной инструкции, в силу чего уровень познавательной активности и самостоятельности учащегося не выходит за рамки воспроизводящей деятельности.

Уровень познавательной самостоятельности в деятельности ученика проявляется в узнавании, осмысливании, запоминании. Все действия ученика при выполнении соответствующих заданий не являются подлинно самостоятельными, потому что они выполняются по образцу. Деятельность ученика элементарна, протекает в форме простого воспроизведения, причем действия с понятиями, к которым учащийся систематически прибегает в процессе занятий, мало способствуют развитию его мышления. Назначение самостоятельных работ по образцу совсем иное. Содействуя накоплению учеником навыков, способов игры в освоении аккордеона, эти работы создают необходимые условия для перехода ребенка к выполнению более сложных заданий, более высокого уровня познавательной активности и самостоятельности.

2. Реконструктивные самостоятельные работы. На этом уровне в учебной деятельности ученика интеллектуальные и музыкальные практические действия протекают уже в плане реконструирования, преобразования структуры изучаемых пьес и наличного опыта решения задач, предлагаемых учителем для самостоятельного выполнения их учащимися. На основе имеющихся знаний и опыта решения задач по образцу, ученик может самостоятельно осмыслить внутреннюю структуру изучаемого музыкального материала, дать описание действий с изучаемым музыкальным материалом, анализировать и предвосхищать возможные исходы этих действий. Выполнение самостоятельных работ реконструктивного типа предполагает анализ игры, звучания произведений, их содержания. По своему дидактическому назначению реконструктивные самостоятельные работы могут быть применены во всех звеньях учебного процесса. Однако, какие бы познавательные задачи не содержались в том или ином виде реконструктивных самостоятельных работ, в каких бы случаях они не применялись, сущность их не меняется – их выполнение в основном остается на уровне преобразующего воспроизведения, которое в замкнутой цепи учебного познания школьника, характеризует это познание как целое, а встречающиеся элементы творчества – как подчиненное этому целому. Познавательная активность и самостоятельность ученика в ходе выполнения данного типа самостоятельных работ представляется обычно в элементарном стремлении к знаниям и учению, в стремлении научиться игре на аккордеоне в процессе учебных занятий. Таким образом, самостоятельные работы реконструктивного типа, хотя и имеют нечто общее с работами по образцу, отличаются от последних степенью трудности и тем, что они вызывают у ученика более высокий уровень воспроизводящей деятельности.

3. Вариативные самостоятельные работы. Переход ученика от воспроизводящей к творческой познавательной и практической деятельности, в рамках учебного познания, берет свое начало в ходе накопления ребенком опыта воспроизводящей деятельности. Именно здесь он вырабатывает умение отбирать из прошлого формализованного опыта нужные способы, приемы деятельности – знания и умения, необходимые для решения задач. Варьируя эти элементы своего опыта, ученик «и отыскивает особый, своеобразный путь, сотканный из различных элементов тех познавательных умений, которые закрепились в опыте».

Сам же ход решения задачи (поиск и возникновение решения) как бы выходит за пределы прошлого формализованного опыта и в реальном процессе мышления проявляется в постоянном варьировании условий и материала задачи, под углом зрения цели. Поэтому самостоятельные работы такого рода обычно содержат в себе познавательные задачи, требующие от ученика анализа незнакомой ему проблемной ситуации и получения необходимой новой информации. Для того, чтобы решить эти задачи, ученик использует определенную часть знаний из числа тех, которые были им ранее усвоены.

В процессе выполнения разнообразных практических работ, ученики обычно либо подвергают отдельные стороны применения уже известных им законов, либо путем экспериментальной проверки распространяют известные им общие закономерности на частные явления, определяя тем самым их принадлежность к той или иной группе явлений. Другие практические самостоятельные работы характеризуются, прежде всего, ситуацией применения понятий, законов и правил в учебной деятельности ученика. Здесь он самостоятельно производит выбор средств и методов решения стоящих перед ним задач, определяет и отбирает необходимые для решения задачи, устанавливает последовательность операций применения этих знаний в процессе решения той или иной задачи. Во всех перечисленных случаях деятельность учащихся выходит за рамки репродуктивного мышления. Она приобретает продуктивный характер, ибо в ходе решения задачи ученик в большем, или меньшем объеме получает новую информацию. Самостоятельные работы этого типа правомерно называть вариативными. По характеру стимулируемой ими деятельности ученика, они сохраняют преемственность и связь с реконструктивными работами, но вместе с тем и качественно отличаются от реконструктивных работ. Это различие можно четко проследить в познавательном процессе по следующим признакам:

При выполнении самостоятельной работы реконструктивного типа:

1) познавательная активность ученика не выходит за рамки элементарного обобщения, ведущего к установлению сходства либо наличного знания и способа решения соответствующей задачи, либо способов решения двух задач (хорошо известной и новой);

2) привлечение учеником ранее усвоенных знаний и прошлого опыта познавательной и активной деятельности при решении задач ограничивается рамками конкретизации уже известных ребенку положений, входящих в его формальный опыт.

