

Министерство образования и науки Республики Казахстан

Инновационный Евразийский Университет

Тютенова Ж.Е.

**Специфика развития музыкальных способностей школьников
с использованием игрового тренинга**

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

специальность 6М010300 «Педагогика и психология»

Павлодар 2015

Министерство образования и науки Республики Казахстан

Инновационный Евразийский Университет

Департамент «Педагогика и спорт»

«Допущена к защите»

_____ директор
департамента _____ **В.В.Сергеева**

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**На тему: «Специфика развития музыкальных способностей
школьников с использованием игрового тренинга»**

по специальности 6М010300 «Педагогика и психология»

**Выполнил магистрант
группы ПиП (м)-202**

Ж. Е. Тютенова

**Научный руководитель
к.м.н.**

Г.А. Садвакасова

Павлодар 2015

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
1 Развитие музыкальных способностей школьников как педагогическая проблема	10
1.1 Педагогические основы развития музыкальных способностей школьников	10
1.2 Анализ организации музыкально-творческой деятельности учащихся (из опыта работы видных педагогов-музыкантов)	26
1.3 Понятие, роль и значение игрового тренинга в процессе развития музыкальных и общих творческих способностей школьников	39
2 Специфика развития музыкальных способностей с использованием игрового тренинга	51
2.1 Уровни исходной подготовленности школьников к музыкально-игровому процессу развития способностей	51
2.2 Специфика развития музыкальных способностей школьников	65
2.3 Динамика развития музыкальных способностей школьников в условиях использования игрового тренинга	74
Заключение	88
Список использованных источников	92
Приложение А	98
Приложение Б	99
Приложение В	101
Приложение Г	102

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. В настоящее время в развитии общества существует истинная общественная надобность в активизации творческого потенциала личности. Потому мысль ученых направлена на разработку методов, которые могли способствовать целенаправленному воспитанию у учащихся творческого типа мышления, творческой активности. Эта проблема нашла свое отображение в работах философов, психологов, педагогов и методистов (Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, В.А. Моляко, В.А. Сухомлинского, Г.С. Костюка и др.) [1, 2, 3, 4, 5]. Перед организациями образования выступают новые приоритетные цели, обращенные на изменение характера их деятельности и дальнейшего формирования. Сущность изменения деятельности организаций состоит, прежде всего, в обращении к синкретической личности ребенка (Л.С. Выготский) [6], его духовному потенциалу. Эти процессы строятся на идеях гуманистического подхода, который, в свою очередь, выдвигает задачу создания ценных ориентаций синкретической личности младшего учащегося.

Предлагаемые новые типы нестандартных уроков, игровые по форме проведения, ориентированы на решение этой важнейшей задачи для образования и, в частности, для общего музыкального образования подрастающего поколения.

В структуре синкретической личности школьника ценностные ориентации, которые характеризуют его внутренний, духовный мир, его направленность представляют сложное интегративное образование.

Формирование ценностных ориентаций школьников ученые предлагают осуществлять с помощью игрового тренинга, путём проведения уроков – музыкальных путешествий, уроков – драматизаций, уроков – дискуссий, на которых реализуется диалогичная в своей основе и поисковая по направленности музыкально-игровая деятельность младших школьников. Поисковая музыкально-игровая деятельность школьников на данных уроках находит реализацию в играх-диалогах, играх-импровизациях, музыкально-дидактических играх, развивающих играх, в частности в разгадывании кроссвордов, ребусов, криптограмм в процессе разучивания школьниками песен, в драматизации, импровизации на заданную тему, сочинении песен и стихотворений.

Особенностью уроков с использованием игрового тренинга (музыкальных путешествий, уроков-драматизаций, уроков-дискуссий) является то, что школьники благодаря активному включению в музыкально-игровую деятельность не только ведут «диалог» с композиторами, поэтами, артистами, «героями» музыкальных произведений, учителем музыки, но и постигают этико-эстетические ценности музыкального искусства: мудрость, справедливость, великодушие, терпимость, настойчивость, сдержанность, нежность, скромность, отраженные в качествах личностей, создающих музыкальные произведения, в качестве образов и героев произведений.

Уроки музыки в форме диалога, направленные на формирование ценностных ориентаций младших школьников, предоставляют каждому учителю следующие возможности:

- проанализировать и обобщить результаты собственной музыкально-педагогической деятельности;
- поработать самостоятельный поиск решения задачи в общем музыкальном образовании – формирование ценностных ориентаций детей;
- обобщить методы, приемы, средства музыкальной работы с детьми.

В данном исследовании проанализированы теоретические взгляды психологов и педагогов-методистов на соотношение воспроизводящей и творческой деятельности в процессе обучения. На этой основе определяется их роль в музыкальном развитии учащихся. Музыкальное и творческое развитие школьников на начальных стадиях обучения изучали: Н.А. Ветлугина («Теория и методика музыкального воспитания в детском саду»; Л.А. Баренбойм (Очерки, статьи, материалы.); Д.Б. Кабалевский «Воспитание ума и сердца», «Прекрасное пробуждает доброе»), О.А. Апраксина («Методика музыкального воспитания в школе»), О.Я. Ростовский «Методика преподавания музыки в начальной школе») и другие [7, 8, 9].

Изучение методических трудов, научных положений и разработок Н.А. Ветлугиной, О.А. Апраксиной, О.Я. Ростовского и других позволяет сделать вывод о том, что до сих пор отсутствует единая методика формирования и развития музыкальных и творческих способностей школьников, а также их устремлений к музыкальной и творческой деятельности [10, 11].

Актуальность темы исследования обусловлена поисковым характером современной музыкальной педагогики, ищущей пути совершенствования учебного процесса и всей системы образования с учетом возрастающих требований к современной личности.

Цель исследования – научно-методическое обоснование, разработка и экспериментальная апробация игрового тренинга в процессе развития музыкальных способностей школьников.

На основе цели сформулированы объект и предмет исследования.

Объектом исследования является процесс развития музыкальных способностей школьников.

Предмет исследования – методы организации игрового тренинга на уроках музыки.

В ходе исследования была **выдвинута гипотеза**, согласно которой активное использование игрового тренинга на уроках музыки будет способствовать более эффективному развитию музыкальных способностей школьников и формированию общих творческих способностей.

Если исходить из того, что в процессе развития творческих способностей школьников важен не столько конечный результат, сколько сам процесс творческой деятельности, то можно предположить, что развитие музыкальных способностей будет осуществляться в условиях включения в деятельность, предполагающую формирование новых представлений на основе прошлого

опыта, развитие личностного отношения к предлагаемому материалу, умения оценивать его по методу сравнения с усвоенным ранее. При этом проявляется сочетание интеллекта, эмоций, суждений и поведения, сопровождающихся жестами, мимикой и другими внешними проявлениями. Следовательно, данные аспекты предположительно определяется нами, как специфика развития музыкальных способностей, а важнейшим средством, позволяющим соединить в единое целое знания, эмоции и поведение младших школьников, является игровой тренинг.

В соответствии с целью исследования были определены следующие **задачи**:

1. Провести обзор и теоретический анализ литературных источников по проблеме исследования;
2. Изучить критерии и показатели музыкальных способностей школьников в учебно-музыкальной деятельности;
3. Провести экспериментальную апробацию игрового тренинга по развитию музыкальных способностей школьников;

Изучить специфику экспериментального развития музыкальных способностей школьников с использованием игрового тренинга.

Положения, выносимые на защиту:

1. Музыкальные способности – это индивидуально психологические особенности личности. К музыкальным способностям относятся:

- ладовое чувство – способность переживать отношения между звуками как выразительные и содержательные;

- музыкально-слуховые представления – способность прослушивать «в уме» ранее воспринятую музыку, составляющую основу для музыкального воображения, формирования музыкального образа и развития музыкального мышления;

- музыкально-ритмическое чувство – способность воспринимать, переживать, точно воспроизводить и создавать новые ритмические сочетания.

2. Игровой тренинг – это вид взаимоотношений учителя с учениками, который моделирует и преобразует реальность, отличается высокой степенью спонтанности и свободы, но протекает в рамках четко заданных правил, структуры и времени и под руководством учителя.

3. Музыкальные способности развиваются и формируются в процессе творческой деятельности, за счет использования игрового тренинга с элементами драматизации, творческими заданиями и сценическими образами.

4. Использование игрового тренинга на уроках музыки является эффективным, оптимальным и категорически необходимым для современных детей, поскольку младшие школьники современного общества страдают от дефицита внимания, живого общения со сверстниками, поскольку они общаются коммуникативными технологиями. Дети не могут сконцентрировать внимание долго на определенной деятельности. Внедрение на уроках музыки элементы игрового тренинга улучшает психологическую атмосферу в классе, способствует формированию общительного человека, владеющего словом и

телом, умеющего слушать и понимать своих одноклассников, развитие личности.

