Методический доклад

«Проблемы обучения и развития учащихся в музыкальной педагогике»

Преподаватель МОУДОД ДМШ им. В.В. Андреева

по классу фортепиано

Федотова Р.Н.

г. Нефтеюганск 2018 год

**Некоторые проблемы обучения и развития учащихся в музыкальной педагогике.**

Дидактические основы музыкального развития учащегося.

В настоящее время всё ещё наблюдается значительный разрыв между достижениями практической музыкальной педагогики и её теоретическим осмыслением. Этот разрыв особенно заметен, если сравнить его с научными и практическими достижениями общей педагогики. Болше всего он ощущается в наиболее ответственных звеньях музыкального обучения: начальном и среднем. В них как раз и преобладают эмпирические методы преподования, обучения из «рук в руки». Обобщение эмпирического опыта стало основой практической музыкальной педагогики, которая добилась значительных результатов в подготовке высококвалифицированных музыкантов. Но осмысление педагогического опыта лишь в небольшой своей части в работах выдающихся педагогов, таких как Гольденвейзер, Ямпольский, Нейгауз, Гинзбург и другие освещается на высоком научном уровне. Разрыв между личными достижениями педагога исполнителя и научно-теоретическим анализом музыкально педагогических процессов таит в себе опасность доминирования субъективных установок, выводов и утверждений, которые не критически применяются в работе с учащимися.

Важно отметить, что педагогическая деятельность, только тогда будет отвечать требованиям времени, когда будет опережать запросы практики, а не осваивать пройденные этапы.

Значение теории для педагогики ещё в прошлом веке очень метко подчеркнул выдающийся русский педагог Ушинский. Он писал. Одна педагогическая практика без теории – то же что знахарство в медицине. Как часто, к сожалению, об этом забывают музыканты педагоги. Между тем и сейчас можно было бы воспользоваться многими достижениями в смежных науках, для совершенствования учебного процесса. В первую очередь это относится к педагогике и психологии.

Творчески переосмысливая многовековой педагогический опыт и разрабатывая теорию обучения и образования, созданы определённые принципы, правила и требования, способствующие лучшему усвоению знаний и умственному развитию учащихся. К принципам, ставшим уже традиционными – сознательного усвоения знаний учащимися, прочного усвоения знаний, доступности обучения, наглядности, добавим ещё – принципы индивидуального подхода и принципы активности. Рассмотрим эти принципы общей педагогики в аспекте музыкального обучения.

**Принцип систематического и последовательного обучения** исходит из того, что нельзя овладеть предметом обучения, если изучать его от случая к случаю, отрывочно и не регулярно. Занятия должны проводиться регулярно, изложение предмета проводится последовательно, согласно логике развития данного предмета. Это то общее что связывает музыкальную педагогику со всеми другими видами обучения. Так же как и в других дисциплинах, в музыкальной педагогике последовательность применяемых методов и их систематичность имеет важнейшее значение для формирования музыкальных знаний, умений и навыков, развития музыкальных способностей и эстетического вкуса. Этот дидактический принцип заключает в себе такие требования, как связывания незнакомого материала со знакомым, изложение от простого к сложному, от лёгкого к трудному, с раскрытием между ними причинно следственных связей и с подведением с необходимым обобщением. Суть этого принципа в том, чтобы освоение каждой области знаний последовательно углублялось и расширялось, также систематически накапливается и исполнительский фонд навыков и умений.

Характерной особенностью музыкального обучения является необходимость в домашних систематических занятиях. Если в общеобразовательной школе они нужны для закрепления знаний, усвоенных на уроке, то в музыкальной учебной практике они необходимы для формирования музыкального образа и воспитания исполнительских средств его воплощения, что требует систематических занятий и длительной тренировки. Однако, несмотря на теснейшую связь между собой, кждая из этих строн требует и специального внимания. Музыкальный образ и исполнительские движения не только обогащают друг друга, но порой и сдерживают взаимное развитие. Принцип систематического и последовательного обучения означает также правильного планирования работы с учащимися и точный выбор репертуара в соответствии с индивидуальностью ученика, в том числе верно сбалансированное соотношение учебно-педагогического и художественного материала. Этот принцип должен включать, например, и такое правило, как усвоение одночастных, двух, трёхчастных произведений малой формы (песен, менуэтов, вариаций и т.д.) до изучения крупной формы.