При выполнении самостоятельных работ вариативного типа:

1) познавательная активность ученика выражается в проводимых им обобщениях при анализе проблемной ситуации, в отделении существенного от второстепенного и нахождении способа решения соответствующей задачи;

2) ученик привлекает и варьирует в ходе решения задачи в основном элементы своего формализованного опыта, однако соответствующие знания обычно употребляются в новой функции, благодаря чему возникает продуктивный процесс получения новой информации, отсюда следует, что при выполнении работ этого типа идет накопление учеником нового опыта деятельности. Закладываются основы выработки умений, переноса изучаемых методов на более широкий круг родственных знаний.

Самостоятельные работы вариативного типа стимулируют такие познавательные и практические действия ученика по применению ранее усвоенных знаний и опыта познавательной деятельности, которые позволяют получить дополнительную новую информацию. Тем самым знания ученика углубляются, сфера их применения расширяется, они становятся более действительными, вариативными, и мышление ученика достигает уровня продуктивного мышления.

4. Творческие самостоятельные работы. Самый высокий уровень познавательной активности и самостоятельности ученика проявляется в ходе выполнения им творческих самостоятельных работ, где предполагается уже непосредственное участие ребенка в производстве принципиально новых для него знаний, ценностей материальной и духовной культуры. Задания во всех видах творческих работ содержат условия, стимулирующие возникновение особых проблемных ситуаций, которые можно создать на занятиях различными способами:

- путем четкой постановки проблемы самим учителем;

- путем предъявления таких условий, анализируя которые учащийся сам должен понять и сформулировать содержание в них проблемы;

- путем постановки более или менее четкой обозначенной проблемы, по логике поиска решений которой ученик должен самостоятельно выявить новую, дополнительную проблему;

- путем постановки такой задачи, в ходе которой ученик самостоятельно обнаруживает новую проблему, которая не предусматривалась при конструировании проблемной ситуации.

Деятельность ученика при решении подобного рода задач постепенно освобождается от готовых образцов, шаблонов, сложившихся установок и приобретает гибкий поисковый характер. Она складывается из таких умственных и практических действий, которые в реальном процессе мышления ученика выступают как совокупность суждений, умозаключений и практических операций при подготовке и разработке существенно новых принципов и планов решений задач, при выполнении и постановке новых проблем, при высказывании новых оценочных суждений и т. п.

1. **Создание проблемных ситуаций (при разучивании музыкальных произведений).**

Развитие познавательной деятельности тесно связано с активностью, с творческим поиском. Сформировать и развить эти качества, можно только систематически приобщая учащихся к работе поискового характера, ставя их в ситуацию необходимости решения различных усложняющих задач, как на уроках, так и в самостоятельной работе.

Известно, что задачи, выдвинутые практикой, дают толчок мысли. Мыслить же человек начинает тогда, когда у него появляется потребность что-то понять, вникнуть в сущность предмета, явления, процесса. «Начальным моментом всякого мыслительного процесса, - утверждает известный психолог С. Л. Рубинштейн, - является проблемная ситуация».

Однако в музыке богатого опыта, построенного по принципу проблемного обучения, нет. Поэтому активизация обучения может быть осуществлена только при условии активной творческой деятельности самого педагога.

Занятия на уроке должны строиться так, чтобы максимально активизировать ученика. Необходимо создать на уроке условия, при которых учащийся слушает, ищет, сравнивает и мыслит, а не только является послушным инструментом в руках педагога.

Проблемное обучение является эффективным средством музыкального развития. Проблемная ситуация понимается как возникновение у учащегося интеллектуального затруднения при решении познавательной задачи, или при ответе на поставленные вопросы. Преодоление затруднений, противоречий всегда вызывает у учащихся острый интерес к предмету, побуждает заниматься учебой увлеченно, с полной отдачей.

Именно проблемная ситуация помогает вызвать определенную познавательную потребность у учащихся, дать необходимую направленность их мысли и тем самым создать внутренние условия для усвоения нового материала, обеспечив таким образом возможность управления со стороны педагога этим процессом. Вот почему в современных исследованиях проблемного обучения проблемная ситуация рассматривается как центральное звено проблемного обучения.

