Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования «Детская музыкальная школа имени В.В. Андреева»

**ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕСТОВЫХ ФОРМ СЛУХОВОГО АНАЛИЗА**

**НА УРОКАХ СОЛЬФЕДЖИО В ДМШ**

**Опыт исследования**

**Автор: Сырчина Татьяна Владимировна,**

**преподаватель**

**музыкально-теоретических дисциплин**

г. Нефтеюганск

2013г.

1. **Введение**

В сольфеджио как дисциплине музыкально-теоретического цикла, направленной на *практическое* освоение музыкальной теории, важнейшую роль играет воспитание музыкального слуха. Формированию и развитию способности оценивать слухом ладовое и ритмическое строение мелодии, фоническую и функциональную стороны гармонии, особенности музыкального синтаксиса, формы, фактуры служит комплекс традиционных практических упражнений, сложившихся в многолетней практике преподавания сольфеджио. Эти упражнения достаточно эффективны – при условии регулярной систематической работы на уроках и добросовестной домашней подготовки учащихся. Но именно это последнее обстоятельство является сегодня серьезным камнем преткновения в учебном процессе среднестатистической музыкальной школы, открывающей свои двери практически для всех желающих. Наряду с учащимися, которые к занятиям в музыкальной школе относятся заинтересованно и серьезно (таких, к сожалению, меньшинство), обучать необходимо и всех остальных ребят, гораздо меньше мотивированных, а потому нередко пренебрегающих домашней работой, тем более по сольфеджио. И если в начале обучения, в первые 2-3 года, развитие учащихся происходит довольно интенсивно, поскольку срабатывает элемент новизны, свежести восприятия, а также более высокая познавательная активность учащихся, то к средним и старшим классам ситуация меняется, и не в лучшую сторону. Многие преподаватели замечают, что с течением времени у некоторых учащихся проявляется эффект усталости, «притупления» слуха, снижения его активности, вплоть до затруднений в узнавании на слух тех элементов, которые ранее, в младших классах, успешно идентифицировались. Отчасти это можно объяснить общим утомлением психики от множества зрительных и слуховых раздражителей, окружающих современного ребенка, и, как следствие, снижением внимания, ослаблением реакции. Кроме того, накапливается информационная загруженность, возникают предметные предпочтения, меняется мотивация к занятиям музыкой (а внутри них – к занятиям по сольфеджио). У учащихся-подростков нарастает критичность по отношению к себе – способному или не способному к успешному выполнению определенной деятельности, к самому предмету, – и нелестный (порой, несправедливо) вывод проецируется вовне в виде пассивности в учебе (и это в самом безобидном варианте). Подобная «образовательная ситуация» не понаслышке знакома сольфеджистам, работающим в сфере дополнительного образования детей.

Исходя из этих реалий, рефлектирующий педагог рано или поздно приходит к осознанию необходимости применения специальных форм, методов активизации слуха и познавательной деятельности учащихся – как при объяснении нового материала, так и на тренировочном этапе и стадии контроля. В педагогической практике автора поиск таких форм и методов вызвал эпизодическое использование слуховых заданий, основанных на *ситуации поиска, выбора* заданных или не знакомых слуху элементов среди уже освоенных, – или *сравнения вариантов* (ритмического рисунка, мелодического фрагмента, интервальной или аккордовой последовательности и т. п.) и выявления отличий. Строго говоря, эти упражнения, использующие проблемно-поисковый метод, не являлись тестовыми, поскольку педагогический тест предполагает наличие системы тестовых заданий, стандартизированной процедуры проведения, обработки и анализа результатов. Однако искания в этой области – в собственной педагогической практике и практике других преподавателей, обобщенной в научно-методических публикациях, – естественно подвели к конструированию заданий в тестовой форме и использованию элементов технологии тестирования для диагностирования и активизации слуха во время тренировки и контроля слуховых навыков.

1. **Из истории тестирования и тестологии[[1]](#footnote-1)**

Возникновение теории и практики использования тестовых диагности­ческих средств, как указывают многие исследователи, относится к рубежу XIX - XX вв., когда практически одновременно во всех ведущих странах Запада психологи обратились к про­блеме измерения человеческих качеств и свойств. В первое время распространения тестов большинство исследователей-практиков не акцентировало внимание на специфике тех или иных тестовых средств. Только в 10-х гг. XX в. американец В. Макколл разделил их на педа­гогические (тесты достижений) и психологические (тесты развития).

В нашей стране к середине тридцатых годов возобладало активное отрицание идей измерения в педагогике и психологии. Возобновление интереса к тестам и связанное с ним развитие тестологии как научного направления произошли уже в период хрущевской «оттепели», в связи с внедрением в учебный процесс электронно-вычислительной техники. В последующие десятилетия в педагогике распространяется применение дидактических тестов, «контроля заданий с выборочным ответом», «карточек-заданий». Наибольшая волна педагогического и исследовательского интереса к тестам как средству педагогических измерений поднимается в последнее двадцатилетие XX века. Появляется серия теоретико-методических работ, диссертационных исследований (В. Аванесов, М. Челышкова, Л. Сучкова, Н. Ефремова и др.). Множество заинтересованных учителей-разработчиков конструируют эмпирическим путем тестовые материалы, направленные на измерение достижений учащихся в образовательно-воспитательном процессе. Широкий интерес педагогов-практиков всех звеньев образования, а также развертывание системы централизованного тестирования потребовали создания серьезной научно - методологической базы, которая была призвана обеспечить высокое качество материалов дидактического тестирования.

В первом десятилетии XXI в. появилось несколько центров, которые профессионально занимаются работой с тестовыми методиками (Центр оценки качества образования Института общего среднего образования РАО, Центр тестирования выпускников общеобразова­тельных учреждений Российской Федерации, Центр психологического и профессионального тестирования МГУ, Лаборатория изучения образовательных систем Центра развития образования в Санкт-Петербурге и др.).

Тестовые методы нашли применение и в областях, связанных с музыкальной деятельностью. Раньше всего это произошло в психологии - в связи с изучением музыкальных способностей. **Родоначальниками потока тестовых исследований в этом направлении считаются зарубежные психологи К. Сишор и Я. Квальвассер, работы которых послужили широкому распространению диагностических методов в музыкальной психологии. С середины XX века во многих странах тесты успешно применяются в системе музыкального образования [1с. 78-79; 6, с.6] – для научных и практических целей. Так, в Польше с 1958 г. функционируют психологические консультационные пункты при музыкальных учебных заведениях некоторых городов. Основное направление их деятельности — помощь при проведении вступительных экзаменов в музыкальные учебные заведения, выяснение причин неуспешности обучения детей в музыкальных школах, вскрытие неблагоприятных условий в системе домашних занятий учеников. Психологические исследования проводятся с помощью комплекса методов, включая и тестовые испытания. Польские психологи, помимо известных общепсихологических методик для изучения индивидуальных особенностей личности, используют специальные тесты: тест «музыкальной нотации» С. Фарнума, тесты музыкальности Е. Гастона, Я. Квальвассера, а также национальные тесты – основ слушания музыки Г. Котарской, для изучения музыкальных способностей детей Я. Хорбулевич – 3. Янчевского, для изучения музыкальной памяти Я. Вершиловского и др.**