**Принципы сознательного усвоения знаний в музыкальной** педагогике является антиподом авторитетных методов преподавания (играй так), подражания игре педагога и тем более бездумного тренажа по формуле «чем больше, тем лучше». Принцип сознательного обучения требует от ученика умения самостоятельно, на первых порах хотя бы в элементарной форме разобраться в темпе, знаках (тональности), аппликатуре, штрихах, педали, в общей специальной терминологии, в структуре (фактуре) и содержании исполняемого произведения. Применение этого принципа связано с уровнем музыкального и общего развития ребёнка, его потенциальными и возрастными особеностями. Действовать сознательно в музыке – это не только уметь сделать формальный анализ, но в первую очередь слышать внутренним слухом изучаемое произведение, это значит играть образно, выразительно, понимать стиль исполняемого произведения и применять необходимые именно в данном случае штрихи, педаль, аппликатуру. Сознательная работа помогает вырабатыввать целесообразные приёмы игры, учит управлять свободными движениями, повышает эффективность упражнений. Сознательность в исполнении опирается на хороший слуховой самоконтроль, самокритичность в исполнении, что служит основой для развития самостоятельности в работе учащегося. Постепенно у учащегося формируется собственный подход к изучению произведения, индивидуальный метод организации работы и в итоге – самостоятельность мышления и интерпретации. Вместе с тем этот дидактический принцип в музыкальной педагогике чреват опасностью «перемудрить» свести общение с учеником к сплошным рассуждениям о мельчайших деталях исполнительского процесса или структуре произведения. Основа музыки – эмоциональное её переживание – должно оставаться и основой общения между учителем и учеником. Нужно помнить, что рассудочность в музыкальном обучении и исполнении, если не убивает, то, во всяком случае, значительно снижает остроту музыкального переживания. Удельный вес музыцирования должен быть намного выше рассуждений о музыке.

**Принцип прочного усвоения знаний** в музыкальной педагогике – это последовательное накопление знаний и умений до такой степени, чтобы они стали достоянием ученика и составили собственный фонд приёмов умственной работы и исполнительских движений. Он требует тщательной отработки каждого произведения и основных исполнительских навыков, хорошей подготовки к выступлению на концерте или на экзамене, в противоположность тому, когда произведение наспех «склеивается» для показа или отчётности, когда навыки не отрабатываются до полной готовности, а тот или иной исполнительский приём (скачки, аккорды) то получаются, то нет. Прочное усвоение знаний невозможно без развития общей и музыкальной памяти ученика, причём не только основных проявлений памяти запоминания, узнавания и воспроизведения, но и готовности памяти – умение использовать накопленный опыт в новых условиях.

**Принцип доступности в обучении** в первую очередь связан с необходимостью учитывать возрастные особенности учащихся. Музыкальное развитие отличается от общего тем, что оно не так жёстко связано с возрастными нормами.Нередко младшие школьники в состоянии овладеть на высоком художественном уровне исполнить сложные произведения. В музыкальном обучении доступность связана с индивидуальными особенностями учащегося – уровнем их музыкальной одарёности, общим и музыкальным развитием, способностью к усвоению. Заметим, что наблюдающиеся повсеместно явления ускоренного развития детей проявляются и в их музыкальном развитии. Доступность обучения требует учёта таких сторон в развитии психики, как необходимость завершения определённых её циклов. В музыкальной педагогике это то индивидуально необходимое время, которое требуется для овладения тем или иным произведением, его созревания. Этот принцип, как впрочем, и все другие требует гибких эффективных методов преподавания. Мнение американского психолога профессора Брунера о том, что «основы любого предмета в некоторой форме можно преподавать в любом возрасте», должно заинтересовать педагогов – музыкантов. Очевидно, речь идёт о выработке методов преподавания адресованных каждому ученику и делающих доступным для него любой изучаемый материал.

**Принцип наглядности в обучении** достигает наибольшего эффекта, когда следует диалектическому закону познания «От живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике». Леонтьев показалпсихологическую сущность наглядности в обучении, указав, что она служит «внешней опорой внутренних действий, совершаемых ребёнком под руководством учителя в процессе овладения знаниями». В музыкальной педагогике используется два вида наглядности: показ (иллюстрация) и объяснения. Цель показа – создание представления о художественном образе в одном из конкретных исполнительских вариантов. Различают педагогический и исполнительский показ. От художественного исполнения (исполнительский показ) педагогический отличается тем, что он сопровождается анализом игровых приёмов и указанием на способы владения ими. Без обсуждения и объяснения важнейших сторон исполнения – пути выполнения художественно выразительных требований текста – показ будет малоэффективным и сведётся к простому подражанию игре педагога.

