

смогли понять 46% первоклассников, тогда как в четвертом классе таких детей был 81%. Среднее процентное соотношение прогрессивных и регрессивных саккад при чтении всех текстов у обоих возрастных групп согласуется с данными К. Райнера (Rayner, 1998) и Г. МакКонки (McConkie, 1991) о постоянстве количества регрессов, составляющих в среднем 10–15%. Процентное соотношение регрессивных и прогрессивных саккад не различается у первоклассников и четвероклассников во всех типах текстов, что может объясняться тем, что процессы формирования регрессивных саккад схожи и свидетельствуют о несовершенстве процесса чтения и в первом, и в четвертом классах, хотя учащиеся четвертого класса читают текст быстрее, чем первоклассники. При этом у четвероклассников отмечена меньшая продолжительность фиксации, и одновременно, рост амплитуды прогрессивных и регрессивных саккад.

## Литература

- Безруких М. М.* Трудности обучения письму и чтению // Развитие личности ребенка от 7 до 11 лет. Екатеринбург: У-Фактория, 2006.
- Ehri L.* Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English // Word recognition in beginning literacy / J. Metsala & L. Ehri (eds.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc., 1998. P. 3–40.
- Findlay J. M., Gilchrist I. D.* Active vision: The psychology of looking and seeing. Oxford: University Press, 2003.
- Hyona I.* An eye movement analysis of topic-shift effect during repeated reading // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. 1995. V. 21. P. 1365–1373.
- McConkie G. W., Zola D., Grimes J., Kerr P. W., Bryant N. R., Wolf P. M.* Children's eye movements during reading // Vision and visual dyslexia / J. F. Stein (ed.). London: Macmillan Press, 1991. P. 251–262.
- Pollatsek A., Rayner K.* Eye movements and lexical access in reading // Comprehension processes in reading / M. Coltheart (ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1990. P. 43–164.
- Rayner K.* Eye Movements in Reading and Information Processing: 20 Years of Research // Psychological Bulletin. 1998. V. 124/3. P. 372–422.
- Rayner K., Duffy S. A.* Lexical complexity and fixation times in reading: Effects of word frequency, verb complexity, and lexical ambiguity // Memory & Cognition. 1986. V. 14. P. 191–201.
- Sereno S. C.* Resolution of lexical ambiguity: Evidence from an eye movement priming paradigm // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. 1995. V. 21. P. 582–595.

## ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ВОКАЛИСТОВ: ПРОБЛЕМЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ

*И. И. Ильясов\*, Н. Л. Нагибина\*\*, И. П. Яник\*\*\**

\* МГУ им. М. В. Ломоносова (Москва)

\*\* Институт психоанализа (Москва)

\*\*\* Детская музыкальная школа им. Дж. Гершвина (Москва)  
*nagibina-nata@rambler.ru*

Формирующий эксперимент в педагогике имеет много технических погрешностей, назрела ситуация пересмотра его технологии. «Эксперимент, на который ссылаются» и «естествен-

ный эксперимент» являются адекватным средством для изучения особенностей при дифференцированном и личностно-ориентированном педагогическом подходе.

*Ключевые слова:* формирующий эксперимент, валидность, «эксперимент, на который ссылаются», дифференцированный подход, обучение вокалу.

**Ц**ель статьи – показать недостатки и ограничения формирующего эксперимента в педагогике и педагогической психологии, а также наметить пути преодоления этих ограничений через гибкое использование других экспериментальных техник и планов.

В педагогике и педагогической психологии сложилась устойчивая традиция доказывать преимущество какого-либо методического подхода с помощью формирующего эксперимента. В наиболее корректном варианте с точки зрения внутренней валидности исследователь подбирает равнозначные по исследуемой способности группы (экспериментальную и контрольную), в экспериментальной группе применяет новую формирующую методику, а в контрольной – обычную. Результаты сравниваются.

Все красиво выглядит на стадии планирования, однако как только исследователь приступает к его реализации, возникает масса трудностей.