Научная новизна исследования заключается в том, что выявлены проблемы формирования музыкальных способностей в педагогической теории и практике; освещены методологические и теоретические аспекты развития музыкальных способностей, что будет служить основой дальнейшего научного поиска; определена совокупность критериев и показателей выявления уровня сформированности музыкальных способностей учащихся; определены особенности развития музыкальных способностей младших школьников на уроках музыки, что имеет важное значение для дальнейшей разработки методики преподавания музыки в общеобразовательной школе.

Теоретическая значимость исследования состоит в систематизации основных направлений и способах развития музыкальных способностей у младших школьников. Игровые тренинги для развития музыкальных способностей младших школьников на уроках музыки, предусматривающие использование методов, приемов, а также средств развития музыкальных способностей, педагогических условий и системы музыкальных игр, способствуют формированию познавательного интереса обучающихся к занятиям музыкой.

Практическая значимость заключается в разработке и апробации методики развития музыкальных способностей учащихся начальных классов, определении условий, которые способствуют эффективности процесса развития музыкальности младших школьников. Материалы диссертации могут использоваться учителями на уроках музыки, методистами, преподавателями учреждений педагогического образования, а также при написании учебно-методических пособий, учебников и программ.

В процессе исследования нами были использованы следующие **психолого-педагогические методы**:

- изучение и анализ литературных источников по проблеме в области педагогики, психологии, общей и специальной дидактики, частных методик музыкального образования и воспитания;
- изучение и анализ школьной документации (календарные, внеурочные планы учителей музыки, материалы методических объединений);
- проведение психолого-педагогического эксперимента (констатирующего и формирующего), содержанием которого является развитие музыкальных способностей школьников с использованием игрового тренинга;
- интерпретация полученных результатов по специфике развития музыкальных способностей школьников.

Формирующий эксперимент проводился в первых классах средней общеобразовательной школы, поскольку для учащихся данного возраста игровая деятельность, в том числе игровой тренинг, является ведущей.

Накопленный научно-методический и практический опыт, описанный в литературных источниках, позволяет определить основные направления формирования музыкальных способностей школьников:

- 1) исследование особенностей подготовительного этапа развития музыкальных способностей с учетом программы начальной школы;
- 2) разработка методики, позволяющей активизировать интерес первоклассников к занятиям музыки;
- 3) на основе активной творческой музыкальной деятельности развивать у детей воображение, фантазию, нестандартное мышление, необходимое в будущем человеку любой профессии, способствовать творческому отношению к любому делу.

Теоретические основы исследования процесса формирования творческих способностей первоклассников определились в процессе изучения трудов философов, психологов (Л.М. Архангельского, И.С. Кона, А.Н. Леонтьева, Л.С. Выготского, Б.М. Теплова) [12;13;14;15;16], педагогов (Ю.К. Бабанского, А.Б. Щербо и др.) [17, 18]. Научному обоснованию положений исследования способствовали результаты известных ученых в области музыковедения и музыкальной педагогики – Б.В. Асафьева, В.Н. Шацкой, О.А. Апраксиной, Н.А. Ветлугиной, Д.Б. Кабалевского, Н.Д. Леонтовича и других [19, 20, 21, 22, 23, 24]. В частности, для данной диссертации основополагающей стали методика и результаты исследования Е.А. Борисовой, которая в своей диссертации рассматривает формирование творческих способностей младших школьников в процессе игрового тренинга, путем музыкально-игровой драматизации [25].

База исследования. В исследовании принимали участие учащиеся первых классов средней общеобразовательной школы № 13 города Павлодар. Всего в исследуемой группе было охвачено 92 школьника.

Структура диссертации состоит из: введения, двух разделов, заключения и списка использованной литературы, который включает 122 литературных источников.

Во введении обоснована актуальность выбранной темы, сформулирована цель, определены основные задачи, обозначены объект и предмет исследования, на основании которых выдвинута научная гипотеза.

В первом разделе «Развитие музыкальных способностей школьников как педагогическая проблема» раскрываются теоретические и педагогические основы формирования музыкальных и общих творческих способностей школьников, а также рассматриваются понятие, роль и значение игрового тренинга в учебно-воспитательном процессе начальной школы. Второй раздел «Специфика развития музыкальных способностей с использованием игрового тренинга» содержит описание методологии научного исследования и эксперимента. Поскольку эксперимент включает в себя констатирующий и формирующий, при этом формирующий эксперимент проведен на основе двух методических вариантов, данный раздел имеет ряд подпунктов:

- 1) Уровни исходной подготовленности школьников к музыкально-игровому процессу развития способностей

- 2) Специфика развития музыкальных способностей школьников
- 3) Динамика развития музыкальных способностей школьников в условиях использования игрового тренинга

В заключении даны обобщающие выводы и практические рекомендации.

1 РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

1.1 Педагогические основы развития музыкальных способностей школьников

Современная наука исследует процесс творчества с различных точек зрения: философия определяет методологическую основу исследования, изучает принципы истинности знаний, результатов творческого мышления; социология выявляет факторы общественной среды как стимулирующие, так и тормозящие проявления творческих способностей; психология исследует процессы творческого мышления.

Современная школа готовит детей, в основном, к исполнительской деятельности, развивая при этом соответствующие способности. Поэтому в научно-педагогических исследованиях последних лет проблема формирования

Способности к определенному виду деятельности развиваются на основе природных задатков, связанных с такими особенностями нервной системы, как чувствительность анализаторов, сила, подвижность и уравновешенность нервных процессов. Для того чтобы способности проявились, их носителю приходится прикладывать много труда. В процессе занятий конкретной деятельностью совершенствуется работа анализаторов. У музыкантов, например, появляются сенсорные синтезы, которые позволяют им переводить образы музыкально-слуховых представлений в соответствующие двигательные реакции. Способности развиваются только в деятельности, и нельзя говорить об отсутствии у человека каких-либо способностей до тех пор, пока он не испробует себя в данной сфере. Нередко интересы к тому или иному виду деятельности указывают на способности, которые могут проявиться в будущем, творческих способностей занимает значительное место.

Центральным в проблеме способностей является вопрос об их наследуемости. Обусловленность проявления различных способностей ярче всего была представлена в концепции Френсиса Гальтона. Он стал последовательным «дарвинистом» и связал в своих трудах идею наследования способностей и талантов человека с принципами естественного отбора и выживаемости видов. Но с момента выхода работ Гальтона, идеи, выраженные в них, подвергались постоянной критике и сомнению в их правомерности. Было накоплено большое количество данных, в которых, с одной стороны, представлены доказательства наследуемости природных способностей, а с другой – зависимость проявлений способностей от благоприятных или неблагоприятных условий внешней среды [26].

В развитии способностей большую роль играет сам человек. Можно найти много примеров из жизни, когда, например, в результате самовоспитания и упорной работы над собой музыкант может компенсировать у себя многие недостающие психологические качества для выполнения той работы, которая ему нравится или которую ему приходится выполнять в силу сложившихся жизненных обстоятельств.

Для музыковедческой деятельности наиболее важным моментом оказываются способности к аналитическому и образному мышлению, умение передавать свои мысли и чувства хорошим литературным языком так, чтобы потенциальные слушатели захотели бы после знакомства с музыковедческим трудом еще раз непосредственно обратиться к музыке.

Для композитора самым важным является стремление переводить свои жизненные впечатления на язык музыкальных образов.

Человек не рождается способным к той или иной деятельности, его способности складываются, формируются, развиваются в правильно организованной соответствующей деятельности. Они развиваются в течение всей его жизни, под влиянием обучения и воспитания. Иными словами, способности – прижизненное, а не врожденное образование.

Способности – это индивидуальные особенности человека, от которых зависит успешность выполнения определенных видов деятельности. Способности не даны от природы в готовом виде. Они могут сформироваться лишь в определенных условиях жизни и деятельности, в процессе усвоения, а затем и творческого применения знаний, умений и навыков.

На развитие специальных музыкальных способностей оказывает влияние творческие способности.

Творческие способности – это в первую очередь способность человека находить особый взгляд на привычные и повседневные вещи или задачи. Эта способность напрямую зависит от кругозора человека. Чем больше он знает, тем легче ему взглянуть на исследуемый вопрос с разных ракурсов. Творческая личность постоянно стремится больше узнать об окружающем мире не только в области своей основной деятельности, но и в смежных отраслях. Творческие способности проявляются в умении применить знания, умения и навыки в условиях нестандартной ситуации.

Под музыкальным творчеством понимается способность самовыражения во всех видах музыкальной деятельности, в том числе, и в продуктивной. Последняя характеризуется такой результативностью, как сочинение мелодий, ритмов, свободным выражением настроения в движении под влиянием музыки, оркестровкой пьес и т. д. Творчество детей в музыкальной деятельности придает им особую привлекательность, усиливает их переживания. Творческая способность названа способностью самовыражения. Это врожденная способность, которая может быть развиваема.