Некоторые особенности музыкального обучения и достижения педагогической науки побудили выдвинуть ещё два дидактических принципа: индивидуального подхода и принцип активности.

**Принцип индивидуального** подхода следовало бы поставить в музыкальной педагогике на первое место. Он связан с задачей максимального развития присущих каждому ученику черт, свойств и особенностей, составляющих творческую музыкальную индивидуальность. Поскольку занятия проходят по специальности в индивидуальной форме, это даёт возможность наиболее эффективнее воздействовать на музыкальное развитие учащегося. Психологическая сущность индивидуального подхода заключается в способности и умении понять образ мышления ученика, правильно использовать его наклонности и интересы, увлечения и желания. Это помогает использовать наиболее эффективные приёмы воздействия и активные формы обучения. Чуткость педагога к настроению и психике ученика делает его более наблюдательным и зорким и с другой стороны более мягким и оперативным в своей работе. Важнейшей стороны индивидуального подхода, является понимание того, в какой мере и в какой форме нужно оказать помощь ученику и что он может выполнить самостоятельно, какой темп обучения должен быть избран для данного ученика. Составной частью индивидуального подхода является объективный анализ достижений и недостатков ученика и наличие педагогического такта. Объективный подход предохраняет педагога от излишнего оптимизма или пессимизма от захваливания и излишней требовательности. Педагогический такт позволяет воздействовать на ученика незаметно и ненавязчиво, правильно дозировать поощрения и порицания и делать их вовремя, без ущемления самолюбия ученика. Всё это способствует установлению хорошего контакта с учеником, усиливает эффективность педагогического воздействия. Необходимость творческого подхода к развитию индивидуальности общепризнана. Однако осуществляется он далеко не всеми педагогами и применяется не ко всем учащимся.

**Принцип активности** выдвигается как признание ведущей роли педагога в музыкальном развитии и как необходимость активной деятельности учащихся на всех стадиях учебного процесса. Быть активным – пишет профессор Люблинская – значит находиться в деятельном состоянии. В плане развивающего обучения под активностью понимается максимальное участие школьника в учебной деятельности. Активность учащегося может проявляться на разных уровнях. Многочасовые механические упражнения – один из видов активной учебной деятельности, но далеко не самый продуктивный. Высшей формой активности является «напряжённая мыслительная деятельность» (Люблинская) и активное эмоциональное отношение к исполнению и обучению в целом. Применение принципа активности тесно связано с методикой обучения. Она должна быть направлена не столько на деятельность памяти и многочасовые упражнения, сколько на повышение интереса к занятиям, побуждение к активной напряжённой умственной деятельности. Поскольку принцип активности исходит из задачи добиться максимальных результатов в музыкальном развитии, он предполагает в качестве методического приёма преодоление заданий высокого уровня трудности, как в отношении репертуара, так и в отношении выполнения художественных и технических требований педагога. «Проблемный, поисковый характер мыслительной деятельности, пишет Люблинская, - обеспечит максимальную активность учеников». В заключении краткого обзора основных дидактических принципов отметим их тесную связь между собой и взаимное проникновение друг в друга. Хочется отметить, наиболее оптимальный результат в музыкальном развитии учащегося можно получить при творческом применении дидактических принципов, гибких методах обучения, которые допускают разнообразное использование репертуара и различные способы их изучения.