Так, например, личность преподавателя всегда будет разрушать внутреннюю валидность формирующего эксперимента. Всем известен эффект влияния личности автора педагогического подхода, его энтузиазм, харизма на ход обучения. Этот фактор можно контролировать, сравнивая результаты нескольких обученных преподавателей, это создает дополнительные сложности, которые «утяжеляют» эксперимент.

Формирующий эксперимент практически не осуществим, если требует большого временного промежутка (несколько лет обучения) и одного педагога, если речь идет об индивидуальном обучении. Тем не менее, в реальности музыкального обучения именно эти условия составляют внешнюю валидность экспериментальной ситуации.

Возникает вопрос: возможен ли формирующий эксперимент в дифференцированном подходе при обучении музыке и если возможен, то насколько уместен и адекватен? Если экспериментатора волнует не форма, а содержание, то, что можно противопоставить формирующему эксперименту в педагогических исследованиях?

Доказано, что технологии персонализации образовательного процесса в музыкальной школе должны быть направлены на формирование субъектной позиции обучаемого в целостном образовательном процессе и строиться на механизмах диалогичности, рефлексивности и сотрудничества как ученика, так и учителя. Но субъектность всегда считалась «злостным артефактом» объективности экспериментальной ситуации.

Именно эти сложности определяют современную ситуацию в образовании: несмотря на активизацию исследований по проблемам личностно-ориентированного обучения, ученые часто ограничиваются общими рассуждениями о сущности личностно-ориентированного обучения, о путях и способах изменения содержания школьного образования, о модернизации традиционных форм и методов обучения без учета личностных характеристик обучающихся. Подчеркиваем, что речь идет о формировании не общих систем обучения, а конкретных способностей или навыков, которые предварительно исследуются в формирующих экспериментах.

Назрела необходимость, и появились возможности реализации многоаспектного изучения личности ученика в его учебной деятельности в рамках более адекватной

программы эмпирического исследования. В этой программе включенное наблюдение, принципы естественного эксперимента, эксперимента, на который ссылаются, становятся основными методами исследования.

Роль дифференцированного подхода в обучении вокалу чрезвычайно велика. Вокалист – человек, который носит инструмент в самом себе. Его тело и душа рожают звучащий и зримый образ, который должен оказать воздействие как на него самого, так и на слушателей. Тело вокалиста должно соответствовать определенным стандартам. Необходимо учитывать природную резонаторную организацию каждого конкретного ученика, его голосовые возможности. В. П. Морозов с помощью экспериментов доказывает, что «рациональная организация певцом резонансной системы, значительно (в десятки и сотни раз!) повышает эффективность голосообразования, т. е. коэффициент полезного действия голосового аппарата, без каких-либо дополнительных усилий со стороны гортани и тем самым является как бы «даровым источником» акустической энергии голоса. Выдающиеся певцы (как показал анализ их высказываний) именно из этого источника черпают силу, красоту и неутомимость своего голоса» (Морозов, 2002).

Душа вокалиста – суть творчества. Педагогическая задача состоит в обучении квалифицированно пользоваться своими телом и душой, понимая, что у каждого есть свои уникальные особенности «природного инструмента».

Несмотря на довольно широкий фронт исследований по психологии музыкальной деятельности и обучения ей (Л. Л. Бочкарев, А. Л. Готтсдинер, В. А. Петрушин, Г. С. Тарасов, Ю. А. Цагорелли, Г. М. Цыпин и др.), до сих пор остаются малоизученными многие вопросы. Относительно немногочисленны работы, касающиеся психолого-типологических особенностей музыкальной деятельности и ее формирования (Б. М. Теплов, Э. А. Голубева, В. П. Морозов, Л. Я. Дорфман, Н. Л. Нагибина и др.).