Проблемная ситуация («ситуация затруднения», «конфликтная ситуация») рассматривается как одно из главных условий возникновения познавательной потребности, так как она помогает учащимся осознать тему урока в учебной деятельности, специально для этого организуемой учителем. Главное преимущество такого осознания в отличие от простого словесного разъяснения учителя заключается в том, что проблема не ставится извне, а возникает у самого ученика в процессе его работы. А это ведет к тому, что мотивы ученика совпадают с целью решения проблемы. Возникшая на основании собственной деятельности учащегося проблема обладает большей побуждающей силой, что способствует «принятию» ее учеником. И деятельность ученика, подчиняясь достижению этой цели (решению возникшей проблемы), приобретает активный, целенаправленный характер.

По мнению многих исследователей, проблемное обучение является одним из наиболее эффективных путей умственного развития учащихся, развития их самостоятельного творческого мышления (А. В. Брушлинский, Т. В. Кудрявцев, Г. С. Костюк, В. А. Крутецкий, А. М. Матюшкин, Н. А. Менчинская и др.)

Достижения современной психологии мышления позволили разработать главные вопросы проблемного обучения и управления активной мыслительной деятельностью учащихся.

Мышление является одним из основных элементов познавательной деятельности учащихся в ходе выполнения им самостоятельной работы. Мышление и знания взаимосвязаны между собой. Ученик, выполняя тот или иной вид самостоятельной работы, добывает новые знания. Они выступают по отношению к самому процессу познания ученика как результат поиска. В других – эти знания, применяемые учеником в ходе изучения новых явлений, выступают по отношению к новым добываемым знаниям как способ деятельности. На занятиях в классе аккордеона сначала ученик знакомится с нотной грамотой, изучает расположение нот, длительности, затем изучает строение аккордеона, приемы игры на нем, а дальше совокупность полученных знаний дает возможность ему исполнять на инструменте сначала небольшие упражнения, пьески, затем постепенно усложнять свой репертуар. Подобных примеров можно привести множество, где «знания с одной стороны, являются результатом мышления, с другой стороны переходя в процесс, то есть, включаясь в деятельность индивида, знания проявляются как компонент мышления. Будучи следствием мышления, знания, являются вместе с тем и одним из его условий». Будучи в самом начале разомкнутой цепи познавательного акта учащегося продуктом мышления, знания включаются в его последующее движение от незнания к знанию, в сам мыслительный процесс и тем самым обуславливают дальнейшее взаимодействие с познаваемым объектом. На различных стадиях познавательной деятельности ученика, эта взаимосвязь мышления и знания становится более или менее тесной. Такой аспект единства мышления и знания обуславливается, прежде всего тем, что любое применение учащимся знаний в качестве инструмента познания, метода объяснения того или иного частного случая, предполагает определенный уровень развития мышления. Но иногда в голове учащихся имеется только набор знаний, которые они формально усвоили, запомнили и оперируют ими формально и тогда, ни о каком развитии мышления в результате такого усвоения знаний не может и быть речи.

В течение последних десятилетий накоплен большой практический опыт по разработке и использованию проблемного обучения. Такое обучение в единстве с другими методами действительно является развивающим, воспитывающим, поскольку оно значительно повышает общий уровень психического развития учеников.

Основная движущая пружина проблемного обучения – это система вопросов и заданий, которые ставятся перед учащимися. Вопросы «Как?», «Зачем?» всегда волнуют человека, а ответы на них составляют форму умственной деятельности, которая носит активный творческий характер. Именно они «ведут ученика к самостоятельности, а не называют готовых рецептов, воспитывают его любопытство, внимание и способность приходить к выводам и обобщениям; влекут за собой затрату душевной и интеллектуальной энергии и, как следствие, полную самоотдачу».

Существует немало отдельных приемов интеллектуальных затруднений, каждый из которых имеет свои методические особенности, но в практической работе тесно переплетаются друг с другом.

Некоторые из них:

1) Прием несоответствия – возникает тогда, когда бытовые представления, личный опыт несовместимы с тем, что дает наука, точные знания. «Оказывается здесь другое! А я-то думал…» Так, объясняя устройство аккордеона, можно сравнить его с органом и указать на общее, что есть между ними, а именно, принцип подачи воздуха к звукообразователям.

2) Прием выбора – возникает тогда, когда из нескольких вариантов решений надо выбрать наиболее правильное для данных условий. Основным средством разработки вариантов изложения является постепенное свертывание вспомогательных разъяснений учителя в ходе осмысления учащимися изучаемого материала. Такая ситуация постоянно возникает при интерпретации произведения.