**В музыкальных учебных заведениях нашей страны и стран СНГ также успешно применяются тесты для диагностики музыкальных способностей и тесты музыкальных достижений. Как средство контроля за развитием музыкальных способностей студентов тесты применяются в Одесской, Казанской, Ростовской консерваториях, на музыкальном факультете Таганрогского пединститута, в Ростовском высшем педагогическом училище, Азовском музыкально-педагогическом колледже, Вешенском педагогическом училище, для оценки пригодности к музыкальной деятельности – в Киевской, Тбилисской консерваториях, как способ наблюдения за динамикой психических состояний в ходе психологической подготовки к концертным выступлениям – в музыкальных учебных заведениях Москвы, Киева, Еревана, Одессы, Астрахани, Бухары. Во многих музыкальных учебных заведениях тесты применяются для научно-исследовательских целей. В лаборатории методов и технических средств обучения Российской Академии музыки им. Гнесиных в течение длительного времени под руководством П. В. Лобанова, в Киевской консерватории — под руководством И. А. Котляревского, Ю. А. Полянского велась работа по созданию озвученных обучающих программ по теоретическим и исполнительским дисциплинам, предназначенных для формирования специальных умений и навыков. Хотя авторы не называют контрольные задания тестами, многие из них, по оценке Л.Л. Бочкарева, являются образцами настоящих тестов музыкальных достижений. Аналогичные программированные пособия используются в автоматизированных классах музыкального обучения многих учебных заведений.**

Таким образом, тестирование имеет достаточно широкое

распространение в современной музыкально-педагогической практике. При этом оно «не является строго унифицированной областью, - по словам М.С. Дядченко. - Это фактически инновационная педагогическая технология контроля, находящаяся в постоянной разработке» [6, с.25], имеющая свои трудности, проблемы и спорные вопросы.

**Так, во второй половине XX века в практике музыкального образования США наиболее часто использовались 16 батарей тестов музыкальных способностей и 16 батарей тестов музыкальных достижений (тесты музыкальных профилей Э. Гордона, тесты музыкального интеллекта Х. Винга, тесты музыкальности Е. Гастона, тесты Лондонского колледжа музыки и др.). Анализируя этот опыт, отечественный музыкальный психолог Л.Л. Бочкарев критически замечает, что многие «тесты** **музыкальных достижений», - как они названы авторами, - «определяют не только знания, умения, навыки, но и способности, лежащие в основе их приобретения, формирования» [1, c.73], а, следовательно, измеряют не только то, что декларируют. «Например, тест № 3, по мнению Р. Колвелла**[[2]](#footnote-2)**, диагностирует навыки, связанные с «зрительно-слуховым различением музыкального материала и чтением нот с листа», хотя результаты выполнения тестового задания позволяют судить не только о достижениях в этой области, но и способностях, лежащих в основе этих достижений». Тесты на определение высоты, метра, различие интервалов, на тональную память также «в большей степени диагностируют способности, чем навыки. Лишь фрагменты субтестов, предназначенных для проверки навыков различения музыкальных стилей, слышания звучания инструментов оркестра, связаны в большей мере с диагностикой уровня обученности». [1,c.73] Разработка этих вопросов остается актуальной – как для музыкальной психологии, так и для музыкальной педагогики, которая заинтересована в создании тестов, способных достоверно контролировать уровень достижений, результаты обучения, оценивать сравнительную эффективность различных методов преподавания, предоставлять педагогам информацию о динамике музыкального развития учащихся.**

1. **Понятийный аппарат тестирования**

Рассмотрим некоторые актуальные с точки зрения рассматриваемой нами проблемы термины и понятия тестологии.

Слово «тест» в переводе с английского означает «испытание, проверка». Тестирование — целенаправленное, одинаковое для всех обследование, которое проводится в строго контролируемых условиях. Оно позволяет объективно измерять характеристики и результаты обучения, воспитания, развития учащихся, определять параметры педагогического процесса. От других способов обследования тестирование отличается точностью, простотой, доступностью, возможностью автоматизации.

Классик отечественной тестологии В. Аванесов [14, с. 18-21] выделяет три основных понятия теории тестов: «задание в тестовой форме», «тестовое задание» и « педагогический тест».

К *заданиям в тестовой форме* предъявляются требования логической формы высказывания, краткости, правильности выбора формы, правильности расположения элементов задания, наличия определенного места для ответов, одинаковости правил оценки ответов и инструкции для всех испытуемых, адекватности инструкции форме и содержанию задания.

Чтобы превратить *задания в тестовой форме* в *тестовые задания,* необходимо интеллектуально-аналитическим или (лучше) эмпирическим путем на выборочной совокупности испытуемых установить степень их трудности и отбросить те задания, с которыми справились все испытуемые или не справился никто – т. к. они оказываются неинформативными. Если

тест – это система заданий возрастающей трудности, то в нем не должно

 быть заданий с неизвестной или неадекватной мерой трудности.

Итак*, тестовое задание* – это составная единица теста, отвечающая определенным требованиям формы, предметного содержания, технологичности, статистическим требованиям, среди которых наиболее важными являются требования известной (установленной) трудности и дифференцирующей способности.

*Педагогический тест* – это уже «система заданий возрастающей трудности, специфической формы, позволяющая качественно и эффективно измерить уровень и оценить структуру подготовленности»[[3]](#footnote-3).

Поясним подробнее это определение, поскольку это поможет составить более полное представление о сущности педагогического теста.

*Система*[[4]](#footnote-4) означает, что в тесте собраны такие задания, которые обладают системообразующими свойствами: принадлежат к одной учебной дисциплине, связаны и упорядочены, расположены по степени возрастания трудности.

*Специфичность формы* тестовых заданий проявляется в том, что тест предъявляет не вопросы или задачи, а задания, сформулированные в форме высказываний, истинных или ложных, в зависимости от ответа.

В работах В.С. Аванесова выделяются основные элементы тестового задания:

* инструкция (указание испытуемому на то, что он должен сделать, каким образом выполнить задание и отобразить результат);
* текст задания (содержательное наполнение задания; в его структуре могут выделяться стимульный материал или вводная

информация, сам вопрос, а также – ограничения ответа);

* варианты ответов(в случае закрытого тестового задания должен быть предложен список вариантов ответа, среди которых обязательно должен быть один – правильный, для открытых тестовых заданий важно наличие некоторого модельного ответа, в соответствии с которым может производиться оценка);
* оценочная схема(способ сопоставления каждому варианту ответа так называемого «сырого балла», т.е. некоторого количественного значения, определяющего ценность данного задания).

Типы и виды тестовых заданий представлены на схеме[[5]](#footnote-5):



Посредством педагогического тестирования проверяются знания, умения, навыки и представления. Уровень и структура знаний оцениваются путем регистрации оценок – как за знание, так и за незнание всех требуемых компонентов проверяемого материала. *Уровень* знаний выявляется при анализе ответов каждого испытуемого на все задания теста. Чем больше правильных ответов, тем выше индивидуальный тестовый балл испытуемых. *Структура* знаний оценивается на основе последовательности правильных и неправильных ответов на задания возрастающей трудности.