Источниками творчества во многих случаях считаются жизненные явления, сама музыка, музыкальный опыт, которым овладел ученик. Необходимо создавать условия для формирования способностей всех младших школьников к музыкальному творчеству. Методически целесообразны и полезны приемы творческих заданий, направленные на развитие музыкальных способностей. Например, развитие чувства лада, музыкально-слуховых представлений происходит во время вопроса учителя и ответа, сочиненного учащимися, чувства формы – во время импровизации ответной фразы. Для развития музыкального восприятия применяют прием оркестровки

музыкальных произведений. Этот прием используется не столько для обучения учащихся навыком игры на музыкальных инструментах, сколько для творческого применения их. Оркестровать произведение – значит выбрать и использовать наиболее выразительные тембры инструментов, соответствующие характеру его звучания, различить отдельные части. Подобная деятельность может содействовать творческим стремлениям школьников.

Эстетическое воспитание не может быть полноценным, если ограничиться развитием лишь восприятия школьников. Творческая деятельность свойственна детям, но она совершенно неравномерно представлена в различных видах художественной деятельности школьников. Проведя сравнительную характеристику состояния этого вопроса применительно к изобразительной, литературной и музыкальной деятельности детей, Б. М. Теплов отмечает следующее: в первой из них ученики занимаются творчеством, но у них слабо развито восприятие художественных картин; во второй на достаточном уровне и словесное творчество учеников и качество их восприятия; в третьей уделяется внимание развитию музыкального восприятия, творчество же учащихся лишь исполнительское. Вместе с тем нельзя ограничиваться одним обучением. Процесс раннего школьного творчества вызывает особое желание действовать искренне и непринужденно. По своей природе раннее школьное творчество синтетично и часто носит импровизационный характер. Оно дает возможность значительно полнее судить об индивидуальных особенностях и своевременно выявить способность у младших школьников [27].

Музыкальные способности – это индивидуально психологические особенности личности, в структуре которых выделяют общие и специальные [сп способности](#). Б. М. Теплов к основным музыкальным способностям необходимым для всех видов музыкальной деятельности, относил: ладовое чувство – способность переживать отношения между звуками как выразительные и содержательные; музыкально-слуховые [представления](#) – способность прослушивать «в уме» ранее воспринятую музыку, составляющую основу для музыкального воображения, формирования музыкального образа и развития музыкального мышления; музыкально-ритмическое [чувство](#) – способность воспринимать, переживать, точно воспроизводить и создавать новые ритмические сочетания. К общим музыкальным способностям относятся музыкальная [память](#) и психомоторные способности.

Представления – образы предметов, сцен и событий, возникающие на основе их припоминания или же продуктивного воображения. В отличие от восприятия, представления могут носить обобщенный характер. Если восприятия относятся только к настоящему, то представления относятся к прошлому и возможному будущему. Представления отличаются от восприятия значительно меньшей степенью ясности и отчетливости. Тем не менее, чувственно-предметный характер представления позволяет классифицировать их по модальности (представления зрительные, слуховые, обонятельные, тактильные и др.). Опора на представления хорошо знакомых сцен или мест

служит одним из наиболее эффективных мнемонических средств. Преобразования представлений играют важную роль в решении мыслительных задач, особенно тех, которые требуют нового «видения» ситуации.

Различают общие и специальные способности. Качества ума, памяти, наблюдательность относятся к общим способностям, так как они необходимы в широком круге деятельности. Специальные способности находят применение в более узких областях деятельности человека. Для успешного выполнения той или иной деятельности необходимо наличие как общих, так и специальных способностей.

Способности не являются природными свойствами личности. По определению Б.М. Теплова в основе способностей лежат задатки – анатомо-физиологические особенности организма, которые при благоприятных условиях и в результате деятельности развиваются в способности [28].

Анатомо-физиологические данные свидетельствуют о том, что дети от рождения не одинаковы, что они отличаются строением мозга, органов чувств, движения и т. д. Неодинаково у них строение слухового анализатора, от которого зависят острота слуха, способность различать звуки по высоте, длительности, тембру и т. п. Эти врожденные анатомо-физиологические особенности, которые лежат в основе развития музыкальных способностей и называются задатками.

Задатки – врожденные анатомо-физиологические особенности организма. К ним относятся, прежде всего, особенности строения головного мозга, органов чувств и движения, свойства нервной системы, которыми организм наделен от рождения». Возникая на основе задатков, способности развиваются в процессе и под влиянием деятельности, которая требует от человека определенных способностей. Вне деятельности никакие способности развиваться не могут. Ни один человек, какими бы задатками он не обладал, не может стать талантливым математиком, музыкантом или художником, не занимаясь много и упорно своим делом.

Педагоги, музыканты пришли к мнению о том, что задатки к музыкальной деятельности имеются у каждого. Именно они составляют основу музыкальных способностей. Следует учитывать, что на основе одних и тех же задатков музыкальные способности могут развиваться или же не развиваться. Здесь многое зависит от окружения ребенка, от условий музыкального обучения и воспитания, повседневной заботы об этом родителей. Если же учащихся, пусть даже музыкально одаренных, не приобщают к музыкальному искусству, если они не слушают музыку, не поют, не играют на инструментах, то их задатки не развиваются в способности.

Музыкальные способности не являются врожденными, они развиваются в процессе музыкальной деятельности человека. Их развитие в значительной степени зависит от влияния социальных условий, окружающей среды и, в особенности, от характера, содержания и формы музыкального воспитания. Хотя иногда, пытаясь доказать врожденность музыкальных способностей, приводят примеры выдающихся способностей у представителей одной семьи на

протяжении многих поколений. Имеются достоверные данные о том, что из семьи Бахов вышло около 60 музыкантов, из которых 20 – выдающихся, в том числе великий Иоганн Себастьян Бах. Разумеется, мир музыки, господствовавший в этой семье, всячески способствовал развитию музыкальных дарований. Однако из этого нельзя делать вывод, что музыкальные способности имеют наследственный характер, хотя возможны наследственные особенности строения органов слуха.

Наиболее благоприятного периода для развития музыкальных способностей, чем младший школьный возраст, трудно представить. Развитие музыкального вкуса, эмоциональной отзывчивости в этом возрасте создает фундамент музыкальной культуры человека, как части его общей духовной культуры в будущем. Не является исключением и возможность раннего развития у детей музыкальных способностей. Есть данные, которые подтверждают факты влияния музыки на формирующийся в период беременности женщины плод и положительное ее воздействие на весь организм человека в дальнейшем.

Музыкальные способности формируются и проявляются только в процессе музыкальной деятельности. Наличие определенного фонда знаний, умений и навыков не дает возможности достаточно полно характеризовать музыкальные способности. Решающее значение имеет быстрота и качество приобретения этого фонда. Таким образом, музыкальный руководитель, оценивая способности ребенка, должен иметь в виду, что нельзя делать поспешные выводы на основании только тех знаний и умений, которые проявляет ребенок в данный момент. Необходимо учитывать и то, насколько быстро и легко, по сравнению с другими, он приобрел их.

Музыкальная способность формируется в активной деятельности музыкального слуха. Исследованием проблемы развития музыкального слуха, как важнейшего звена музыкальных способностей, занимался Б. В. Асафьев. По его мнению, слуховому аппарату человека присущи врожденные качества активного слушания; задача музыканта – воспитывать и развивать слуховую деятельность. Эмоциональное воздействие гармоничных звуковых сочетаний усиливается многократно, если человек обладает тонкой слуховой чувствительностью. Развитый музыкальный слух предъявляет более высокие требования к тому, что ему предлагается. Обостренное слуховое восприятие окрашивает эмоциональные переживания в яркие и глубокие тона [29].

По утверждению специалистов, младший школьный возраст – синтетивный период для формирования музыкальных способностей. Все дети от природы музыкальны. Об этом необходимо знать и помнить каждому взрослому. От него и только от него зависит, каким станет в дальнейшем ребенок, как он сможет распорядиться своим природным даром. Раннее проявление музыкальных способностей говорит о необходимости начинать музыкальное воспитание учащихся как можно раньше. Время, упущенное как возможность формирования интеллекта, творческих и музыкальных способностей учеников уйдет невосполнимо.

На разных исторических этапах становления музыкальной психологии и педагогики, и в настоящее время в разработке теоретических, а, следовательно, и практических аспектов проблемы развития музыкальных способностей существуют различные подходы.

Вопрос о структуре музыкальных способностей до сих пор остается дискуссионным.

Б.М. Теплов в своих работах дал глубокий всесторонний анализ проблемы развития музыкальных способностей. Он четко определил свою позицию в вопросе о врожденности музыкальных способностей. Музыкальные способности, необходимые для успешного осуществления музыкальной деятельности, по мнению Теплова, объединяются в понятие «музыкальность». А музыкальность, это «комплекс способностей, требующихся для занятий именно музыкальной деятельности в отличие от всякой другой, но в тоже время связанных с любым видом музыкальной деятельности» [30]. Считается доказанным, что если для музыкального развития человека с самого рождения созданы необходимые условия, то это дает более значительный эффект в формировании его музыкальности. Природа щедро наградила человека, дала ему все для того, чтобы видеть, ощущать, чувствовать окружающий мир.