Есть одна важная проблема, занимающая в общей педагогике и психологии значительное место. Это проблема обучения и развития. Мысль о том, что в процессе обучения и воспитания необходимо добиваться и развития детей, высказывалась давно. Можно вспомнить Сократа, Аристотеля, Руссо, Ушинского, Макаренко. Эта идея, однако, не может считаться полностью решеной и теперь. Проблему обучения и развития подверг глубокому анализу крупнейший психолог Выготский. Он выдвинул представление о двух уровнях умственного развития ребёнка: зоне актуального развития – уровне самостоятельных умственных операций и действий, которые дают возможность школьнику самостоятельно успешно решить поставленную задачу и примыкающей к ней зоне ближайшего развития, которая стимулируется деятельностью взрослых. Они помогают учащемуся решить более трудное задание путём наводящих вопросов или стимулируя подражание их действиям. Подчёркивая роль правильно организованного обучения вызывающего к жизни целый ряд таких процессов, которые невозможны в других условиях, Выготский сделал вывод, что обучение должно вести за собой развитие. Ученые, занимающиеся проблемой обучения и развития, пришли к единодушному мнению: старая система обучения, направленная на усвоение определённого объёма знаний и выработку некоторого количества навыков, не всегда достигала основной цели умственного развития учащегося. Пережёвывание уже известного школьниками в виде многократных однообразных повторений приводит к умственной лени, к духовной аппатии, а следовательно тормозит развитие. Нужно было выработать такую систему, при которой в центре внимания работы педагога оказалось бы развитие учащегося. «Только такой учебный процесс, который систематически даёт обильную пищу для напряжённой умственной работы – писал Занков – может служить быстрому и интенсивному развитию учащегося». Идея о максимальном побуждении учащегося к активной мыслительной работе была положена в основу массового эксперимента, проводившегося Люблинской. Главной задачей новой системы обучения, стало побуждение активности и самостоятельности учащегося. Иследования показали, что активизация учебной деятельности учащегося не только повышает их успеваемость, но и развивает их творческие способности. «Сутью, ядром развивающего обучения – пишет Люблинская – является организация разнообразного последовательного усложняющегося действования учащегося. И дальше «Развитие умственной деятельности – это прежде всего усложнение системы занятий».

Обратимся к музыкальной педагогике. Прежде всего может вызвать недоумение настойчивое упоминание умственной деятельности как основы развивающего учения и привлечение её к музыкально исполнительским процессом, которое, казалось, бы по своей природе относятся больше к движениям переферического аппарата (рук, пальцев, голосовых связок и т.д.) в лучшем случае к эмоциональной сфере. Но стремительное развитие физиологии высшей нервной деятельности, связанное с именем Павлова, в корне изменило эти взгляды. Известный физиолог Бернштейн писал «Представление, что при любом двигательном тренинге, будь то гимнастическое упражнение или разучивание этюда, упражняются не руки, а мозг, вначале казалось парадоксальным и лишь с трудом проникало в сознание педагога». Однако если сам факт формирования движений в мозгу человека уже не вызывают сомнений, то до сих пор многие вопросы, связаные с воспитанием музыкально-исполнительских движений и их протекании в нормальном и возбуждённом состоянии почти не изучен. Если проанализировать основные методы преподавания игры на инструменте, то можно убедиться, что в основном они сводятся к двигательной активности к подражательным действиям игры педагога или выполнении его указаний по формированию навыков. Здесь сразу обнаруживается , что образовательная и развивающая ценность урока не совпадают. Когда двигательная активность (изучение навыков) не осознаётся и её цель выразительное исполнение не просматривается учеником, когда урок строится на требовании – «здесь нужно играть таким штрихом, эту аппликатуру нужно дополнить и выучить (т.е. повторять пока она не войдёт в пальцы). Это выступает как крайне ограниченная односторонняя форма активности. Здесь внимание ученика направляется на выработку исполнительной (в смысле энергетической, двигательной, реализующей) части музыки, на запоминание всех операций, показанных или объяснённых педагогом. На это же нацеливаются и домашние занятия ученика. Нетрудно заметить, что такая установка не повышает интерес к занятиям, снижает до минимума активность, т.к. ориентирует ученика на простое многократное повторение текста: ведь искать что-то новое нет надобности, всё даётся на уроке в «окончательном варианте». Вырабатывая таким пассивным способом игровые навыки, овладевая одним произведением за другим, учащиеся не проявляют инициативы в поисках своего способа изучения произведения, своего способа преодаления трудностей, своего метода работы, он слепо идёт за педагогом. В памяти ученика откладываются различные этапы работы, но если они и обобщаются и становятся осознаными, то на более поздних ступенях обучения, чаще всего самопроизвольно. Такая система не может обеспечить активного музыкального (в смысле всестороннего умственного, эмоционального, эстетического и чисто исполнительского) развития детей. Они не приносят удовлетворения и самим учащимся, а скорее снижает их интерес к занятиям. Если прибавить к этому, что музыкально-теоретические знания излагаются в разные сроки, не объединённые между собой логикой действительного продвижения учащегося, то не стоит удивляться тому, что усвоение музыкальных знаний как системы, где всё между собой взаимосвязано, осуществляется в сознании ученика произвольно. На каком-то этапе ученик открывает для себя «Америку», его пьеса оказывается, написана в мелодическом миноре, а менуэт, мазурка имеют 3-х частную форму. Поэтому большой ошибкой в музыкальной педагогике является преобладание в обучении двигательной активности, подражательных действий ученика, многократных механических повторений (бездумных упражнений).