По форме проведения тесты делятся на индивидуальные и групповые, устные и письменные, по средствам предъявления – бланковые (бумажные), предметные, аппаратурные (с использованием специальных устройств), практические, компьютерные, по характеру действий – вербальные и невербальные, по процедуре создания – на стандартизированные[[6]](#footnote-6) и не стандартизированные.

1. **Применение элементов технологии тестирования**

**в рамках курса сольфеджио**

В областях, связанных с музыкальным искусством, обладающим уникально высокой степенью обобщенности своего языка, педагогическое тестирование приобретает особую специфичность. «**Если художественные средства других искусств имеют жизненные аналоги, музыкальный предмет может функционировать лишь в системе музыкально-слуховой деятельности» [1, с.64]. Поэтому тестовая диагностика и контроль должны быть направлены, прежде всего, на практические слуховые навыки, уровень развития которых является важной составляющей в структуре общей музыкальности учащегося и показателем профессионализма музыканта.**

**Перспективное новое рождается в недрах традиционного, «переформатируя» его элементы и приводя их в соответствие изменившимся реалиям. Эти процессы происходят даже в такой «консервативной» дисциплине как сольфеджио.**

В 2002 году вышло учебное пособие Т. Вахромеевой «Тесты по музыкальной грамоте и сольфеджио» [2], охватывающее материал школьного курса сольфеджио. Вопросы разработаны в форме тестов (с альтернативными ответами), сгруппированных по тематическим разделам. Предъявляемый учащимся материал содержит как словесные утверждения, так и графические изображения: нотные фрагменты, цифровые обозначения, схемы дирижирования. Пособие может служить хорошим подспорьем для самопроверки знаний по музыкальной грамоте и теоретической части сольфеджио (поскольку в конце него даны ответы). Для педагогической же проверки владения учащихся материалом двух предложенных на выбор вариантов ответа вряд ли достаточно, так как высока вероятность случайного попадания. При решении тестовых заданий от учащихся требуются хорошие теоретические знания и умение, в части заданий, применить их к анализу нотного текста. Все задания можно успешно выполнить, не опираясь на слуховые представления (собственно, такой цели автор учебного пособия не преследовала). Таким образом, к развитию музыкального слуха это пособие имеет лишь косвенное отношение – как материал для проверки теоретической базы, необходимой для успешного овладения навыками слухового анализа.

**В педагогической практике последних десятилетий встречаются примеры использования элементов тестовой методики и в рамках практического сольфеджио (без употребления тестовой терминологии). В частности, это известные задания, предлагающие собрать нотный текст прослушанной мелодии из отдельных тактов или расставить «перепутанные» карточки с обозначениями интервалов в порядке звучания (эти задания подобны тестам восстановления последовательности). К ним примыкают задания дописать недостающие такты или ноты, длительности (аналог «открытого теста»), указать или исправить ошибки в нотной записи прослушанного музыкального фрагмента. Некоторые из этих форм работы в виде диктантов «с фрагментами», «с ошибками», «с вариантами» описывает Е.В. Давыдова [5], использует Г.Ф. Калинина [7].** В нашем учебном пособии «Занимательные задания по сольфеджио для младших классов ДМШ» также присутствует аналогичный раздел. Кроме того, в работе с младшими классами мы применяли задание на выбор одной из нескольких нотных записей, соответствующих прозвучавшей мелодии (оно проводилось в игровой форме, описание которой дано в разделе «Птица-мелодия» того же пособия).

Некоторые слуховые формы работы, применяемые в курсе сольфеджио, методически разработаны таким образом, что имеют потенциал преобразования в тестовые формы.

Ряд таких активизирующих слух упражнений описывает и анализирует, в т.ч. с позиций психологии восприятия, Л. Масленкова, настоятельно рекомендуя их к применению в педагогической практике. Известно, например, что постоянное повторение интервалов или аккордов, даваемых на слух по отдельности или в случайном сочетании, малоэффективно: притупляется восприятие, слабеет интерес. Поэтому для слухового анализа Л. Масленкова предлагает составлять последовательность из блоков однотипных интервалов и в определенный момент нарушать сложившуюся (и уловленную учащимися) закономерность, введя, например, после 555-444-333 группу секст и септим, что, благодаря эффекту неожиданности, будет способствовать запоминанию этой пары интервалов [10, с.82].

В своей практике, стремясь заострить слуховое внимание учащихся на каком-либо элементе, мы использовали «задания с одним неизвестным» (например, найти незнакомое созвучие в череде известных) или задания на обнаружение определенного элемента (данного интервала среди прочих, диссонанса среди консонансов и т.п.). При выполнении таких заданий фокусируется внимание, активизируются идентифицирующая и дифференцирующая способности слуха, что способствует повышению результативности слышания и большей прочности усвоения.

Еще один вид применяемых нами упражнений состоит в том, чтобы в проанализированной по записи или разобранной по слуху гармонической последовательности при повторном проигрывании определить изменения (одного-двух аккордов). Степень контраста заменяющих элементов может быть разной: это либо рядоположный, сопоставимый по функциональной окраске аккорд (трезвучие – его обращение, трезвучие - септаккорд), либо аккорд иной функции (вместо устойчивого – неустойчивый, вместо доминанты – субдоминанта) и т.п.

Форма описанных заданий достаточно удобно трансформируется в тестовую (открытую или закрытую), поскольку в них уже заложены стимульный материал (невербальный, т.е. само звучание) и проблемно-поисковая ситуация. Остается дополнить слуховой стимульный материал зрительным (в виде нотной записи или цифровых обозначений) и продумать варианты предлагаемых учащимся ответов.

Приведем пример преобразования формы слухового задания из обычной в тестовую. Лет восемь назад нами было сконструировано упражнение для слухового анализа мелодии по теме «Модуляция в тональности I степени родства» (см. приложение 1). Учащимся оно предъявлялось устно, в опоре только на слуховое восприятие. С позиции сегодняшнего видения, тестовая форма подачи материала этого упражнения на стадии тренировки слухового навыка будет более эффективной, ибо даст слуху учащихся зрительную опору в тексте и не позволит ему «потеряться», имея ограниченный выбор вариантов ответа. Как будет выглядеть это задание в преобразованном виде? Стимульным материалом будет служить первое предложение периода повторного строения. Для ответа отберем три-четыре варианта второго предложения. Задание можно сформулировать по-разному: а) выбрать прозвучавший вариант второго предложения, опираясь на слуховое восприятие и указанные в ответах тональности модуляции (тест выбора); б) прослушать все предлагаемые варианты модулирующего предложения и расположить ответы в порядке звучания (тест восстановления последовательности).