Качественное сочетание общих и специальных способностей образует более широкое по сравнению с музыкальностью понятие «музыкальная одаренность». Один из признаков музыкальной одаренности детей – глубокий интерес к музыке, готовность слушать ее, петь, играть на инструментах. Формирование устойчивого интереса к музыке – важная предпосылка развития музыкальных способностей.

Музыка – это движение звуков, различных по высоте, тембру, динамике, длительности, определенным образом организованных в музыкальных ладах (мажорном, минорном), имеющих определенную эмоциональную окраску, выразительные возможности. Чтобы глубже воспринять музыкальное содержание, человек должен обладать способностью дифференцировать движущиеся звуки слухом, различать и воспринимать выразительность ритма.

Музыкальные звуки обладают различными свойствами, они имеют высоту, тембр, динамику, длительность. Их различение в отдельно взятых звуках составляет основу простейших сенсорных музыкальных способностей.

Длительность звука лежит в основе музыкального ритма. Чувство эмоциональной выразительности, музыкального ритма и воспроизведения его образуют одну из музыкальных способностей человека – музыкально-ритмическое чувство. Высота, тембр и динамика составляют основу соответственно звуковысотного, тембрового и динамического слуха.

К музыкальным способностям относятся: музыкальный слух (в единстве звуковысотных, ладовых, гармонических, тембровых, динамических компонентов), чувство ритма, музыкальная память, воображение и музыкальная чуткость.

Формирование музыкальных способностей подчиняется общим закономерностям развития способностей. По мнению С.Л. Рубинштейна,

«отправной пункт, от которого идет формирование всяких музыкальных способностей к определенным видам музыкальной деятельности, заключен в общечеловеческой «деятельности» музыкального восприятия. Вместе с тем музыкальная способность не дана в готовом виде в этом отправном пункте ее развития. Она формируется в активной деятельности музыкального слуха» [31].

Исследованием проблемы развития музыкального слуха, как важнейшего звена музыкальных способностей, занимался Б.В. Асафьев. Кратко сформулированное им положение состоит в следующем: слуховому аппарату человека присущи врожденные качества активного слушания; задача музыканта – воспитывать и развивать слуховую деятельность. Понимание такой взаимозависимости – активное слушание и слуховое развитие учащихся – имеет основополагающее значение для всей работы учителя музыки [32].

Н.А. Ветлугина в монографии «Музыкальное развитие ребенка» делит музыкальные способности на музыкально-эстетические и специальные [33]. Соглашаясь в целом с этой квалификацией, В.Д. Островский (1975) предлагает расчленить музыкально-эстетические способности на эмоционально - и рационально-познавательные, т.е. фактически выделяет эмоциональную и познавательную стороны музыкальных способностей [34].

Б.М. Теплов, изучая структуру музыкальных способностей, органически связывал их с общим развитием личности. Он впервые ввел понятие о музыкальности как синтетическом выражении музыкальной одаренности и определил ее основные компоненты: эмоционально-эстетическое отношение к действительности, образное мышление, система музыкально-слуховых представлений, включающая различные качественные свойства музыкального слуха, ладовое и ритмическое чувство [35].

По определению Б.М. Теплова ядром музыкальности каждого человека, занимающегося музыкальной деятельностью, являются три музыкальных способности:

- 1) музыкальный слух (чувство лада);
- 2) музыкально-ритмическое чувство (чувство ритма);
- 3) способность к музыкально-слуховым представлениям (музыкальная память).

1. Ладовое чувство – это музыкальные звуки организованные в определенном ладу, которое проявляется в эмоциональном восприятии и точном узнавании мелодии.

Кроме того, в ладовом чувстве обнаруживается единство эмоциональной и слуховой сторон музыкальности. Имеют свою окраску не только лад в целом, но и отдельные звуки лада. Из семи ступеней лада одни звучат устойчиво, другие – неустойчиво. Из этого можно сделать вывод, что ладовое чувство – это различение не только общего характера музыки, настроений, выраженных в ней, но и определенных отношений между звуками – устойчивыми, завершенными и требующими завершения. Ладовое чувство проявляется при восприятии музыки как эмоциональное переживание, «прочувствованное восприятие». Б.М. Теплов называет его «перцептивным, эмоциональным

компонентом музыкального слуха». Оно может обнаруживаться при узнавании мелодии, определении ладовой окраски звуков. В дошкольном возрасте показателями развитости ладового чувства являются любовь и интерес к музыке. Значит ладовое чувство – одна из основ эмоциональной отзывчивости на музыку.

Музыкальный слух, в широком понимании, – это способность различать музыкальные звуки, воспринимать, переживать и понимать содержание музыкальных произведений. Многие исследователи различают звуковысотный, гармонический, тембровый, динамический, ритмический, внутренний, ладовый, относительный, абсолютный, интонационный, полифонический и архитектурный слух.

Абсолютный слух – это возможность безошибочно определять высоту звука, не прибегая к сопоставлению его, с каким либо музыкальным эталоном. Основой такой способности является сильное развитие долговременной памяти на тембр и высоту звуков. Традиционно считается, что такой вид музыкального слуха является врождённым, и приобрести эту способность с помощью различных упражнений и методик не возможно, хотя в наше время появляются вокальные мастера, обещающие этот дар развить в любом человеке. Пока что-то определённое по этому поводу сложно сказать, исследования учёных ещё не закончены. Если опереться на исторический опыт, то абсолютный слух не гарантирует стремительного, 100%-но успешного карьерного роста. Из 10 000 человек только один имеет абсолютный слух, а у профессиональных музыкантов только один из нескольких десятков.

Относительный (интервальный) слух – это приобретённая способность практически безошибочно определять, а затем и воспроизводить звук интервалов, аккордов предварительно сопоставляемых с каким-либо музыкальным эталоном. У скрипачей-профессионалов эталоном является нота «ля» I октавы, чистота по камертону которой – 440 Гц. Такой тип музыкального слуха должен быть у любого профессионального музыканта.

Внутренний слух – это возможность слышать и сопоставлять музыкальные звуки по записям или по памяти. Эта способность позволяет

проигрывать в голове, как короткие отрывки, так и целые музыкальные произведения, при этом, не помогая себе каким-либо внешним звучанием.

Интонационный слух – такой вид восприятия музыки позволяет раскрыть её характер, экспрессию, понимать её роль в общении. Есть две разновидности такого слуха: звуковысотный, который даёт возможность, сопоставляя звуки со звуковысотной шкалой, узнавать какие это ноты, обеспечивая попадание в тон, и мелодический, который даёт полное восприятие мелодии, а не только её отдельных фрагментов.

Гармонический слух – это способность, которая позволяет слышать, а затем арпеджировать гармонические созвучия и аккорды. Применить эту способность можно во время пения в хоре (при разложении партий на голоса) или в подборе аккомпанемента к какой-либо мелодии.

Ладовый слух – умение слышать, разделять и определять ладово-тональные различия (например, устойчивость и неустойчивость, разрешение или не разрешение) как в нотах по отдельности, так и в целых аккордах и созвучиях, или даже отрезках мелодии. Но такое возможно только в определённом контексте.

Полифонический слух – способность отделять звуки разных инструментов, играющих в ансамбле одно тоже произведение.

Ритмический слух – способность физически чувствовать музыкальные звуки и мгновенно их воспроизводить.

Архитектонический слух – выявление закономерностей музыкального строения звуковых наложений.

Тембровый и динамический слух – разновидности музыкального слуха, которые позволяют слышать музыку во всей полноте её выразительных,

красочных средств. Основное качество музыкального слуха – различение звуков по высоте. Тембровый и динамический слух формируются на основе звуковысотного. Развитие тембрового и динамического слуха способствует выразительности детского исполнительства, полноте восприятия музыки. Дети узнают тембры музыкальных инструментов, различают динамику, как выразительное средство музыки. С помощью музыкально-дидактических игр моделируются звуковысотные, тембровые и динамические свойства музыкальных звуков.

Музыкальные способности у всех людей проявляются по-разному. У кого-то уже на первом году жизни все три основные способности проявляются достаточно ярко, развиваются быстро и легко. Это свидетельствует о музыкальности младших школьников. У других способности обнаруживаются позже, развиваются труднее. Наиболее сложно развиваются у младших школьников музыкально-слуховые представления – способность воспроизводить мелодию голосом, точно её интонируя, или подбирать ее по слуху на музыкальном инструменте.

Бывает так, что если какая-либо способность отстает в развитии, то это может тормозить и развитие других способностей. Поэтому, признавая динамичность и развиваемость музыкальных способностей бессмысленно проводить какие-либо разовые испытания и на основании их результатов предсказывать музыкальное будущее учащихся.

Музыкальные звуки имеют следующие качественные проявления: высоту, громкость, окраску, длительность. Когда, преимущественно внимание обращается на изменение высоты звука, то мы говорим, что это проявление звуковысотного слуха; когда это относится к громкости, мы называем его динамическим слухом; когда мы отличаем звук рояля от звука скрипки, мы относим это к тембровому слуху.