Прием выбора вариантапроводится на всех этапах работы над музыкальным произведением и осуществляется следующим образом:

1. варианты находит и объясняет сам ученик;
2. их проигрывает педагог на инструменте или предлагает нотную запись;
3. они прослушиваются в записи (при помощи технических средств), на классных и открытых концертах.

В первом случае ученик, подбирая тот или иной вариант, использует приобретенные навыки и обозначения в нотах, не нарушая установленных норм общения с музыкальным текстом. Его задача заключается в том, чтобы определить характер произведения, установить необходимый темп, подобрать удобную аппликатуру, выявить особенности и назначение штрихов, степень применения агогики, меру динамических оттенков и т.д., в итоге находя более приемлемый вариант, характерный для данного этапа работы над произведением.

Во втором случае ученику предлагается два или несколько вариантов, из которых он должен выбрать лучший, обосновав свой выбор. Если предлагается два варианта, то они могут быть, либо оба правильными, либо оба неправильными, либо правильным является один из них. Если же вариантов больше, то выбор лучшего становится труднее и, в свою очередь, интереснее.

В третьем случае предполагается прослушивание музыкальных произведений в готовом виде в исполнении обучаемых того же класса, старших учеников или высококвалифицированных мастеров. Здесь важно заострить внимание учащихся на особенностях или различиях трактовок одной и той же пьесы разными исполнителями, на том, как правильно оценить и разобраться во всех деталях и тонкостях, определить, какой вариант представляется ему более учредительным и почему. Усложняя этот прием, педагог может предлагать ученику решение определенных проблем и задач или их комплекс. Они могут выполняться как в классной, так и в домашней работе. Например: 1) объединить отдельные части одним, свойственным данному произведению, настроением; 2) придать каждой фразе свою соответствующую окраску звучания; 3) увеличить или уменьшить меру темповых отклонений, сделать их естественными, логичными.

Все приведенные задания конкретны. Но их решение может быть самым различным. Здесь образуется множество вариантов, из которых необходимо выбрать оптимальный. Пробуя тот или иной вариант, ученик с помощью педагога выясняет, чего недостает в одном из них и почему лучше, логичнее другой. Накопление подобных понятий и рассуждений и будет являться приобретенным багажом знаний.

Все это поможет педагогу полнее выявить индивидуальные творческие особенности и склонности учеников, обеспечит их разностороннее музыкальное развитие, научит разбираться во всех формах многогранного педагогического процесса.

3) Прием предположения, допущения. Дается мелодия, в которой несколько тактов пустые, предлагается досочинить пропущенные. Потом можно сличить с оригиналом. Или же известная мелодия проигрывается несколько раз в различной гармонизации: верной, спорной и неверной. Требуется определить, где именно была верная гармонизация.

Или же, проигрывается аккордовая структура знакомого произведения. Требуется определить по ней, что именно за произведение.

Если педагог чувствует, что учащийся затрудняется выполнить то или иное задание, то он может ввести дополнительную информацию (и перевести тем самым ученика на более низкий уровень проблемного обучения).

4) Прием самостоятельного поиска. Очень важно создавать хотя бы элементарные проблемные ситуации, когда ученику приходится самостоятельно искать ответ на вопрос, предложенный учителем.

Здесь знание не дается в готовом виде, а ученик добывает его.

5) Прием сравнения. Этот метод можно использовать на любом этапе обучения. Сущность его состоит в наблюдении за контрастом и сходством в произведениях и определении их. Сопоставление изучаемого материала с другим, способствует осмыслению явления и поискам обобщающих выводов. Важно, чтобы такое наблюдение с последующими умозаключениями, стало системной работой на всем пути музыкального обучения.

Существуют задачи, решение которых основано на использовании знаний в готовом виде. Однако большинство учебных заданий требует не просто применения знаний, а их переосмысливания в соответствии с анализом конкретных условий. При этом привлекаемые знания являются с одной стороны, средством мышления, а с другой – его результатом. Нахождение решения – наиболее трудный процесс. Одним учащимся он дается относительно легко, другие же не справляются с ним самостоятельно даже при наличии соответствующих знаний. К таким заданиям можно отнести следующие:

Прием обмена ролями между педагогом и учеником*.*

Прием индивидуально-групповых занятий*.*

Прием группового прослушивания подготовленной учебной программы*.* Этот прием является наиболее распространенным и используется большинством педагогов детских музыкальных школ. В практике он получил название классного концерта, который необходимо проводить с последующим коллективным обсуждением во всех деталях и подробностях.