Предметным содержанием заданий по слуховому анализу

в тестовой форме могут быть различные элементы музыкальной речи: ступени лада; интервалы, аккорды и их последовательности в ладу и вне лада; ритмические рисунки; мелодические мотивы, фразы или целостные построения (с точки зрения мелодического рисунка, интервалики, вариантов окончания и т. д.); масштабно-синтаксические структуры (аабб, ааба, абаб и т. д.); штрихи, динамика. Поле для творческой педагогической деятельности здесь безграничное. Педагог может конструировать необходимые задания в соответствии с изучаемым по программе материалом, а также в целях повторения, закрепления или диагностики навыков с тем, чтобы скорректировать дальнейший процесс обучения. Функция подобных тестовых заданий, таким образом, двоякая – упражняющая и диагностическая.

Согласно исследованиям тестологов, тест должен содержать не менее пятнадцати-двадцати заданий для того, чтобы объективно оценить уровень знаний и структуру подготовленности учащихся. Применение «длинных» тестов по музыкальной грамоте, теории музыки, музыкальной литературе вполне оправданно. В рамках же слухового анализа на сольфеджио в детской музыкальной школе объемные тесты, если и применимы, то скорее для входной диагностики учащихся средних и старших классов и итоговой аттестации, в качестве контрольно-обобщающих. Целям же текущей диагностики, контроля и тренировки более соответствуют отдельные задания в тестовой форме. Можно конструировать и мини-тесты, располагая задания по уровню сложности. В этом случае их эффективность будет выше, поскольку педагог (со своей стороны) и каждый учащийся обнаружит в навыках и знаниях критическую ступень, к которой необходимо вернуться и освоить, чтобы успешнее развиваться дальше.

Почему же, на наш взгляд, количество заданий в слуховом тесте, предназначенном для развития музыкально-слуховых способностей детей, должно быть ограниченным? Это обусловлено рядом причин, к которым отнесем:

- небольшой объем изучаемого на школьном уровне материала,

тем более что в тестах он должен быть разделен в соответствии с

различными содержательными блоками (интервалы, аккорды, ритм и т.д.);

* превалирование развивающей функции тестирования над контролирующей, поскольку на этапе начального музыкального образования слуховая база учащихся еще только формируется;
* требование «экологии» слуха и здоровьесбережения: задания не должны создавать чрезмерную слуховую и психологическую нагрузку.

В связи с этим, термин «тест» применительно к конструируемым нами заданиям используется с большой долей условности, и корректнее их называть «заданиями в тестовой форме» или «тестовыми заданиями», что, в данном случае, не принципиально.

Наша практическая деятельность по освоению современной тестовой методики началась со знакомства с музыкально-слуховыми тестами Р.Ф. Сулейманова [16]. Выделяя виды музыкально-слуховых способностей, актуальные для музыкально-исполнительской деятельности, автор составляет блоки тестов по каждому из них («Ритм», «Мелодия», «Штрихи», «Динамика», «Интервалы», «Аккорды»). Весь процесс развития музыкального слуха он предлагает разделить на три этапа: диагностический, тренировочно-развивающий и контрольный. На первом этапе по результатам диагностического теста строится стартовый профиль учащегося и составляется план развития с учетом психологических особенностей учащегося и необходимых корректировок слуха. На втором, тренировочном этапе, для которого предназначены постепенно усложняющиеся серии тестов (раздел «Методы развития»), происходит развитие слуховых навыков. По мысли автора, оно должно осуществляться через три последовательных стадии: объяснение в опоре на нотный текст; определение на слух одного из трех сыгранных вариантов каждого тестового задания; тщательное выучивание учеником всех заданий теста по-порядку на своем инструменте. Третий этап – контрольный замер. Как указывает сам Р.Ф. Сулейманов, для диагностики и для развития музыкального слуха (и, судя по всему, для контроля тоже) используется сходный инструктивный музыкальный материал.

Многое в предлагаемом подходе вызывает вопросы. В частности, абсолютно идентичные рекомендации по развитию навыков в области ритма, мелодии, интервалов и т.д., независимо от специфики слуховой деятельности в каждом случае. Сомнения возникают и в связи с самими методическими приемами (опирающимися, видимо, на практику индивидуальной работы в классе по специальности). В качестве примера приведем инструкцию автора для развития чувства ритма с использованием предложенных им тестов [16, с. 34]: «На **первом этапе** формируются зрительные представления ритмических рисунков. Преподавателем объясняется сущность ритма, длительности нот, сильные и слабые доли. Затем для проверки усвоенного материала ученику дается контрольное задание. Если достигнут 100%-ный результат, можно переходить ко второму этапу.

**Второй этап** развития способности к восприятию ритмического рисунка заключается в том, что к внутренним зрительным представлениям ритма добавляются слуховые восприятия. Тренировка проводится следующим образом.

Ученику предъявляются для зрительного восприятия задания под названием «Ритм». Преподаватель исполняет один из трех ритмических рисунков, а ученик определяет сыгранный вариант и указывает его: 1а, 1б или 1в. Если вариант определен неправильно, необходимо задание повторить, а затем перейти к выполнению следующего. После выполнения заданий каждой серии проводится контрольный замер. Подсчитывается количество правильно и неправильно выполненных заданий. Если, например, ученик правильно выполнил 75-80% заданий 1 серии, можно переходить к выполнению 2-ой серии и т.д.

На **третьем этапе** ритмические рисунки исполняются учеником на своем инструменте. Необходимо следить за точностью исполнения и

качеством.

Так развивается способность к восприятию ритмических рисунков».

Искусственное деление на этапы деятельности, в которой процессы интеллектуально-познавательные, аналитически-слуховые, слухо-двигательные теснейшим образом переплетаются, представляется нам, по меньшей мере, нецелесообразным. Можно ли освоить ритмическую фигуру, только лишь созерцая ее? Есть ли вообще смысл отрывать ее теоретическое изучение от освоения через движение, исполнение на инструменте? И можно ли научиться хорошо различать на слух ритмические рисунки, не пережив их прежде через мышечную моторику, сопровождающуюся соответствующими эмоциями? В наше время, когда методика ритмического воспитания в курсе сольфеджио достаточно основательно разработана, эти вопросы становятся риторическими.

Не во всем согласившись с рекомендуемыми автором методическими приемами, мы решили использовать его рациональные идеи, в частности, конструирование вариантов ответов на основе близкого сходства, с различием в деталях. Удобным показалось также их зрительное расположение друг над другом таким образом, что вариативные места обычно совпадают по вертикали и легко охватываются взглядом, – это позволяет собрать внимание и активизировать аналитический процесс. Процесс тренировки становится более эффективным, если в качестве вариантов даны образцы мелодических мотивов, ритмических фигур и т.п., которые учащиеся часто путают между собой. Это также учтено автором и использовано в нашей практике.