Музыка – явление целостное и структурное. Оно состоит из мелодии и гармонии, в которые входят несколько или множество организованных звуков. Поэтому мелодический и гармонический слух – это соответственно проявление

слуховых способностей по отношению к мелодии и гармонии. Проявление же музыкально-слуховых способностей к восприятию и осмыслению всего музыкального произведения или отдельных крупных его частей называют архитектурным слухом (впервые этот термин был введен Н.А. Римским-Корсаковым) [36].

По мнению Л.С. Выготского, нужны постоянные наблюдения за учащимися с проведением диагностических срезов развития. Диагностика музыкальных способностей, проводимая 2 – 3 раза в год, позволяет судить о качественном своеобразии развития каждого ученика и соответственно корректировать содержание занятий [37].

Например, для установления уровня развития ладового чувства можно попросить учащегося:

1) узнать по мелодии ранее исполнявшуюся песню, инструментальную пьесу, пляску;

2) рассказать о содержании или вспомнить название исполненного фортепианного произведения, которое хорошо знакомо;

3) определить правильность спетой или сыгранной на инструменте педагогом ранее знакомой мелодии;

4) закончить мелодию на тонике;

5) определить, правильно ли сыграл учитель знакомое учащемуся произведение для игры или пляски.

2. Музыкально-ритмическое чувство – способность чувствовать ритм и воспроизводить его.

Как свидетельствуют наблюдения, и многочисленные эксперименты, во время восприятия музыки человек совершает заметные или незаметные движения, соответствующие ее ритму, акцентам. Это движения головы, рук, ног, а также невидимые движения речевого, дыхательного аппаратов.

Часто они возникают бессознательно, произвольно. Попытки человека остановить эти движения приводят к тому, что-либо они возникают в другом качестве, либо переживание ритма прекращается вообще. Это говорит о наличии глубокой связи двигательных реакций с восприятием ритма, о моторной природе музыкального ритма. Но чувство музыкального ритма имеет не только моторную, но и эмоциональную природу. Содержание музыки эмоционально. Ритм же – одно из выразительных средств музыки, с помощью которого передается содержание. Поэтому чувство ритма, как и ладовое чувство, составляет основу эмоциональной отзывчивости на музыку.

Чувство ритма – это способность активно (двигательно) переживать музыку, чувствовать эмоциональную выразительность музыкального ритма и точно воспроизводить его.

Н.А. Ветлугина называет в качестве основных музыкальных способностей две: ладовысотный слух и чувство ритма. В таком подходе подчеркивается неразрывная связь эмоционального (ладовое чувство) и слухового (музыкально-слуховые представления) компонентов музыкального слуха. Объединение двух способностей (двух компонентов музыкального слуха) в одну (ладовысотный слух) указывает на необходимость развития музыкального слуха во взаимосвязи его эмоциональной и слуховой основ. Конкретизируя понятие о ладовысотном слухе, следует подчеркнуть, что речь идет о способности воспринимать и воспроизводить мелодию, чувствовать устойчивые, опорные звуки, завершенность или незавершенность мелодии [38].

Нередко перед исследователями возникает вопрос, в каких же видах деятельности развиваются музыкально-сенсорные способности?

Например, эмоциональная отзывчивость на музыку может быть развита во всех видах музыкальной деятельности: восприятии, исполнительстве, творчестве, так как она необходима для прочувствования и осмысления музыкального содержания, а, следовательно, и его выражения.

Эмоциональная отзывчивость на музыку может проявиться у детей очень рано, в первые месяцы жизни. Ребенок способен оживленно реагировать на звуки веселой музыки – произвольными движениями и возгласами, и сосредоточенно, со вниманием воспринимать спокойную музыку. Постепенно двигательные реакции становятся более произвольными, согласованными с музыкой, ритмически организованными.

Ладовое чувство может развиваться во время пения, когда дети прислушиваются и к себе, и друг к другу, контролируют слухом правильность интонации.

Музыкально-слуховые представления развиваются в видах деятельности, которые требуют различения и воспроизведения мелодии по слуху. Эта способность развивается, прежде всего, в пении, и в игре на звуковысотных музыкальных инструментах.

Чувство ритма развивается, прежде всего, в музыкально-ритмических движениях, соответствующих по характеру эмоциональной окраске музыки.

Обычно под ритмом понимают регулярную повторяемость однородных или взаимосвязанных различных предметов или явлений, которые создают впечатление соразмерности, стройности, общей гармонии. Поэтому ритмическими можно назвать смену времен года, смену дня и ночи, поэзию и музыку и т.д.

С пониманием ритма в узком его значении мы встречаемся у Л.А. Мазеля и В.А. Цуккермана: «Ритм, как временная закономерность, есть организация звуков по их длительности» [39]. Здесь музыкальный ритм сведен к ритмическому рисунку. Однако как пишут те же авторы, «ритмический рисунок образуется от сочетания одинаковых или различных длительностей, определенным образом акцентированных и звучащих в некоторых темповых рамках» [40]. Из сказанного следует, что метр и темп наряду с ритмическим рисунком – необходимые составляющие музыкального ритма.

Наиболее точным определением музыкального ритма в узком смысле слова, можно считать, данное Е.В. Назайкинским: «Музыкальный ритм... представляет собой закономерное распределение во время ритмических единиц (ритмический рисунок), подчиненное регулярному чередованию опорных и переходных долей времени (метр), которое совершается с определенной скоростью (темп)» [41]. Следовательно, музыкальный ритм, даже в его узком понимании, включает не только временные, но и динамические, и темповые характеристики отношений звуков.

Для определения уровня развития музыкально-ритмического чувства можно предложить:

- 1) прохлопать метрическую долю знакомой песни;
- 2) прохлопать ритмический рисунок знакомой песни под пение учителя или собственное пение;

3) воспроизвести ритмический рисунок песни шагами на месте, а затем с продвижением вперед;

4) эмоционально – выразительно передать в движениях характер знакомого музыкального произведения;

5) прохлопать ритмический рисунок мелодии, сыгранный учителем на инструменте;

6) передать в движениях характер незнакомого ранее произведения после его предварительного прослушивания.

3. Способность к музыкально-слуховым представлениям проявляется в точном воспроизведении мелодии по слуху – музыкальная память (Эльконин Д.Б.) [42].

Чтобы воспроизвести мелодию голосом или на музыкальном инструменте, необходимо иметь слуховые представления того, как движутся звуки мелодии – вверх, вниз, плавно, скачками, то есть иметь музыкально-слуховые представления звуковысотного движения. Эти музыкально-слуховые представления включают в себя память и воображение.

Музыкально-слуховые представления различаются по степени их произвольности. Произвольные музыкально-слуховые представления связаны с развитием внутреннего слуха. Внутренний слух – это не просто способность мысленно представлять себе музыкальные звуки, а произвольно оперировать музыкальными слуховыми представлениями. Экспериментальные наблюдения доказывают, что для произвольного представления мелодии многие люди прибегают к внутреннему пению, а обучающиеся игре на фортепиано сопровождают представление мелодии движениям пальцев, имитирующими ее воспроизведение на клавиатуре. Это доказывает связь музыкально-слуховых представлений с моторикой, особенно тесна эта связь тогда, когда человеку необходимо произвольно запомнить мелодию и удержать ее в памяти.

«Активное запоминание слуховых представлений делает участие двигательных моментов особенно существенным» – отмечает Б.М. Теплов.

Педагогический вывод, который вытекает из этих наблюдений – возможность привлекать вокальную моторику (пение) или игру на музыкальных инструментах для развития способности музыкально-слуховых представлений.

Таким образом, музыкально-слуховые представления – это способность, проявляющаяся в воспроизведении по слуху мелодии. Она называется слуховым, или репродуктивным компонентом музыкального слуха.

Способность к слуховому представлению, то есть способно произвольно пользоваться слуховыми представлениями, отражающими звуковысотные движения. Эту способность можно иначе назвать слуховым или репродуктивным компонентом музыкального слуха. Она непосредственно проявляется в воспроизведении по слуху мелодий, в первую очередь в пении. Совместно с ладовым чувством она лежит в основе гармонического слуха. На более высоких ступенях развития она образует то, что обычно называют внутренним слухом. Эта способность образует основное ядро музыкальной памяти и музыкального воображения.

Музыкальная память – это сложный процесс преобразования сенсорного и перцептивного материала, полученного органами чувств. Она активно включается во все познавательные процессы и все проявления психики: внимание, ощущение, восприятие, представление, мышление, входит в такие сложнейшие структуры личности, как темперамент, характер и способности. Содержанием музыкальной памяти, так же как и в других видах деятельности, является накопление, сохранение и использование индивидуального музыкального опыта, который оказывает решающее воздействие на формирование личности младшего школьника и непрерывное его развитие. Память человека – это сложный процесс отбора и переработки огромного количества внешних воздействий, впечатлений, собственных усилий и переживаний, направляемые потребностями, мотивами и интересами для осуществления настоящей и планируемой деятельности. Все эти психические явления сопровождаются мнемическими процессами.

