**Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования**

**«Детская школа искусств № 1 имени Николая Сергеевича Левшича»**

Методическая разработка

**Психологические особенности общения между педагогом и учащимся на уроках в ДШИ**

*Составитель: Тарабаева Клавдия Ивановна,*

*преподаватель по классу фортепиано*

*МБУДО «ДШИ № 1 им. Н.С. Левшича»*

Троицк, 2024

В процессе музыкального обучения наиболее часто взаимодействуют две личности: педагог и ученик. Они представляют собой динамически развивающиеся индивидуальности, которые постоянно то сближаются, то отдаляются во взаимопонимании друг друга в процессе общения. Поэтому на первый план выступает совокупность личностных качеств, свойственных каждому из них, и вопросы, связанные с их взаимодействием. Это взаимодействие складывается и формируется в процессе разнообразного общения и прежде всего обучения.

Скованность ученика часто мешает установлению доверия и непосредственности в общении. А если педагог не очень чуткий, то воздействие оказывается односторонним, направленным от педагога к ученику. Не имея возможности «раскрыться», ученик замыкается, и это одна из серьезных издержек индивидуальной музыкальной педагогики. В музыкальном воспитании принято разделять массовые, групповые; индивидуальные формы организации.

В такой ситуации могут разрядить обстановку коллективные занятия. При определенной направленности в работе педагога между учащимися возникает сплоченность, чувство общности, взаимной поддержки и коллективизма. Она выражается в положительно стимулирующем влиянии коллектива на характер индивидуальной и совместной деятельности и одновременно в повышении чувства личной ответственности перед коллективом, которое отсутствует в индивидуальных занятиях и невосполнимо другими средствами.

Влияние коллектива на личность формирующегося музыканта было интуитивно замечено и блестяще использовано Л. Ауэром, П. Стомерским, Г. Нейгаузом. Как правило, уроки у этих педагогов были открытыми и проводились в коллективной форме: занятия проводились в присутствии всего класса. И всё-таки, общение наставника и наставляемого заменить ничем нельзя – это главная составляющая процесса обучения, которая должна привести к определённому результату.

Важнейшим условием продуктивности педагогического процесса, несомненно, является одаренность ученика. Естественно ожидать высоких результатов, если музыкальная одаренность учителя и ученика достаточно высока. Но и здесь, как показывает история музыкальной педагогики, зависимость не всегда является прямо пропорциональной. Известны случаи, правда, являющиеся исключением из правила, когда выдающийся педагог вынужден был расстаться с талантливым учеником из-за того, что у него не складывалось взаимопонимание с воспитуемым. Например, помимо одаренности, немалую роль играет общая культура как педагога, так и ученика.

В арсенале педагога, который формирует внутреннюю и внешнюю атмосферу обучающего общения, огромное количество методов и средств музыкального обучения. Метод – основа учебного процесса, связующее звено между запланированной целью и конечным результатом. Его роль в системе «цели – содержание – методы – формы – средства обучения» является определяющей. И практические, и наглядные, и словесные методы при разумном применении работают на становление позитивного отношения обучающегося как к педагогу, так и к инструменту.

Нельзя сбрасывать со счетов опосредованные средства общения:

* вербальные (похвала, порицание, нарочитая сдержанность в высказываниях, уместное восклицание, т. е. использующие речь, слово и др.);
* невербальные (жесты, взгляды, система управляющих, корректирующих движений и др.).

Ученик как объект обучения и общения вызывает у педагога определенное отношение. Важно, чтобы это отношение сопровождалось объективной оценкой и было достаточно гибким. Однако зачастую этому препятствует психологическая установка, сложившаяся у педагога по отношению к тому или другому ученику, что приводит к его односторонней оценке: педагог замечает положительные качества и не замечает отрицательных или наоборот – выделяет только отрицательные. Так, даже у опытных педагогов вырабатывается предубеждение по отношению к ленивым, неуспевающим и трудным учащимся.

Такие установки свидетельствуют о стереотипности мышления и отсутствии творческого проникновения в тонкости и противоречия детского и юношеского характера. Как правило, в этих случаях по одному свойству, которое, возможно, является преходящими, по одной черте характера, педагог составляет суждение о личности в целом.

Между тем, положительная или противоположная установка мешает объективно оценивать динамику изменений в общении, осознаватьсвоипедагогические промахи и вовремя находить правильные методы воздействия.