Для того чтобы понять и оценить влияние психотипа (в рамках типологии Н. Л. Нагибиной) на трактовку образа, мы провели исследование из серии так называемых *экспериментов, на которые ссылаются*. Эксперимент поставила сама жизнь, а современные Интернет-технологии позволили использовать в качестве испытуемых выдающихся певцов разных культур и поколений. В качестве *материала для исследования* были взяты видеоролики, выложенные на YouTube песен «Ave Maria», «Yesterday» и «Autumn Leaves». Эти песни имели большой фонд видеороликов для выбора: от 500 до 1000.

**Процедура отбора** включала в себя три основных критерия: *исполнение должно быть профессиональным, качество съемки должно быть достаточно высоким, психотип певца должен быть ярко выражен.*

Всего для каждой песни было отобрано по одному ролику для типа: каждый тип был представлен наиболее ярким представителем. В одном из типов мы оставили два ролика, где песня исполнялась с большим временным перерывом. Соответствие исполнителя определенному психотипу прошло согласование пяти экспертов (специалистов в области визуальной диагностики, хорошо владеющих типологией).

Все ссылки на видеоролики выложены по электронному адресу: <http://forum.iidp.ru>.

Как показало исследование, текст (нотный и словесный) интерпретируется вокалистами в соответствии с особенностями психологического типа, как познавательного и ценностно-мотивационного, так и темпераментального. Этот факт нуждается в осмыслении с точки зрения педагогического процесса работы над образом с учетом самореализации ученика-вокалиста.

Сам педагогический процесс превращается часто в цепь экспериментальной работы учителя над голосовым аппаратом вокалиста, над различными приемлемыми и неприемлемыми техниками. Важную роль в педагогическом процессе играют постоянные эксперименты, направленные на самопознание ученика, поиск наиболее органичного голосового диапазона, тембра, образного строя. В связи с этим уместно вспомнить эксперименты Ф. Перлза в гештальт-терапии, где наблюдение и эксперимент практически сливаются в актах самовосприятия. А также естественные эксперименты А. Ф. Лазурского, где ситуация познания ученика учителем превращается в квалифицированное и серьезное включенное наблюдение с ясно расставленными «флажками» и осознанной регистрацией особенностей психологических и физических особенностей вокалиста.

Резюмируя, можно сказать, что исследование педагогических методов не должно ограничиваться формирующим экспериментом. Необходимо гибко подходить к выбору экспериментальных процедур с учетом особенностей образовательного процесса и его участников.

## Литература

- Артемецва Н. Г., Ильясов И. И., Мироньчева А. В., Нагибина Н. Л., Фивейский В. Ю. Познание и личность. Типологический подход. М., 2004.
- Морозов В. П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники. М., 2002.
- Нагибина Н. Л. Психологические типы личности, влияние на музыкальную деятельность и обучение музыке: Дис. ... докт. психол. наук. М., 2002.
- Яник И. П. Гуманистические традиции в образовании и их реализация (на материале музыкальной педагогики) // Вестник Университета управления. М., 2006.
- Яник И. П. Поиск самости как лекарство от депрессии // Психосоматология. М.: IIDP, 2007.

## ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ ПСИХОРЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ БИЛИНГВАЛЬНЫХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ГЕРМАНИИ

*Е. А. Климова*

Университет Людвиг-Максимилиана (Мюнхен),  
Междисциплинарный медицинско-терапевтический центр Мюнхена  
*elenaklimova@yahoo.de*

В данной работе представляются результаты экспериментального тестирования психоречевого развития детей с целью создания стандартизированного тестового материала для оценки речевого состояния билингвальных школьников младшего возраста на русском и немецком языках. Особое внимание уделяется статистической обработке данных результатов исследования.

*Ключевые слова:* билингвизм, речевое развитие, статистический метод обработки данных, тестовая корреляция.

**И**зучение билингвизма как психологического феномена хоть и началось в зарубежной психологии сравнительно давно, однако изученной эту тему с практической точки зрения назвать нельзя. Один факт того, что не существует даже