Для диагностики уровня слуховых навыков учащихся нами были

выбраны и адаптированы тесты «Ритм», «Мелодия», «Аккорды» (см. приложение 2). По причине нехватки учебного времени не были использованы тесты «Интервалы», а также тесты «Штрихи» и «Динамика», хотя идея развивать эти стороны слухового восприятия, безусловно, заслуживает внимания. Форма предъявления некоторых тестовых заданий была нами изменена. В частности, в ритмическом тесте Р.Ф. Сулеймановым предложены серии ритмических рисунков, которые озвучиваются на одной ноте (во всяком случае, так записано и нигде не оговорено, что нужно исполнять как-то иначе). Такой способ подачи материала для детей был бы утомительным и мало музыкальным, поэтому большинство ритмических рисунков мы озвучили в виде мелодических фраз, как делаем обычно в работе над ритмическим диктантом. Но зрительный ряд теста, предъявляемого учащимся, содержал только ритм. Кроме того, в самом конце тест был дополнен заданием, в котором одна и та же мелодическая фраза представлена в четырех ритмических вариантах (следовало установить последовательность их звучания). Помимо основной цели теста, это задание преследовало и сопутствующие цели – эмоционально «оживить» восприятие материала, ненавязчиво показать пример ритмического варьирования мелодии.

Значительно сокращен был мелодический тест. В сущности, мы воспользовались лишь начальными, самыми простыми заданиями, дополнив материалом, более доступным и понятным на школьном уровне. Мелодический тест мы разбили на два субтеста: задания первого ориентировались, в большей степени, на восприятие мелодического рисунка и интервалики как таковой, второго – на ощущение ступеней, ладовых функций (во втором субтесте все задания даны в одной тональности). Принцип конструирования вариантов ответа тестового задания: идентичность ритма при различии деталей мелодии (это необходимо, чтобы избежать ориентации слуха на ритм). Аналогичный подход использовался и при создании гармонических последовательностей в тесте «Аккорды»: варианты аккордовой «вертикали» при сходстве линий мелодии или баса и тождестве ритма. В «тестах выбора» из трех вариантов ответа нужно было указать один, при однократном прослушивании, в «тестах восстановления порядка» - расположить буквы, соответствующие вариантам, в порядке их звучания.

**Диагностическое тестирование проводилось в конце I четверти в группах пятого класса (по 7-летней программе обучения) и охватило, в целом, 19 учащихся. Сравнительная обработка результатов затруднялась тем, что только примерно половина из них участвовала в выполнении всех предложенных тестов. Но для нас, в данном случае, важнее было определить не рейтинг («расстановку сил» в группе), а уровень владения материалом каждого учащегося и «проблемные зоны». Кроме того, в нашу задачу входила первичная оценка пригодности самих тестов и – шире – метода тестирования слуховых навыков для использования на сольфеджио в диагностических и иных целях.**

**За показатель уровня владения навыками, умениями и знаниями мы взяли отношение числа верных ответов к общему числу заданий по каждому тесту. Пробелы в обучении выявлялись путем анализа материала заданий, вызвавших наибольшее количество ошибочных ответов.**

**Так случилось, что те девять учащихся, которые выполняли все**

**тесты, по уровню владения предметом принадлежат к разряду**

 **«середнячков» и ниже. Лидеры в эту выборку не попали. Тем интереснее было изучать результаты – а они, в определенном смысле, превзошли наши ожидания. Оказалось, во-первых, что часть обычно «вялых» учащихся с интересом отнеслись к заданиям и достаточно успешно с ними справились; во-вторых, - что подтверждает «работоспособность» теста, - хуже справились те, кто обладает более скромными природными данными и не трудится регулярно (включая посещение занятий). Кроме того, был и «сюрприз» со стороны учащегося, который много пропускал по болезни, на уроках присутствовал с рассеянным вниманием и, тем не менее, справился с тестами на высоком уровне. Возникает проблема валидности**[[7]](#footnote-7) **тестов: измеряют ли они способности или обученность? В музыкально-педагогической практике их трудно отделить друг от друга. Как отмечает Л.Л. Бочкарев, «часто музыканты не дифференцируют способности от умений, навыков не только при анализе музыкально-слуховой, но и других видов деятельности» [1, с.73]. Действительно, проявляясь в деятельности, способности регулируют ее, а знания и навыки, в свою очередь, стимулируют развитие природных данных. Видимо, поэтому «многие тесты музыкальных достижений определяют не только знания, умения, навыки, но и способности, лежащие в основе их приобретения, формирования» [1, с. 72].**

**Если вопрос о валидности наших тестов остается открытым, то качество надежности**[[8]](#footnote-8) **у них присутствует: они действительно обладают измерительными свойствами, поскольку есть разброс по баллам и достаточная достоверность результатов, их корреляция с нашей оценкой знаний, навыков и способностей учащихся, сложившейся на основе длительного общения с ними в рамках процесса обучения.**

**Анализ уровня и структуры владения слуховыми навыками**[[9]](#footnote-9) **показал, что наиболее благополучно у учащихся сформирован навык восприятия ритма: из 12 писавших тест полностью справились с ним 25% учащихся, с одной ошибкой – 50%, остальные - с двумя-четырьмя ошибками, что вписывается в границы хорошей оценки. Большинство затруднений вызвал ритм синкопы в 15 и 16 заданиях (пять ошибок). Однако в ритмическом задании на восстановление порядка звучания**

**различных ритмических вариантов мелодической фразы, содержащих все**

**пройденные трудности, в том числе и синкопу, ошибок почти не было**

**(правильно выполнили задание 75% испытуемых). Возможно, влияние на**

**успешность выполнения задания оказала форма его предъявления, которая**

**позволила учащимся не только увидеть, но и услышать все варианты.**

**Анализ выполнения учащимися мелодических тестов выявил более низкие показатели уровня развития слуховых навыков в этой области и**

 **обнаружил «проблемные зоны», требующие серьезной корректировки в дальнейшем обучении.**

**В тесте «Мелодия I» участвовало 12 человек. Безошибочных работ нет, с одной ошибкой – 4 работы, с двумя-тремя – тоже 4 (иначе говоря, 66% учащихся справились хорошо, 9% удовлетворительно, 25% - не справились, т.к. дали меньше половины верных ответов). Наибольшую трудность вызвали задания с движением мелодии на широкие интервалы, по звукам аккордов (которые были даны как таковые, без влияния функциональной окраски).**

**Таблица 1**

**Результаты диагностического тестирования:**

**уровень владения слуховыми навыками**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  **Тесты** **Учащиеся**  | **Ритм I** **(тест выбора)** | **Ритм II****(восстановление порядка)** | **Мелодия I:****рисунок, интервалика****(тест выбора)** | **Мелодия II: ладовые отношения****(восстановление порядка)** |
| **1. Миля Х.** | **16/16** | **4/4** | **8/9** | **13/18** |
| **2. Антон Б.** | **15/16** | **4/4** | **4/9** | **11/18** |
| **3. Лиза О.** | **15/16** | **4/4** | **6/9** | **12/18** |
| **4. Юля П.** | **14/16** | **2/4** | **2/9** | **12/18** |
| **5.Маша Е.** | **15/16** | **2/4** | **7/9** | **13/18** |
| **6. Петр О.** | **16/16** | **4/4** | **8/9** | **18/18** |
| **7. Саша Р.** | **14/16** | **4/4** | **7/9** | **16/18** |
| **8. Руслан З.** | **15/16** | **4/4** | **6/9** | **14/18** |
| **9. Аня О.** | **12/16** | **1/4** | **5/9** | **9/18** |
| **10. Саша К.** | **15/16** | **-** | **4/9** | **-** |
| **11. Ира Л.** | **-** | **2/4** | **-** | **6/18** |
| **12. Регина Г.** | **-** | **4/4** | **-** | **14/18** |
| **13. Гульмира Ю.** | **-** | **4/4** | **-** | **16/18** |
| **14. Лиза М.** | **-** | **4/4** | **-** | **14/18** |
| **15. Аня Ч.** | **-** | **4/4** | **-** | **13/18** |
| **16. Женя У.** | **-** | **4/4** | **-** | **18/18** |
| **17. Аня Т.** | **-** | **4/4** | **-** | **14/18** |
| **18. Алина Т.** | **16/16** | **-** | **8/9** | **-** |
| **19. Варя З.** | **15/16** | **-** | **8/9** | **-** |