Установка как психологическое свойство устойчива и инертна. Раз сложившись в период знакомства с учеником, на основании мнения коллег, на основе собственных отрывочных впечатлений от общения с учеником, – такая установка с трудом поддается коррекции.

Но педагог обязан принимать во внимание тот факт, что психика ученика неуклонно развивается, обогащается и изменяется. Поскольку ученик – это личность, он способен активно, сознательно, преднамеренно или неосознанно и непроизвольно влиять на ход общения и воздействовать тем самым на отношение к нему педагога. Поэтому необходимо, чтобы педагог обладал достаточной чуткостью и умел видеть и правильно оценивать значимость вклада учащегося в общение.

Обычно педагог руководствуется аксиологической (ценностной) стороной в оценке учащегося. Музыкальные педагоги склонны подчеркивать такие стороны, как одаренность, обучаемость, эстрадность, работоспособность, индивидуально-исполнительские качества и самостоятельность в работе, которые существуют как бы независимо от других сторон личности в целом. А в неудачах ребёнка таким педагогам свойственно винить самого ребёнка.

Во избежание таких перекосов в общении педагог должен чётко осознавать, к какому психологическому типу руководителя относится он сам. ярко проявляются и в педагогической деятельности.

А.А. Бодалев выделяет три типа руководителей (авторитарный, либеральный и демократический). Все три в музыкально-педагогической деятельности проявляются достаточно рельефно.

Так, авторитарный тип педагога часто складывается из сочетания большого исполнительского авторитета, недостаточной самокритичности и душевной слепоты. Свою манеру исполнения такой педагог-исполнитель считает единственно возможной, а свой метод работы – наилучшим. Недостаток перцептивных способностей в сфере общения не дает ему возможность увидеть и распознать индивидуальность ученика, которую он в конце концов подавляет, а отсутствие самокритичности создает у него внутреннее убеждение в своей непогрешимости. Такая направленность общения создает покорного, лишённого инициативы ученика, который вынужден беспрекословно выполнять все указания педагога.

Результатом такого педагогического воздействия становится тотальный субъективизм в плане оценки выполнения заданий, использование одних и тех же, «приоритетных», методов обучения, один и тот же репертуар, «натаскивание», неизбежное, когда приближаются сроки концерта или экзамена.

Как это показано в исследовании А.А. Бодалева, комплекс психических качеств преподавателя автократического, либерального и демократического типа выражается в особенностях его социально-перцептивных способностей.

Так, педагоги-«автократы» склонны недооценивать положительные качества учащихся: самостоятельность, инициативность, оригинальность дарования. Одновременно они преувеличивают и подчеркивают недостатки учеников: неорганизованность, недисциплинированность, лень и безответственность.

«Либералы» – пассивно-уступчивые в своих взаимоотношениях с учащимися, напротив, преувеличивают положительные качества учеников и считают, что они очень развитые, общительные и самостоятельные. Довольно снисходительно они оценивают их организованность. дисциплинированность, трудолюбие и настойчивость.

Такой пассивный либеральный тип не столь редкое явление среди музыкальных педагогов. На всех уровнях обучения это чаще всего равнодушные и случайные люди в педагогике. Занятия у них проходят стихийно, весь педагогический процесс идет за учеником: если он активен, работоспособен и проявляет инициативу – эти качества используются педагогом. В некоторых случаях такая либерально-пассивная педагогика воспитывает самостоятельность учащихся. Но из-за отсутствия педагогической системы, требовательности и целеустремленности ученик не получает настоящих профессиональных знаний, он не развивается как музыкант, потому что фактически он предоставлен самому себе.

У профессиональных педагогов по призванию чаще всего формируется демократический тип общения и руководства. Его отличает правильная оценка ученика. Объективное и доброжелательное отношение к учащимся позволяет им точнее оценивать психологические и деловые качества, результаты общения, вовремя реагировать на ход обучения, постоянно искать методы воздействия и пути мотивации.

В психологии и педагогике применяется различная классификация психологических типов людей: по физиологическим признакам темперамента, которые опираются на определенные свойства нервной деятельности, и по сложившимся характерологическим проявлениям личности.

Индивидуально-психологические и исполнительские типы учащихся тоже исключительно разнообразны и неповторимы. К тому же наиболее распространенными являются смешанные типы.