Взаимосвязанные музыкальные способности формируются лишь в музыкальной деятельности, причем все компоненты музыкальных способностей связаны с определенной стороной музыкальной деятельности и не могут существовать сами по себе. Развиваясь в процессе деятельности, специальные музыкальные способности, такие, как эмоциональная отзывчивость на музыку, оперирование музыкально-слуховыми представлениями, оказывают влияние и на развитие творческих способностей в целом. Следовательно, такие музыкальные способности являются музыкально-творческими.

По мнению Л.С. Выготского, нужны постоянные наблюдения за учащимися с проведением диагностических срезов развития. Диагностика музыкальных способностей, проводимая 2 – 3 раза в год, позволяет судить о качественном своеобразии развития каждого ученика и соответственно корректировать содержание занятий.

Например, для установления уровня развития ладового чувства можно попросить учащегося:

- 1) узнать по мелодии ранее исполнявшуюся песню, инструментальную пьесу, пляску;
- 2) рассказать о содержании или вспомнить название исполненного фортепианного произведения, которое хорошо знакомо;
- 3) определить правильность спетой или сыгранной на инструменте педагогом ранее знакомой мелодии;
- 4) закончить мелодию на тонике;
- 5) определить, правильно ли сыграл учитель знакомое учащемуся произведение для игры или пляски;

В поле зрения ученых оказался целый ряд вопросов, связанных с данной проблемой, начиная с дискуссии по вопросу о возможности самого существования понятия «детское творчество» и кончая изучением путей и средств его развития. Л.С. Выготский писал, что «детское творчество» является нормативным и постоянным спутником детского развития. Детское творчество имеет субъектную ценность. Поэтому понятие «новизна» в отношении детского творчества приобретает особую окраску [43].

Важную роль в обучении и развитии детей играет воображение, которое определяется психологами как «способность создания на основе прошлого опыта новых представлений, позволяющих планировать будущие действия» [44].

Различают два вида воображения – воспроизводящее и творческое. Л.С. Выготский считал, что создание творческой личности, устремленной в будущее, подготавливается творческим воображением, воплощающемся в настоящем [45]. Физиологическую основу воображения составляют механизмы условных рефлексов, создающие новые сочетания из тех временных связей, которые образовались в прошлом опыте. Каждому периоду детства свойственны свои формы творческих проявлений.

Мышление детей младшего школьного возраста имеет конкретно-образный характер и отличается слабой способностью к отвлечению и абстрагированию, поскольку их познавательная деятельность ограничивается уровнем практического опыта. В воображении младших школьников все чаще создаются образы, не противоречащие действительности, хотя они и не являются простым отражением практики, что обусловлено способностью ребенка к критической оценке.

Особенности мышления и познавательной деятельности определяют специфические свойства творчества младших школьников, которое имеет в значительной степени подражательный характер.

Исходя из возрастной периодизации, данной Б.Д. Элькониным [46], старший дошкольный и младший школьный возраст рассматриваются как два закономерно связанных периода единой возрастной эпохи. Своеобразие творческого процесса при этом зависит от многих факторов: возрастных и психологических особенностей, окружающей среды, возможностей ребенка, особенностей его личности, богатства жизненного опыта, умения сосредотачиваться на задании, планировать свою работу, от характера взаимоотношений с педагогом и товарищами. Вклад современного школьного музыкального образования в решение задач общего творческого развития ребенка недостаточен. Причины заложены в консервативности некоторых приемов, применяемых в музыкальном обучении школьников, в их слабой ориентировке в развитии элементов музыкального творчества.

Идея актуальности всестороннего формирования личности учащихся посредством активизации их творческого музыкального мышления в ходе исполнения и сочинения музыки выдвигалась Б.В. Асафьевым, Б.Л. Яворским [47, 48].

В музыковедческих работах выделяются два основных компонента музыкального мышления: репродуктивный, связанный с восприятием и анализом существующей музыки, и репродуктивный, лежащий в основе сочинения, создания новой музыки.

Восприятие и анализ музыки – наиболее всеобъемлющая музыкальная деятельность. Она важна и как самостоятельная деятельность слушания и постижения музыки, и как составная часть любого вида музицирования. В связи с этим, естественно, ей принадлежит ведущая роль в музыкальном воспитании.

Музыкальное восприятие – сложный эмоциональный сенсорно-интеллектуальный процесс познания и оценки музыкального произведения. Особую роль в разработке психологических основ современной теории музыкального восприятия сыграла книга Б.М. Теплова «Психология музыкальных способностей», в которой утверждается понимание музыкального слуха как интонационно-образного, выразительного, направленного, прежде всего на содержательную, смысловую сторону музыки [49].

Музыкальное «восприятие направлено на постижение и осмысление тех значений, которыми обладает музыка как искусство, как особая форма отражения действительности, как эстетический, художественный феномен». Оно определяется системой детерминант – музыкальным произведением, общим историческим, жизненным, жанрово – коммуникативным контекстом, внешними и внутренними личностными условиями. Музыкальное восприятие, как говорил Б.В. Асафьев, вторично организованное (композитором) движение. Это организация связана с музыкальным и жизненным опытом индивида [50].

Для достижения успеха в развитии творческих способностей детей, Б.Л. Яворский считал, что необходимо организовать музыкальную деятельность в разнообразных формах: хоровое пение, слушание музыки, игра на несложных музыкальных инструментах, ритмика, детское музыкальное сочинительство (импровизация). При этом элементы творчества рассматривались ученым как

неотъемлемая часть любой исполнительской деятельности. По мнению Б.Л. Яворского, основным принципом разработки содержания музыкального образования и воспитания должна стать опора на единство эмоционального и рационального в процессе воздействия различных видов искусств. При этом он исходил из понимания целостности восприятия ребенком окружающих его явлений жизни, искусства, поэтому для его педагогической работы характерно привлечение различных ассоциаций, как музыкальных, так и не музыкальных. Наиболее действенным способом приобщения школьников к музыкальному искусству Б.Л. Яворский считал их непосредственное включение в процесс музыкального творчества. Поэтому главной проблемой всей его педагогической деятельности являлся поиск путей формирования и развития творческих способностей школьников [51].

Главную роль в решении этой задачи Б.Л. Яворский отводил деятельности детей, связанной с импровизацией. При этом импровизации подразделялись на музыкальные (сочинение одnogолосных песен, пьес для фортепиано и элементарное музицирование на элементарных музыкальных инструментах); двигательные (передача характера музыки в ритмических движениях); вербально-перцептивные (сочинение стихов, прозаических миниатюр); изобразительно-иллюстративные (создание рисунков, графического изображения структуры произведения) [52].

Несколько иной подход к процессу приобщения школьников к музыкально-исполнительскому мастерству и развитию их творческих способностей предлагал известный музыковед Б.В. Асафьев. В его системе доминировало нормирование оценочной деятельности учащихся. Исходным тезисом было утверждение, что искусство в школе, прежде всего, объект наблюдения, а не «заучивания». Поэтому в качестве главной задачи выступало формирование слушательской культуры учащихся. Особая роль отводилась своеобразным методам «наведения» и «наблюдения», которые способствовали накоплению у учащихся необходимых музыкальных знаний, приводящему к качественному изменению информации о музыке, формировали способность к аналитико-синтетической деятельности, оценочным суждениям [53]. Применение этих методов способствовало последовательному развитию музыкального восприятия школьников в единстве эмоциональных и интеллектуальных начал. Принципиальные методические установки Б.В. Асафьева стали теоретической основой для дальнейшей разработки проблемы формирования ценностно-ориентационной деятельности в процессе приобщения школьников к музыкально-исполнительскому творчеству. Кроме того, большое значение имеют идеи автора о детском музыкальном творчестве. Его тезис «от самоуслаждения к самодеятельности» [54], раскрывает отношение к вопросам организации музыкально-исполнительской деятельности школьников. Б.В. Асафьев указывает на наиболее доступные виды детского творчества – сочинение подголосков, вариантов напева, мелодии к стихотворениям, вокальных и инструментальных импровизаций.