**Показатели выполнения теста «Мелодия II» примерно такие же, но есть отличные результаты (13%), хорошие (13-16 верных ответов из 18) – у 50%, неудовлетворительные (ниже 9/18) – у 6% . Анализ содержания ошибочных ответов выявил слабую аналитическую деятельность ладомелодического слуха учащихся, проявившуюся при затруднениях в дифференциации а) ступеней в началах (или окончаниях) мотивов при одинаковом мелодическом рисунке, б) широких интервалов (несмотря на их яркое ладовое положение, например, сексты и септимы на V ступени), а также в определении аккордов главных функций, выявляемых движением мелодии. Причиной последнего является и слабость теоретической базы: недостаточное знание аккордики, неумение видеть ее в тексте.**

**Тест «Аккорды» (в таблице не отражен) предназначался для диагностики ладогармонического слуха и был предъявлен в качестве «пилотного» двум подвинутым учащимся. Одна показала верный результат, другая допустила одну ошибку.**

**Опираясь на результаты тестовой диагностики, а также школьной теоретической олимпиады, показавшей недостаточный уровень теоретических знаний половины учащихся исследуемой группы, мы выделили приоритетные направления в работе: укрепление теоретической базы знаний в области тональностей, аккордики в ладу и вне лада, интонационное и слуховое освоение секст на ступенях мажора и минора, совершенствование ритмических навыков, связанных с пунктирными фигурами, триолью и ритмами дробления и суммирования из восьмой и двух шестнадцатых.**

 **Контрольное тестирование намечалось на конец второй четверти. Этот учебный период, сам по себе короткий для качественной коррекции и изучения нового материала по программе, был осложнен значительным снижением посещаемости из-за погодных условий. Поэтому не удалось вовлечь всех учащихся в систематическую классную и домашнюю учебную работу. Играла свою роль и слабая мотивированность к учебе у значительной части группы. Поэтому нашей сверхзадачей было повышение учебной мотивации. Необходимо было преподнести в новом свете «застарелые» трудности и проблемы, показать реальные возможности их преодоления. В освоении теоретического материала мы использовали методы интеллектуального познания: анализа и обобщения, структурирования, выявления взаимосвязей между искусственно разрозненными в сознании учащихся элементами. Они сочетались с традиционными практическими методами (сольфеджирование, пение интонационных упражнений – интервалов и аккордов в ладу, игра на фортепиано). Упражнения по слуховому анализу выполнялись коллективно, при этом мы стремились актуализировать теоретические знания учащихся, активизировать слуховую и мыслительную деятельность, используя в качестве стимула зрительный ряд: варианты гармонических оборотов в виде данных цифровок, мелодических линий баса, варианты кратких интервальных последовательностей.**

**В контрольном тестировании, которое проводилось на последнем уроке второй четверти в конце декабря, участвовало 20 учащихся. В одной из групп это был открытый урок. Задавшись целью получить возможно более разностороннюю информацию о знаниях и слуховых навыках каждого учащегося за один сорокаминутный урок, мы разработали шесть видов заданий в тестовой форме, условно назвав их тестами. Среди них первые два и часть третьего предназначались для проверки теоретических знаний: «Буквенные обозначения тональностей» - тест соответствия, «Аккорды в ладу» - тесты выбора и соответствия, остальные – для контроля развития слуховых навыков: «Интервалы» - тест восстановления порядка, «Аккорды», «Мелодия», «Ритм» - тесты выбора**[[10]](#footnote-10)**.**

**Результаты контрольного «замера» показаны в таблице 2 (с. 18), из которой видно, что по теоретической части учащиеся продемонстрировали высокие результаты, однако знания ступеневого состава аккордов главных функций у трех испытуемых (15%) оказались на низком уровне (на 7 ответов задания ими допущено 4-5 ошибок). Эти же учащиеся вошли в число тех, кто не справился с выбором прозвучавшей аккордовой последовательности (всего таких 8 человек - 40%). Из двенадцати услышавших ее учащихся десять имели отличный результат по тесту №2 (ступеневый состав аккордов) и двое выполнили его с одной ошибкой. Налицо положительная корреляция теоретических знаний и успешности слухового анализа по соответствующей им теме. Есть и выпадающие из этой закономерности примеры, но они малочисленны: двое учащихся, имеющих средний уровень знаний, слуховое задание выполнили, двое не выполнили, и один, имеющий отличные знания, – не справился с ним. Очевидно, здесь свою роль сыграл различный уровень слуховых способностей учащихся, который нам известен из многолетней практики работы с ними.**

**Тестовые задания «Мелодия» и «Ритм» были предъявлены в иной, нежели при диагностическом тестировании форме. Зрительно они представляли собой три расположенных друг над другом варианта достаточно протяженного мелодического построения (соответственно, восьмитактового периода и шеститактового предложения). Сделано это**

**было с целью приблизить, до некоторой степени, задание к диктанту как форме работы и придать музыкальному восприятию большую целостность.**