Необходимо чтобы учитель имел ввиду и всегда опирался на высшую форму активности – умственную и применительно к специфике музыкального обучения – эмоциональную. Музыкальное развитие должно быть органичным. Следует учитывать значительно повысившийся, по сравнению с недавним прошлым, уровень музыкальных и технических требований к исполнителям. Актуальные проблемы современной музыкальной педагогике требуют создания таких условий и такой организации учебного процесса, которые были бы направлены на музыкальное развитие учащегося. Эти условия можно разделить на две основные группы: экстенсивные внешние и интенсивные в основном внутренние. К экстенсивным условиям относится организация учебного процесса, взаимосвязь всех музыкальных дисциплин между собой и рациональный выбор репертуара. К интенсивным методам преподавания - методы работы самого ученика.

Нетрудно заметить, что каждое из этих условий достаточно самостоятельно и важно само по себе. Задача состоит в том, чтобы они взаимодействовали между собой, дополняли друг друга и служили гармоничному развитию учащегося. Ограничим рассмотрений внешних условий выбором репертуара. Прежде всего ученика развивает преодоление трудностей, совместные (педагог – ученик) и самостоятельные (со стороны ученика) поиски способов к их преодолению. «Всякое лёгкое задание – пишет Люблинская – не побуждает ребёнка к усилию, а вызывает безразличие, потерю интереса и задержку развития». Значит нужно подбирать репертуар так, чтобы элемент преодоление трудностей был всегда. Для этого есть два пути: специальный подбор репертуара, где будет предусмотренно преодоление каких-то трудностей и последовательное и систематическое возрастание требовательности к качеству исполнения, формирование самостоятельных и осознанных методов работы ученика. Постоянное преодоление трудностей, конечно, должно иметь разумные пределы и проводиться с соблюдением принципа доступности и последовательности обучения. Ещё менее отвечали бы этим требованием скачки с одного трудного репертуара на другой.

Для ДМШ выработаны специальные программы, где указан репертуар для каждого класса. Но расчитаны они в основном на среднего или даже слабого учащегося. Правда в них есть допуски «от и до». Однако на практике педагоги из года в год придерживаются одного и тогоже репертуара для всех учащихся, с весьма незначительными отклонениями. Основная забота составителей программы – не дать повода к форсированию развития учащегося. Главная опасность, по мнению составителей программы, педагогов и методического руководсва школ – это завышение репертуара. Беспорноувлечение сложным репертуаром без достаточной музыкальной и технической базы – явление отрицательное. Но кроме завышения программы, есть ещё не меньшее зло – обучение по заниженной прграмме такими методами и темпами, которые не вполне раскрывают потенциальные возможности ученика, не развивают и не используют максимально его индивидуальные способности. Конечно, так спокойнее и критики меньше. Кто из посторонних педагогов может знать ученика лучше, чем обучающий его педагог? Поэтому его осторожность и кажется обоснованной. А на самом деле такой «тлеющий» темп развития разве что не даёт погаснуть желанию ученика заниматься музыкой. О том, чтобы раздуть этот огонёк и заставить ученика «гореть» и жить в музыке, здесь речи и не возникает. Но практике нередко бывает, когда педагог, начав больше требовать от ученика больше ему доверять, вдруг открывает у него совершенно новые качества. Полезно эпизодически давать ученику трудную пьесу, это мобилизует его силы, чтобы оправдать доверие педагога или выйти победителем из выпавшего на его долю испытания. Причём важно нетолько вырваться вперёд, но ещё более важно «заполнить образовавшийся разрыв, подтянуть резервы», как говорила известный педагог и музыкальный деятель Ляховицкая. При составлении программы нужно помнить о двух уровнях развития: актуальном и зоне ближайшего развития. Наметим зону «перспективного развития», под которой понимается не только ближайшая программа – минимум, но и программа максимум на несколько лет вперёд. Очевидно нужно ориентироваться на зону ближайшего развития, имея ввиду зону перспективного развития, не забывая принципа доступности и систематичности обучения. Это примерно, в самых общих чертах, предусмотренно программой. Некоторые педагоги делают проще: в классе проходится трудный репертуар, он требуется, а на концерт или экзамен выносится заведомо лёгкий. И волки сыты и овцы целы.