1.2 Анализ организации музыкально-творческой деятельности учащихся (из опыта работы видных педагогов-музыкантов)

На основе музыковедческой литературы музыка рассматривается как искусство, воплощающее художественные образы, которые позволяют с помощью разнообразных средств выразительности передавать переживания человека. Музыковеды рассматривают музыкальное восприятие как действие сложной системы механизмов (Е. В. Назайкинский) [55]. При анализе динамической структуры музыкального восприятия в ряде исследований выделяется дифференциация слухового потока, которая зависит от уровня музыкально-перцептивного развития воспринимающего (А. Г. Костюк), говорится об осмысленности восприятия (А. Н. Сохор), о необходимости приобретения опыта восприятия музыкального звучания (Б. В. Асафьев) [56]. Отмечается, что музыкальным восприятием управляется перцептивная установка, представляющая систему настройки анализаторов, концентрирующих внимание и память (В. В. Медушевский) [57]. Доказано, что изучение психологических и физиологических принципов развития восприятия в деятельности должно осуществляться в специально организованной системе обучения и воспитания. Анализ педагогической литературы по вопросам музыкального воспитания детей младшего школьного возраста (Н. А. Ветлугина, И. Л. Держинская, С. М. Шоломович) позволяет сделать вывод о необходимости формирования музыкального восприятия учащихся, начиная с младшего школьного возраста. В исследованиях показано, что полноценное музыкальное восприятие возможно лишь в том случае, если учащийся выделяет средства выразительности, из которых состоит музыкальная ткань (Н. А. Ветлугина, С. М. Шоломович) [58]. В их работах намечается программа музыкально-сенсорного воспитания, требующая развития музыкальной сенсорики не только на занятиях, но и в самостоятельной деятельности (Н. А. Ветлугина, И. Л. Держинская); указывается, что усвоенные на занятиях самостоятельные действия являются тем общим звеном, которое соединяет две формы музыкальной практики учащихся [59]. На основании всего этого делается вывод о необходимости формирования восприятия отдельных свойств музыкальных звуков, что должно повысить культуру музыкального восприятия в целом.

Восприятие музыки сложный процесс, требующий от человека внимания, памяти, развитого мышления, разнообразных знаний. Всего этого у младших школьников не достаточно развито. Поэтому необходимо научить учащихся разбираться в особенностях музыки как вида искусства, сознательно акцентировать его внимание на средствах музыкальной выразительности, на свойствах музыкальных звуков и т. д.

Музыкальное восприятие имеет огромное значение в развитие школьников первых классов, так как отличается необыкновенной эмоциональностью, целостностью и непосредственностью. В восприятии музыки имеют место общие и специальные группы процессов. Первые из них характеризуются целостностью восприятия. При этом средства музыкальной

выразительности выступают в разнообразных и сложных взаимосвязях. Вторые – объединяют процессы, связанные с восприятием отдельных свойств музыкальных звуков, а именно их высоты, длительности, тембра, динамики. Существует также способность вслушивания в музыкальную ткань, узнавания свойств музыкальных звуков и сравнения их по сходству и контрасту.

В музыкальной педагогике накоплен большой отечественный и зарубежный опыт развития музыкальных способностей младших школьников.

Обратимся в своем исследовании к опыту развития музыкальных способностей таких видных педагогов – музыкантов, как Карл Орф, В.С. Попов, Л.Г. Дмитриева [60, 61].

Особое внимание заслуживает система развития музыкальности ребенка, разработанная Карлом Орфом – «Шульверк» [62].

Пробы создания «Шульверка» начались еще в середине 20-х годов в период расцвета немецкой музыкально-педагогической мысли. В обстановке реформ и споров в 1931 году был создан первый вариант «Шульверка», но вскоре, как говорил К. Орф, «политическая волна смысла развиваемые в «Шульверке» идеи как нежелательные [63]. Спустя почти два десятилетия появилась вторая версия «Шульверка». И если смысл первой концепции можно охарактеризовать словами: «Из движения – музыка, из музыки – танец», то в «Шульверке» 50-х годов Карл Орф также исходя из ритма, опирается не только на основу движения и игры на музыкальных инструментах, но, прежде всего, на речь, музыкальную декламацию и пение. Слову – элементу речи и поэзии, слову, из которого рождается пение; его метрической структуре, его звучанию – светлому или гулкому, прозрачному или грустному, легкому или вязкому, – уделяет теперь особое внимание. И, конечно, не только отдельному слову, но рифмам, поговоркам, пословицам, детским дразнилкам, считалкам и т.д.

Кеетман и Орф совместно с опытным педагогом Рудольфом Кирмайером начали работу над первыми передачами для Баварского радио. Так из работы для детей и с детьми возник новый «Шульверк». В мелодии отправным пунктом стал зов кукушки – нисходящая терция, попевка на двух ступенях, которая шаг за шагом расширялась и превращалась в звукоряд без полутонов, в мажорную пентатонику. Речевой основой стали имена, считалочки и простейшие детские песни. Это был мир, доступный всем детям. Карл Орф не думал о воспитании особо одаренных учеников, а имел в виду воспитание на более широкой основе, которое позволило бы охватить и малоодаренных учеников. Опыт убедил, что редко можно встретить совсем не музыкальных учащихся, что почти к каждому можно найти путь, у каждого вызвать отклик и, таким образом, содействовать развитию скрытых способностей. Беспомощный педагог часто по невежеству засыпает живые родники, препятствующие развитию талантов [64].

Таким образом, методика музыкального воспитания, разработанная Орфом, опирается на широкое использование музыкального фольклора и развитие творческой инициативы учащихся.

«Шульверк» – (нем. – школьное дело) – специальные пособия, в основу которых положена система музыкального воспитания детей, разработанная немецким композитором, музыковедом и педагогом Карлом Орфом.

«Шульверк» – пятитомное собрание пьес для хорового исполнения в сопровождении инструментов, упражнений в произношении и декламации, ритмических упражнений, театрализованных сценок. «Шульверк», таким образом, содержит материал для практического музицирования. Эта своего рода общая начальная школа музыкальности, предшествующая специальному обучению музыке, обязательна для всех младших школьников, если они не собираются в дальнейшем избрать своей профессией музыку.

Музыкальное воспитание младших школьников, по мнению Орфа, не должно ограничиваться развитием слуха, ритма, слушанием музыки, обучением пению или игре на инструментах. Задача музыкального воспитания – стимулировать и направлять творческую фантазию, умению импровизировать, сочинять в процессе индивидуального и коллективного музицирования [65].

В этой работе следует опираться на связь музыки с жестом, словом, танцем, пантомимой. Дети – участники творческого процесса. Принципы народного варьирования и орнаментации способствует проявлению детьми творческой изобретательности.

В отечественной практике развития музыкальных способностей у младших школьников обращает на себя внимание опыт видных педагогов-музыкантов – В.С. Попов, Л.Г. Дмитриевой [66].

Воспитание и развитие чувства ритма – серьезная и ответственная задача в работе с учениками. Так считает видный отечественный педагог-музыкант В.С. Попов. В воспитании и развитии чувства ритма значительных успехов достигают те, кто в своей работе опираются на теорию швейцарского музыканта Жака Далькроза, который первым понял активную двигательную природу музыкально-ритмического чувства. Развитие музыкального ритма должно осуществляться только в процессе своей музыки. Вот почему первейшая задача педагога – постепенно вовлечь ребенка в активную моторную деятельность. Ребенок обязан всем своим телом почувствовать ритмическую сферу, т.е. инкорпорировать моторно-двигательное начало музыки. В этом ему помогут, прежде всего, самые простые народные песенки и детские игры. Ученики должны научиться двигаться в такт хороводной песне, передавать её ритмический рисунок хлопками, шагами и т.д. Особенно хорошо в этом плане воспользоваться песнями с ярким драматургическим содержанием или играми, сопровождаемыми простейшими мелодиями речитативного характера, например: «Дин-дон», «Сорока», «Зайнышка», «Лиса» и т.д. в этих песнях – играх «впитывание ритма» телом происходит естественно, без напряжений и весьма активно. Игра и движение помогают достижению ритмической устойчивости. Подобные сценки можно разыграть почти на каждую песню, а это создаст творческую атмосферу. Свободное проявление способностей каждого учащегося обеспечит успех и в его ритмическом воспитании.

Практически овладевая ритмическими длительностями, полнее возможно воспользоваться и слоговыми обозначениями относительной сольмизации. В этой системе за каждой ритмической единицей закрепляется определенное слоговое обозначение: четверть – та, половинная – та-а, восьмая – ти-ти. Шестнадцатая – ти-ри-ти-ри, четверть с точкой – таи-ти, восьмая с точкой и шестнадцатая – тии-ри и т.д.

Значительную помощь в воспитании ритмического чувства оказывают и применяемые в этой же системе ритмические фигуры, которые сопровождают исполнение песни. Это сопровождение представляет собой оstinatные ритмические фигуры, которые в одновременном звучании создают интересный оркестровый фон. Так, песню «Во поле береза стояла» может сопровождать следующий аккомпанемент:

Первая группа учащихся отстукивает ритм в ладоши: 2/4 та, ти-ти, та, та.

Вторая группа стучит карандашом по столу: 2/4 та, ти-ти, ти-ти, та.

Третья группа отстукивает ритм ногами: 2/4 та, четвертая пауза (дети разводят руками), та, та.

Четвертая группа ударяет в барабаны: 2/4 ти-ти, та, та, та.

Такое оркестровое сопровождение увлекает учащихся и, главное, развивает их ритмическое чувство.

В воспитании ритма можно использовать и систему австрийского композитора К. Орфа. Известный музыкант широко применяет движение, игру на элементарных музыкальных инструментах, речь, музыкальную декламацию, песню. Он сам создал специальный детский инструментарий, дающий возможность по-настоящему увлечь младших школьников музыкальными занятиями [67].