Приятен в общении сангвинический тип ученика. Он хорошо контактирует с педагогом, активный в общении, увлекающийся, легко приспосабливается ко всяким трудностям и неожиданностям, по натуре оптимист. Указания педагога он воспринимает быстро, на лету. У него легко проходит ознакомление с новым музыкальным произведением, иногда уже на следующий урок он приносит его выученным наизусть, на вполне удовлетворительном уровне, с хорошей заявкой на яркое исполнение. Так и кажется, что, если пойдет в таком же темпе, произведение будет скоро освоено и интересно исполнено.

Но здесь проявляется и другая сторона психологических особенностей сангвиника – он также быстро остывает, если произведение требует длительного усвоения, а выученная пьеса постепенно тускнеет, если откладывается дата выступления. Самая трудная задача для педагога – сохранить интерес у ученика к изучаемому произведению; не растерять первоначальную эмоциональную увлеченность и довести работу до художественной завершенности.

У учащихся сангвинического типа на сцене проявляется волнение-подъем, которое их воодушевляет. Их исполнение отличается больше яркостью, чем глубиной. От сильного волнения сангвиники ускоряют темп, играют быстрее, чем в классе, а после удачного выступления стремятся со всеми поделиться успехом и даже склонны к хвастовству. После неудачного же выступления пытаются обесценить значимость концерта, сослаться на малочисленность публики, незначительность программы и т.д.

Холерический тип – тип энергичного, инициативного, порывистого ученика. Эти качества часто сочетаются с оригинальной, ярко выраженной творческой индивидуальностью. Общаться с таким учеником трудно, обучать нелегко. Если он открыто не проявляет, то с трудом подавляет свою вспыльчивость и строптивость. Трудность общения с такими учащимися еще и в том, что они самолюбивы и обидчивы, склонны к крайностям как в проявлении преданности, так и в проявлении неприязни. К изучаемым произведениям относятся крайне субъективно. Если нравится, то играют «взахлеб», увлеченно, без меры, если не нравится – с трудом можно добиться благополучного исполнения. Как правило, они сильно волнуются, на ранних этапах обучения на сцене играют нервно, склонны к ритмическим и техническим погрешностям. Вместе с тем, нередко играют ярко, с техническим блеском и оригинальной интерпретацией.

Встречаются и медлительные, флегматичные учащиеся, своего рода «тугодумы». Они трудны в обучении тем, что эмоционально мало восприимчивы и от них трудно добиться глубокого и яркого исполнения. Новое музыкальное произведение осваивается ими медленно. Больше всего затруднений вызывают быстрые темпы, быстрые части и пьесы, требующие ярких и глубоких переживаний. Волнуются сильно, но играют ровно и устойчиво. Частые выступления и работа над специальным репертуаром могут постепенно повысить эмоциональную отзывчивость и выразительность исполнения. Эти три типа относятся к сильным типам. К слабому относятся нервозные и не уверенные в себе учащиеся, легко ранимые и обидчивые. Эти признаки свойственны обычно лицам с меланхолическим темпераментом.

Повышенная чувствительность обуславливает их тяготение к лирике, к произведениям интимного, шопеновского плана. Таким ученикам лучше даются небольшие произведения, требующие тонкой отделки и «акварельных красок» в исполнении. Они легко утомляются и очень чувствительны ко внешним помехам. Склонны к пессимизму, свои неудачи преувеличивают, переживают их тяжело и болезненно. Часто волнуются на уроках, поэтому их исполнение отличается неустойчивостью, даже срывами. Лучше играют в близком, дружеском окружении. В учебном процессе такие учащиеся требуют особого внимания, такта и чуткости со стороны педагога.

Часто встречаются учащиеся с хорошими профессиональными данными, контактные в общении, но лишенные инициативы, собственных вкусов и стремлений. Они в точности выполняют указания педагога, но их исполнению недостает «правдоподобия». Нередко тепличное воспитание и репетиторский, школярский метод занятий в школе приводят к тому, что начинающий музыкант, особенно на первых порах «не умеет учиться»: он не может сделать обобщающих выводов из замечаний педагога, ждет детальных указаний по всей пьесе и подробных инструкций о работе над ней, а то и вовсе, чтобы педагог учил с ним каждое произведение в классе. Тем самым достигнутое на одном произведении не распространяется на следующее, и при изучении нового произведения все приходится начинать сначала.

Умение учиться, или «обучаемость» является важной составной частью музыкально-педагогического общения. Очень наблюдательно это отметил Иосиф Гофман, анализируя свои уроки у Антона Рубинштейна: «Теперь, когда я оглядываюсь назад, на дни занятий у А. Рубинштейна, я вижу, что не столько он меня учил, сколько я у него научался».