Прием группового прослушивания и анализ исполнения музыкальных произведений, самостоятельно подготовленных учащимися.

Прием соревнования*.* Он может проводиться на следующих видах занятий:

а) подбор музыки послуху, который развивает слуховые ощущенияучащихся, углубляет их знания в области гармонии, подготавливает к созданию обработок, а главное находит широкое применение в практике;

б) чтение нот с листа, особенно необходимо для аккордеонистов вообще и в концертной практике в частности;

в) лучшее исполнение избранных произведений.

Прием анализа обучаемыми своего творческого развития*.* Суть его заключается в том, что учащийся должен научиться видеть те сдвиги и недостатки, которые возникают при его работе в течение дня, недели или большего срока и соответственно реагировать, приспосабливаясь и меняя формы своих занятий. Необходимо периодически контролировать свое музыкальное и общее развитие, фиксируя положительные и отрицательные стороны, сравнивая его с достижениями других учащихся.

Прием выбора наиболее рационального режима работы***.***Суть состоит в том, чтобы ученик смог самостоятельно определить и выбрать для себя наиболее рациональную форму занятий, связанную и с режимом дня, и с количеством времени (когда заниматься лучше, сколько, с чего начинать, чему отдавать основное время, сколько учить наизусть и т. д.). Можно вести записи.

Прием ознакомления учащихся со спецификой обучения других исполнительских отделений.Обучаемые периодически присутствуют на обыкновенных или открытых уроках других исполнительских отделений, на которых знакомятся с различными образцами музыкальной литературы, со многими особенностями, тонкостями процесса обучения по данной специальности. Подобная форма занятий дает разностороннее музыкальное развитие, расширяет кругозор, заставляет переосмысливать те или иные моменты, помогает лучше разобраться в своих достижениях и недостатках.

Все вышеизложенные приемы и формы работы взаимосвязаны. Они не имеют между собой четких границ. Поэтому можно использовать их, объединяя по группам и в комплексе, хотя каждый из них имеет свое направление, свои особенности и задачи. Эти приемы не исчерпывающие. Круг их может быть расширен со временем они получат свое дальнейшее диалектическое развитие.

**5.Заключение.**

В заключении следует отметить, что развитие познавательной самостоятельности и активности при обучении является делом большой важности, поскольку связано не только с обучением, но и с развитием и воспитанием личности ученика.

В процессе обучения происходит не только усвоение учащимися знаний, умений и навыков, но формируются такие качества, от которых зависит успех их дальнейшей продуктивной учебной работы. Активизация познавательной деятельности во многом зависит от уровня выполнения самостоятельной работы обучающимися – такого вида их учебной деятельности, когда при систематическом уменьшении прямой помощи учителя они выполняют учебные задания, способствующие успешному усвоению знаний, умений, навыков и формированию познавательной самостоятельности.

Успех усвоения учащимися изучаемого материала во многом зависит от того, как учитель руководит их познавательной деятельностью. Внутренние мотивы познавательной деятельности формируются лишь в том случае, если обучение создает благоприятные возможности для развития мышления ученика.

В данной работе были рассмотрены некоторые стороны формирования самостоятельности и активности при обучении игре на аккордеоне, показаны роль и значение этого движущего фактора в воспитании обучающихся, даны приемы и формы, способствующие развитию этих качеств личности.

В работе были показаны ведущая роль личности учителя, степень организации и проведения уроков, направляющую роль при этом, играли задания проблемного характера. Воспитание самостоятельности, отвечающей задачам обучения, помогает преодолеть формализм в отношении к учению, помогает преодолеть недостатки и трудности и добиться значительных результатов. Педагог всегда должен помнить, что только хорошие знания ученика в сочетании с правильным педагогическим подходом к нему приносят желаемые результаты в учебно-воспитательной работе.

**6. Список рекомендованных источников:**

1. Ананьев Б. Г. Творческий путь С. Л. Рубинштейна. Вопросы психологии. – М.: Музыка, 1969.

2. Аристова Л. Активность учения школьника – М.: Просвещение, 1968.

3. Асафьев, Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании – Л.: Музыка, 1965.

4. Бабанский, Ю. К. Проблемное обучение как средство повышения эффективности учения школьников - Ростов-на-Дону, 1970.

5. Баренбойм, Л. А. Путь к музицированию – М.: Сов. композитор, 1979.

6. Баренбойм, Л. А. Фортепианная педагогика. Ч. 1. – М.: Музгиз. 1937.