Очень часто педагог работает методом «натаскивания». Это когда активность ученика подменяется активностью педагога, когда художественный образ навязывается ученику без учёта его индивидуальности, подготовленности, сроков вынашивания этого образа у данного ученика. Все виды бездумной работы ученика по образцу сложившемуся у педагога, без активного участия ученика – вот что получило название «натаскивание». Иногда важно в выборе репертуара послушать мнение и желание учащегося. Для улучшения домашних занятий иногда нужно и со слабыми учащимися готовить трудные пьесы на предполагаемый конкурс. Иногда даже пусть тайно из соображений если эксперимент не удастся, в конкурсе можно не участвовать. Очень важно чтобы ученик поверил в свои силы. Приёмов педагогически использующих индивидуальный подход для возбуждения максимальной активности учащегося, фактически столько сколько есть учащихся, педагогов и разнообразных условий обучения.

Важную роль играет организация индивидуального и продуктивного метода работы над репертуаром. Сюда входят такие вопросы, как воспитание культуры прочтения музыкального текста (чтение с листа и разбор), умение сосредоточить внимание, развивать память, преодолевать трудности (в первую очередь психологически, затем художественные и технические), организовать домашние занятия. Исключительно важная задача педагога – руководить темпом продвижения и развития ученика.

Обратимся к работе над техникой. Процессы возбуждения возникают легче процессов торможения. Эти физиологические и психологические особенности педагог должен учитывать. Часто у педагогов практиков нередко бытует мнение, что умение играть быстро приходит само собой как вызревание усвоенных медленных навыков и что быстрой игре якобы учить не надо. Быстрой игре нужно специально учить. Играть быстро – это прежде всего мыслить быстро. На обращённый к известному виртуозу Гофману вопрос одного пианиста, почему ему очень трудно играть быстро, Гофман ответил: «Я полагаю, что в вашей фортепианной игре проявляется общая ваша медлительность». Гофман рекомендовал в этом случае настойчиво тренировать способность к быстрому мышлению. Исключительно большое значение в этом вопросе, несомненно, имеет педагогическое руководство. Самый общий анализ исполнительского навыка показывает, что в начале изучения какого-нибудь приёма, штриха, трудного места, сознание активно участвует во всех элементах этого движения, устанавливая смысл всех составных частей движения и их последовательность. Это аналитический этап в формировании навыка. Но постепенно все движения отрабатываются, прилаживаются друг к другу, и играющему уже нет надобности сопровождать каждое движение сознательным волеизъявлением и контролировать все его элементы: движения группируются в определённые комплексы. Однако в педагогическом отношении очень важно, чтобы указанный процесс не развивался сихийно, педагог должен предвидеть, когда может наступить переход к синтезирующему и автоматизирующему этапу в формировании навыка и своевременно «подвинуть» темп игры. Очень важно вдумчиво и осторожно отнестись к эмоциональному развитию учащегося. Форсирование, стремление вызвать в ученике полные (по возрастной мерке) переживания будут пагубными и должны быть осуждены. Со всех точек зрения – педагогической, воспитательной и самой эстетической – предпочтительнее взрослой имитации детская непосредственность в исполнении. Чистота и свежесть чуства, нежели преждевременная и не свойственная детскому возрасту намуштрованная «зрелость». Было бы глубоко ошибочным и порочным играть некоторые трудные произведения в замедленных темпах. Выбор программы обязывает, и никакое снижение систематических и педагогических требований недопустимо и оправдано не может. Профессор Столярский говорил, что иногда выбор репертуара представляет собой хорошо обдуманный риск. Но отказ от неудачно выбранного произведения требует порой большого мужества.

Подведу некоторые итоги из сказанного.

Следования основным дидактическим принципам, в музыкальной педагогике целесообразно. Специфика музыкального обучения и задача активного воздействия на музыкальное развитие учащегося выдвигает принцип индивидуального подхода и принцип активности в разряд важнейших.

Правильный выбор репертуара является одним из эффективных средств воздействия на музыкальное развитие учащегося. Это творческий процесс и к нему нужно относиться со всей серьёзностью.

В развитии учащегося должна быть последовательность.

Основные дидактические принципы обучения:

1. Принцип систематического и последовательного обучения.
2. Принцип сознательного усвоения знаний
3. Принцип прочного усвоения знаний
4. Принцип наглядности в обучении
5. Принцип индивидуального подхода
6. Принцип активности

Используемая литература:

В. Петрушин «Музыкальная психология» Москва 2005 г.

Б. Милич «Воспитание ученика пианиста» 2008 г.

В. Кременштейн «Воспитание самостоятельности учащихся» Классика 2003г

К. Мартинсен «Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано» Классика 2002 г.