Само воздействие педагога на ученика осуществляется в процессе общения.

Б.Д. Парыгин выделяет следующие три структурных компонента общения:

1. психический контакт, возникающий между индивидами и реализующийся в процессе их взаимного восприятия друг друга;
2. обмен информацией посредством вербального и невербального общения;
3. взаимодействие и взаимовлияние друг на друга.

Одной из важных форм общения является обращение. Оно чрезвычайно многообразно по форме и выполняет важную функцию в установлении и налаживании контакта. Определенную роль играет и настроение, в котором находятся общающиеся. Так, Парыгин придает настроению большое значение как аккумулятору всей воспринимаемой и перерабатываемой индивидом информации.

Продуктивные формы обращения должны отвечать следующим требованиям: нужно владеть естественной простотой обращения без фамильярности; искренностью тона без всякой фальши; уметь выражать свою просьбу без упрашивания; делать замечания, давать советы и рекомендации без навязчивости, добиваться выполнения своих требований без подавления самостоятельности; применять иронию и юмор без мелочной придирчивости; проявлять настойчивость в своих действиях без упрямства; использовать деловой тон обращения без раздражительности, сухости и холодности; быть доброжелательным без заласкивания; уметь выразить свое неодобрение или порицание без унижения достоинства ученика. Эти качества – своеобразная программа самовоспитания педагога. Однако она ни в какой мере не должна сковывать педагога в проявлении важнейшей стороны общения – увлечённости музыкой, процессом занятий. С огромным увлечением проводили занятия А. Рубинштейн, В. Сафонов, П. Столярский, Г. Нейгауз, Д. Ойстрах и многие другие выдающиеся педагоги. Они умели создавать праздничную атмосферу в классе и заражали этим учащихся и своих коллег. Важное значение экспрессии чувств в процессе общения придавали многие психолога (А. Бодалев, Б. Парыгин, Т. Шибутани, П. Якобсон).

Обучение далеко не всегда протекает гладко и безмятежно. Общение постоянно испытывается на прочность. Процесс обучения не всегда сопровождается обоюдной симпатией – ему свойственны трения и шероховатости. Трения обычно возникают тогда, когда ученик приходит с невыученным уроком или сопротивляется педагогическому воздействию, как это нередко бывает в подростковом возрасте. Здесь педагог должен быть очень наблюдательным, тактичным и справедливым. В необычных, сложных ситуациях и проявляются коммуникативные способности педагога, его мастерство и зрелость.

Некоторые педагоги действуют решительно и категорично: при первых признаках неприготовленного задания они прекращают занятия и предлагают прийти в другой раз. Более тонко действуют те педагоги, которые молча дают возможность показать свои промахи незадачливому исполнителю. Этот способ особенно действен, когда в классе находятся другие учащиеся или посторонние. Но и здесь нужно соблюдать чувство меры и такт. Особую чуткость и педагогический такт должен проявлять педагог в связи с концертным выступлением. Волнение и тревога, которую показывает или высказывает педагог, дезорганизует выступающего и только усиливает волнение, в то время как спокойствие, уверенность и доброе напутствие воодушевляет играющего, дает возможность, почувствовать столь необходимую моральную поддержку. Не менее важно избрать правильный тон и верную, дифференцированную реакцию на выступление в концерте.

Рассматривая проблему общения в музыкальной педагогике, следует особо выделить самое главное средство коммуникации – музыку. Подлинное взаимодействие музыкального педагога и ученика начинается тогда, когда основным средством и целью общения оказывается музыка. А она представляет собой такой мощный поток эмоционального воздействия, который энергично направляет мысли и чувства общающихся и сплачивает их действие воедино.

Лучшие педагоги прошлого и настоящего – А. Рубинштейн и Л. Ауэр, В. Сафонов и Л. Есипова, К. Шумнов и П. Столярский, С. Козолупов и Д. Ойстрах, М. Вайман и Б. Гутников — умели создавать атмосферу необыкновенной увлечённости музыкой. Как гимн музыке читается книга Г. Нейгауза «Об искусстве фортепианной игры». Едким сарказмом звучит у него осуждение тех педагогов, которые все свои усилия направляют на овладение игрой на своем инструменте и ослабляют внимание к музыке. «Если педагог-пианист и ученик**-**пианист изучают вместе не музыку, а только фортепианную игру (как это делается, я себе неясно представляю), то им надлежит обоим учиться у какого-нибудь третьего лица, а именно, преподавателя музыки».