**Таблица 2**

**Результаты контрольного тестирования**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  **Тесты** **Учащиеся** | **Теория** | **Слуховой анализ** |
| **буквен. обозн.****тональ-ностей** | **аккорды** **в ладу** | **аккорды: цифровка и нотная запись** | **аккор-****ды** | **интер-****валы** | **мело-дия** | **ритм** |
| **1.Миля Х.** | **8/8** | **4/7** | **+** | **+** | **4/6** | **3/4** | **3/6** |
| **2.Антон Б.** | **8/8** | **7/7** |  **+** | **-** | **6/6** | **1/4** | **6/6** |
| **3.Лиза О.** | **6/8** | **4/7** | **+** | **-** | **3/6** | **1/4** | **3/6** |
| **4.Юля П.** | **8/8** | **2/7** | **+** | **-** | **4/6** | **3/4** | **1/6** |
| **5.Маша М.** | **6/8** | **6/7** | **+** | **-** | **6/6** | **3/4** | **3/6** |
| **6.Руслан З.** | **8/8** | **6/7** | **+** | **+** | **4/6** | **0/4** | **6/6** |
| **7.Аня О.** | **8/8** | **7/7** | **+** | **+** | **6/6** | **1/4** | **4/6** |
| **8.Ира Л.** | **8/8** | **3/7** | **+** | **-** | **6/6** | **0/4** | **нет** |
| **9.Регина Г.** | **8/8** | **5/7** | **+** | **-** | **4/6** | **2/4** | **4/6** |
| **10.Гульмира Ю.** | **8/8** | **7/7** | **+** | **+** | **6/6** | **1/4** | **5/6** |
| **11.Лиза М.** | **8/8** | **7/7** | **+** | **+** | **2/6** | **3/4** | **4/6** |
| **12. Аня Ч.** | **8/8** | **7/7** | **+** | **+** | **4/6** | **0/4** | **5/6** |
| **13.Женя У.** | **6/8** | **4/7** | **+** | **+** | **6/6** | **0/4** | **5/6** |
| **14.Аня Т.** | **6/8** | **7/7** | **+** | **+** | **4/6** | **2/4** | **5/6** |
| **15.Алина Т.** | **8/8** | **7/7** | **+** | **+** | **6/6** | **2/4** | **6/6** |
| **16.Варя З.** | **8/8** | **7/7** | **+** | **+** | **6/6** | **4/4** | **6/6** |
| **17.Настя Х.** | **8/8** | **7/7** | **+** | **+** | **6/6** | **4/4** | **6/6** |
| **18.Маша М.** | **6/8** | **6/7** | **+** | **+** | **4/6** | **1/4** | **5/6** |
| **19.Женя Д.** | **8/8** | **3/7** | **+** | **-** | **2/6** | **2/4** | **3/6** |
| **20.Элиза С.** | **8/8** | **5/7** | **-** | **-** | **0/6** | **0/4** | **1/6** |

**Результаты мелодического теста оказались малоутешительными:**

**полностью справились двое (10%), с одной ошибкой – четверо (20%), наполовину – так же четверо (20%), половина испытуемых – практически не справились. Объяснений этому может быть, как минимум, два. Во-первых, не удалось за прошедший период времени повысить уровень владения ладовыми ступенями, мелодическими интервалами и аккордами.**

**Во-вторых, принимая во внимание то обстоятельство, что в число «проваливших» этот тест попали некоторые слышащие учащиеся, можно предположить, что одна из причин кроется в самой форме подачи задания, которая, вероятно, превысила возможности учащихся, связанные со скоростью реакции и концентрацией внимания. Возможно, ряд учащихся**

**попросту не смогли сориентироваться в новых условиях задания. Отсюда следуют выводы: форму нужно видоизменить; новые формы контрольных тестовых заданий необходимо испытывать заранее.**

**Тест «Ритм» выполняли 19 человек. Он содержал все пройденные ритмические группы, включая недавно освоенную триоль. Одной из задач теста было выяснить, насколько точно учащиеся научились различать триоль и фигуры из восьмой и двух шестнадцатых. В первом (диагностическом) тесте ребята уже встречались с подобным заданием. Но тогда это был тест восстановления порядка, в котором озвучивались все варианты. Новый тест более сложен по форме. Он является тестом выбора (из трех вариантов), причем звучал некий четвертый вариант мелодии, такты которого были последовательно «набраны» из предъявленных зрительно вариантов. Результаты теста распределились следующим образом: полностью справились – 26% учащихся, с одной ошибкой – 26%, с двумя ошибками – 16% (т.е. отличные и хорошие результаты у 68% учащихся), 21% учащихся дали половину верных ответов, не справились – 11%.**

**Если рассмотреть результаты всех контрольных тестов по персоналиям, то среди учащихся, показавших низкие результаты по большинству параметров, случайных фигур мы не обнаружим. Это либо учащиеся со слабыми природными данными, либо много пропускающие, либо те, у кого любая ситуация контроля вызывает стрессовую реакцию, подавляющую нормальное течение психических процессов. Как правило, такие учащиеся не уверены в себе, не умеют работать самостоятельно, медлительны, и ограничение времени выполнения задания и количества проигрываний вызывает у них дополнительное напряжение. Для развития способностей, самостоятельности, для психологической адаптации учащихся тестовые формы заданий надо включать не только в краткий период предтестовой подготовки, но и сделать регулярными, привычными.**

**13. ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

**Предварительный эксперимент по изучению возможностей применения тестовых форм слухового анализа завершен. Он занял три месяца (за вычетом зимних каникул) и охватил 20 учащихся. В течение экспериментального периода тестирование слуховых навыков осуществлялось дважды: для диагностики и для контроля. Мы не ставили задачу сравнивать количественные результаты диагностического и контрольного тестирования: это были разные по целям, содержанию и форме процедуры. Главной задачей была экспериментальная проверка работоспособности тестовой формы отслеживания и развития слуховых навыков, а также ее мотивационного эффекта, и, в случае положительных результатов по этим параметрам, – использование полученных с ее помощью данных в практике работы с исследуемой группой учащихся в будущем.**

**Поскольку период времени и круг испытуемых невелики, полученные данные пока не дают нам права делать серьезные и далеко идущие выводы. Но все же можно отметить ряд моментов, которые позволяют отнестись оптимистически к перспективе внедрения тестовых форм слухового анализа в учебный процесс:**

 **- разработанные (или адаптированные) нами тесты и отдельные задания в тестовой форме показали *достаточную надежность измерений,***

**критерием которой служит опыт автора, наблюдающего учащихся как их ведущий педагог в течение нескольких лет;**

 **- тестирование как форма диагностики и контроля слуховых навыков**

 **учащихся оправдала себя, поскольку позволила *за ограниченный отрезок***

***времени (урок) получить разностороннюю и достаточно объективную информацию об уровне слухового развития* каждого из них;**

 **- учащиеся, в подавляющем большинстве, *с готовностью и пониманием* отнеслись к проведению контрольного урока в форме тестирования: вероятно, потому, что эта форма проверки знаний знакома им по общеобразовательной школе;**

 **- использование тестов с целью контроля побудило учащихся *мобилизовать свой потенциал*, проявить большее внимание и сосредоточенность во время выполнения заданий, а также подвигло их к более добросовестной домашней подготовке;**

 **- *задания в тестовой форме* сами по себе, вне ситуации контроля, обладают *развивающим потенциалом*, ибо активизируют и фокусируют внимание учащихся, нацеливают слух на конкретную задачу, вызывая психологическую готовность к поиску, активируя механизмы памяти; кроме того, они укрепляют связь зрительной (графической) и слуховой информации, воспитывая профессиональные качества слуха;**

**- по нашим наблюдениям, за период, прошедший после контрольного тестирования, возросла учебная активность ряда учащихся, повысился интерес к урокам, появилась вера в свои возможности, т.е. налицо *положительный мотивационный эффект*.**

**Дополним эти выводы некоторыми замечаниями, основанными на осмыслении многолетнего педагогического опыта и поучительных уроков осуществленного эксперимента:**

 **- применение тестовых заданий *в развивающих целях* особенно актуально *на начальном этапе музыкального образования* (в ДМШ, ДШИ), когда слуховые навыки учащихся находятся на стадии закладки, активного формирования;**

 **- наиболее целесообразны с точки зрения применения в повседневной практике обучения отдельные задания в тестовой форме или мини-тесты, позволяющие поддерживать слух в активном состоянии, не перенапрягая его и давая экономию времени на уроке;**