Отсюда важнейшим психологическим качеством музыкального педагога в сфере общения является также умение слушать исполнение ученика. Оно заключается во внимательном, одновременно пристрастном и объективном, критическом и сопереживающем слушании, когда педагог как бы играет вместе с учеником. Это дает педагогу возможность объективно сравнивать настоящее исполнение с прежним, предвидеть в еще недоработанном произведении ростки нового, правильно наметить пути к завершению работы над ним. Требовательное и доброжелательное вслушивание, без попутных замечаний и перерывов необходимо и исполнителю: оно повышает его ответственность, дает возможность услышать себя с большей самокритичностью нежели дома.

Итак, музыкальное обучение и воспитание происходит в форме творческого общения, следовательно, это двусторонний процесс. Поэтому он будет тем успешнее, чем больше педагог будет способен к восприятию ученического вклада в общее содержание общения, чем объективнее он сможет оценить и использовать вновь обнаруженные исполнительские качества в совместной работе.

Главная направленность общения – развитие творческой индивидуальности ученика. Эта мысль настойчиво проводится А.И. Ямпольским, который считает, что в процессе подготовки зачастую проходят мимо нашего внимания отдельные яркие моменты в исполнении ученика, проблески творческой индивидуальности, что, слушая десятки раз одно и то же произведение в мало чем отличающемся традиционном исполнении, мы часто не замечаем этих проблесков, поскольку всякое отступление от обычной нормы производит на нас впечатление чего-то странного, нелогичного. Однако, именно к таким, малейшим проблескам индивидуального творчества в исполнении ученика следует особенно внимательно прислушиваться и «ловить» их. Пусть эти проблески выразятся в нескольких интересно и содержательно сыгранных фразах и эпизодах, не определяющих собой еще художественнойзаконченности и совершенства исполнения в целом, с педагогической точки зрения эти отдельные яркие моменты в исполнении представляют наибольшую ценность, так как они наглядно раскрывают перед нами особенности дарования ученика и указывают путь, по которому следует направлять развитие его индивидуальности.

Ученический вклад в музыкальное общение имеет и другой результат – совершенствование педагогического и исполнительского мастерства, личности педагога.

Д. Ойстрах писал, что имея дело с талантливой молодежью, часто находишь ответы на вопросы, которые ставишь себе сам в процессе работы. Порой видишь, как твой ученик интуитивно или сознательно решает задачу, над которой тебе не раз приходилось задумываться. Так не только ученик, но и педагог суммирует новый опыт, повышая личное исполнительское искусство.

Творческое общение с учащимися – та живительная сила, которая совершенствует педагогическое мастерство. Вот почему с такой искренней и горячей благодарностью обращаются А.Б. Гольденвейзер и Г.Г. Нейгауз к своим ученикам, обнаруживая при этом большую психологическую наблюдательность и поразительную скромность и величие, столь чуждое мелкому педагогическому тщеславию.

А.Б. Гольденвейзер писал: «Многое мне дали мои учителя, большему я обязан самому себе, больше же всего меня научили мои ученики».

Самые теплые слова благодарности посвятил своим ученикам Г.Г. Нейгауз: «...если дал кое-**что** моим ученикам, то они дали мне не меньше, если не больше, и я им бесконечно благодарен за это, так как наши совместные устремления к познанию искусства и овладению им были залогом дружбы, близости и взаимного уважения, а эти чувства принадлежат к лучшему, что можно испытать на нашей планете».

Список литературы

1. Бодалев, А.А. Психология общения. – Москва: Издательство института практической психологии, 1996. – 256 с.
2. Бойко, Е.Е. Методика обучения и воспитания в музыкальном образовании. Ч. 2: Учебное пособие. – Саратов, 2017. – 53 с.
3. Михайличенко, О.В. Общие методы и формы организации музыкального воспитания // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2009. – №14 (69). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obschie-metody-i-formy-organizatsii-muzykalnogo-vospitaniya (дата обращения: 04.07.2024).
4. Нейгауз, Г.Г. Об искусстве фортепианной игры / Г.Г. Нейгауз. – Санкт-Петербург: Планета музыки, 2021. – 256 с.
5. Панфилова, А.П. Психология общения: учебник для студ. Учреждений сред. проф. образования / А.П. Панфилова. – Москва: Издательский центр «Академия», 2013. – 368 с.
6. Теплов, Б. Психология музыкальных способностей. Учебное пособие. – Санкт-Петербург: Планета музыки, 2021. – 488 с.