 **- создание тестовых заданий по слуховому анализу, в том числе инструкций к ним, и внедрение их в практику преподавания - дело весьма ответственное, трудоемкое, требующее знаний в области музыкальной психологии, тестологии, методов статистической обработки результатов, а также экспериментальной проверки;**

 **- следует помнить, что слуховые упражнения в тестовой форме являются *не альтернативой* традиционным формам и методам развития и проверки музыкально-слуховых навыков, а их эффективным дополнением. Профессионально ориентированные учащиеся, безусловно, должны владеть всем спектром форм слухового анализа, в том числе, и самыми сложными, опирающимся только на память, мышление и внутренние слуховые представления;**

 **- для углубления и большей весомости выводов необходимо продолжать опытное исследование на данной группе испытуемых и вовлечь в эксперимент других преподавателей и учащихся.**

 **Отдельной проблемой, не затронутой в нашем исследовании, является музыкальное содержание материала, использующегося в слуховых заданиях. «По умолчанию», это краткие инструктивные построения, сочиненные самими преподавателями, в лучших своих образцах имеющие некую меру художественности. Действительно, для тренировки слуха в педагогической практике используются элементы музыкального языка «в чистом виде», так сказать, теоретические «выжимки» из живой музыки. Их использование на определенной стадии формирования слуховых навыков неизбежно, поскольку запоминание и последующее слуховое распознавание отдельных элементов и их типичных сочетаний способствует накоплению осознанного слухового багажа. Проблема заключается в том, что в практике обучения обычно процесс формирования слуховых навыков не получает логической завершенности: по нехватке ли времени или еще по каким-то причинам мы «забываем вернуть» освоенные элементы в живой музыкальный контекст, где они обретают полноту и неповторимость существования. Многие преподаватели начального и даже среднего специального звеньев музыкального образования убеждены в пользе хорошо разработанного и систематизированного инструктивного музыкального материала (см., например, 15, с.17). Однако все чаще звучит мысль о том, что необходимо привести инструктивные упражнения и тренировку слухового восприятия в условиях живой музыкальной среды к некоторому балансу (М. Карасева). Есть и более радикальные мнения, предлагающие воспитывать слух только на основе системного выстраивания учебного материала, состоящего из примеров композиторского творчества [10, с.5]. Автор диссертационного исследования «Инновационные технологии в музыкальном обучении: тестирование слуховых навыков» М. Дядченко в качестве основной методологической посылки для конструирования тестов принимает «отказ от большинства инструктивных упражнений (тестовых и тренировочных) в пользу реально звучащей подлинной музыки, текстов музыкальных произведений» [6, c.19]. Эти предложения направлены на формирование гибкого слуха профессиональных музыкантов, обучающихся в средних и высших учебных заведениях. Для начального уровня музыкального образования, по-видимому, необходимо искать «золотую середину».**

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Бочкарёв Л. Л. Психология музыкальной деятельности. — М., Издательство «Институт психологии РАН», 1997 г. — 352 с. Полная текстовая версия книги. //Режим доступа: http://darmuz.ucoz.ru/load/2-1-0-35 (дата обращения: 01.01.2013).

2. Вахромеева Т. Тесты по музыкальной грамоте и сольфеджио. – М.: Музыка, 2002. – 72 с.

3. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. – М.: 1993. – 193с. // Режим доступа: http://www.twirpx.com/file/459865/ (дата обращения: 10.01.2013).

4. Гущин Ю.Ф., Татур А.О. Психологические особенности тестовой формы контроля результатов обучения. //Режим доступа: <http://www.allbest.ru/> (дата обращения: 12.01.2013).

5. Давыдова Е.В. Методика преподавания сольфеджио. – М.: Музыка, 1986. – 158 с.

6. Дядченко М.С. Инновационные технологии в музыкальном обучении: тестирование слуховых навыков: Дис. …канд. иск.. – Ростов-н/Д., 2006.//Режим доступа: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/218685.html> (платный).

7. Калинина Г.Ф. Музыкальные занимательные диктанты для 4-7 классов ДМШ. – М., 2000.

8. Логанова И.А. Когнитивное и личностное развитие старших подростков музыкальных школ. Диссертация. – Москва, 2001.//Режим доступа: <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=474027> (дата обращения: 21.01.2013).

9. Лопатина И.С. Приложение к программе по сольфеджио для ДМШ и ДШИ (1-7 класс): Одноголосные диктанты. Примеры для слухового анализа. – Сургут: Департамент культуры, молодежной политики и спорта Администрации города Сургута, 2006. – 55 с.

10. Масленкова Л. Интенсивный курс сольфеджио: методическое пособие для педагогов. – СПб.: Союз художников, 2007. – 175 с.

11. Метод тестирования как средство педагогического контроля

обученности старшеклассников.//Режим доступа: <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=474027> (дата обращения: 21.01.2013).

12. Определение педагогического теста.// Режим доступа: <http://testolog.narod.ru/Theory2.html> (дата обращения:13.01.2013).

13. Оськина С.Е., Парнес Д.Г. Музыкальный слух: Теория и методика развития и совершенствования. – М.: ООО «Изд-во АСТ», 2001. – 79 с.

14. Педагогические тесты. Термины и определения.//Режим доступа: http://xreferat.ru/71/4961-1.html (дата обращения: 13.01.2013).

15. Синяева Л. Развитие гармонического слуха: Гармоническое двухголосие в диатонике. – М.: Рутенс, 1995. – 31 с.

16.Сулейманов. Р.Ф. Психологическая диагностика и развитие музыкального слуха. – Казань: изд-во «Таглимат» Института экономики, управления и права, 2003. – 97 с.

17. Тестирование как метод педагогического контроля. //Режим доступа: http://xreferat.ru/71/5707-1.html (дата обращения: 19.12. 2013).

1. Тестология - междисциплинарная наука о создании качественных и научно обоснованных измерительных диагностических методик. [↑](#footnote-ref-1)
2. Видный современный американский ученый. [↑](#footnote-ref-2)
3. См.: 6, с. 26. [↑](#footnote-ref-3)
4. Информация взята из: 12. [↑](#footnote-ref-4)
5. Схема заимствована из: 11, с.22. [↑](#footnote-ref-5)
6. Стандартизация — последовательный ряд процедур по планированию, проведению оценивания и выставлению баллов. Цель стандартизации состоит в том, чтобы обеспечить всем учащимся возможность проходить оценивание в равных условиях, чтобы их оценки имели одинаковое значение и не подвергались влиянию различных условий. [↑](#footnote-ref-6)
7. Под валидностью понимают способность теста измерять именно то, для чего он предназначен. [↑](#footnote-ref-7)
8. Надежность теста - это характеристика точности его как измерительного инструмента, его устойчивости к действию помех (как внешних, так и внутренних). [↑](#footnote-ref-8)
9. См. таблицу 1 на с. 16. [↑](#footnote-ref-9)
10. **Подробное описание всех тестовых заданий и сами задания см. в приложениях 3 и 4.**  [↑](#footnote-ref-10)