Л.Г. Дмитриева посвящает свое исследование «Творческое развитие школьников на уроке музыки» также вопросам формирования музыкальных способностей младших школьников через творческое начало [68].

Выделяет следующие вопросы:

1) включение инструментов в урок и возможные трудности, связанные с этим;

2) дидактический материал, помогающий формированию у детей первоначальных инструментальных и творческих представлений;

3) развитие чувства формы при музицировании определенных творческих заданий.

Иногда, особенно на первых занятиях, использование инструментов и заданий по музицированию может внести в урок неорганизованность, отвлечь учащихся от исполнения или восприятия музыки. Поэтому первое время вместо музыкальных инструментов можно предлагать ребятам обычные погремушки и палочки. Перед уроком их нужно распределять так, чтобы каждый ученик имел одно из этих «пособий». Необходимо постепенно устанавливать необходимую дисциплину и учить детей пользоваться музыкальными игрушками. Приблизительно с третьего – пятого урока можно эпизодически использовать на

занятиях инструменты, которые получает небольшая группа ребят и на которое время. За игрой этих групп следит весь класс, оценивать качество исполнения.

Лишь после успешного выполнения заданий группами следует переходить к музицированию всем классом. Но и это лучше делать в конце урока, распределяя инструменты по рядам: один ряд играет на деревянных инструментах, другой – на металлических, третий – на звуковысотных.

Чтобы устранить хаос звуков во время обдумывания в классе заданий, полезно использовать «немые клавиатуры», то есть графическое изображение металлофонов и других звуковысотных инструментов. Такие «клавиатуры» должен иметь каждый ученик. Этот пример эффективен и для активизации внутреннего слуха ребят. Если учитель с первого года обучения систематически пользуется на уроке инструментами, то все трудности преодолеваются достаточно легко. Инструменты помогут детям ярче передать характер того или иного произведения, например, мягким, нежным звучанием треугольника хорошо сопровождать пение колыбельной песни, а звуками коробочек – подчеркивать стук копыт в боевой песне всадников. В заключение урока следует предупредить детей, что с этого дня на партах часто будут лежать инструменты, но брать их и играть на них можно только с разрешения учителя.

Следующие 2 – 3 урока хорошо начинать с игры на инструментах (это обусловлено тем, что ребята направляют к ним большой интерес и им трудно преодолеть желание хотя бы поддержать инструмент в руках или потихоньку извлечь из него звук во время пения или слушания музыки), например, можно предложить проаккомпанировать марш, под который ребята обычно входят в класс (учитель специально повторяет его) или по памяти передать «пульс» этой музыки. Можно также начать занятия ритмически-инструментального приветственного диалога (текст его оговаривается заранее): учитель здоровается с детьми и одновременно выразительно играет на инструменте ритмический мотив своего приветствия; один из детей отвечает на каком-либо инструменте, затем его ответ по знаку учителя повторяет весь класс. Полученный ритмический мотив диалога представляется зафиксировать при помощи имеющегося у детей ритмических карточек (нотное лото) или «расшифровать» условными слоговыми обозначениями длительностей и системой относительной сольмизации.

Развитие чувство ритма не может успешно протекать в отрыве от музыки, поэтому ко второму уроку ученики должны знать мелодию песни, которую они будут сопровождать звучанием своих инструментов, различать вступление и заключение, уметь легко продублировать ритмический мотив. Выбор песни должен быть обоснован самими ребятами. Обычно первоклассники с большим интересом и весьма успешно справляются с заданием. Учащиеся в игре верно передают не только ритмический рисунок, но и динамику. Наблюдения свидетельствуют, что исполнение песен с привлечением инструментов протекает значительно эмоциональнее и выразительнее, нежели без них.

На начальном этапе художественно-творческого воспитания один и тот же музыкально-познавательный материал можно использовать весьма

разностороннее: как упражнения для распевания, как инструментально-мелодический этюд, как основу для усвоения вычлененного, конкретного ритмического рисунка, и, наконец, как образец для самостоятельного творчества. В качестве такого материала рекомендуется использовать произведения, сходные между собой по ладовой структуре и ритмическим оборотам. Учащиеся сравнивают два в чем-то близких друг другу и вместе с тем контрастных по настроению произведения. На таких примерах ребятам легче почувствовать, что различные сочетания одних и тех же ступеней лада (или ритмических длительностей) могут создать разные музыкальные сочинения, что характер музыки зависит от применения композитором тех или иных средств художественной выразительности: ритма, темпа, динамики, штрихов и т.п.

Первые песни и пьесы для музицирования должны иметь весьма ограниченный диапазон, простые интонации, построены на чередовании и повторах главных ступеней мажора: V-III, V-IV, V-III, I-III; V-III, I-III, I-II; V-VIII, V-I, VIII-V, VI-V; VIII-VII, VIII-V.

Применение инструментов на уроке способствует формированию ладовых представлений учащихся. Как только школьники начинают узнавать мелодию по графической записи или по ручным знакам, они уже могут играть на звуковысотных инструментах.

Чтобы активизировать и направить внимание ребят на слуховое запоминание интонаций, построенных на главных ступенях лада, на анализ высотных соотношений, учитель может использовать пример игры на ограниченном числе пластин (на инструменте остаются лишь те пластины, которые необходимы для исполнения данной мелодии).

Такой пример помогает сконцентрировать внимание ребят на ощущение ладовых закономерностей и не тратить время на поиски нужных пластин среди полного звукоряда. Специальная конструкция инструментов (ксилофона, металлофона) позволяет менять набор пластин, что не только способствует более прочному и быстрому закреплению ладовых представлений, но позволяет выйти за пределы до мажора (в наборе имеются дополнительные фа диэз и си-бемоль). Благодаря этому, школьники могут играть мелодии знакомых песен в удобной для пения тональности, как на ограниченном количестве ступеней, так и на полном звукоряде. В последнем случае ребята ориентируются на тонику, которая будет соответствовать самая нижняя пластина.

Игра на инструментах, в основе которой лежит звуковысотное движение мелодии, и использование ручных знаков с активным оперированием соотношениями ступеней в ладу сочетаются между собой: смена звуковысотного движения становится не только слышимой, но и видимой.

Сотворчество школьника в процессе восприятия усиливает его эмоциональный отклик на музыку, способствует развитию навыка самостоятельной постановки и решения творческих задач во время слушания знакомых и незнакомых произведений. Так, на последнем уроке первой четверти первоклассникам была предложена из «Детского альбома» П.И.

Чайковского [69]. Дети должны были вспомнить название пьесы и её автора. Узнав «Старинную французскую песенку», дети стали сочинять инструментальное сопровождение к этой песне. Из нескольких импровизаций класс выбрал – лучшую. Автор выбранной импровизации с помощью треугольника фиксировал начало каждой фразы в крайних частях пьесы, в средней части – подчеркивал сильные доли такта звучанием напалечных тарелочек. Во второй четверти после прослушивания «Кавалерийской» Д.Б. Кабалева школьники сами определили характер произведения, отметив, что в пьесе три части и в средней слышится песня [70]. Затем ученики по собственной инициативе придумывали ритмическое сопровождение к названной пьесе, решали, каким должен быть аккомпанемент крайних частей: его нужно строить на пульсации музыки, для чего лучше использовать блоки (деревянные коробочки со щелью из одной узких сторон). Для передачи цоканья копыт дети правильно нашли точку звукоизвлечения на блоках; для аккомпанемента средней части предложили гребок, который издает прозрачный, нежный звук (но более собранный, чем треугольник). Ритмический рисунок сопровождения был построен на чередовании удара и паузы.

Л.Г. Дмитриева и её коллеги предлагают постепенно усложняющиеся специальные творческие задания:

1. В игре «Эхо» повторить за учителем голосом или на инструментах (ритмических или звуковысотных) двухтактный мотив. Затем без остановки ещё раз исполнить «зов» и «эхо», после чего изобразить структуру фразы при помощи одинаковых геометрических фигур. Так дети знакомятся с принципом повтора в музыке.

2. Дополнить двухтактный мотив, начатый учителем (ритмический или мелодический), до размера четырехтактной фразы. Структуру полученной мелодии подчеркнуть во время её исполнения на металлофоне ритмическим сопровождением: например, в мотиве «А» подчеркнуть пульсацию долей на деревянных инструментах, а в мотиве «В» – на металлических. «Записать» структуру фразы разными геометрическими фигурами.

3. Придумать «перевертыш» услышанного двухтактного мотива. В слитном исполнении исходного мотива и следующего за ним «перевертыша» сопровождать первую часть полученной фразы на инструментах одной группы, а «перевертыш» – на инструментах другой. Сопровождению «перевертышей» могут помогать несколько инструментов той группы, которая аккомпанировала исходному мотиву. В игре «Музыкальные перевертыши» школьники знакомятся с принципом вариационности, «записывая» структуру полученной фразы одинаковыми геометрическими фигурами разного цвета.

4. Объединить музыкальные фразы, полученные в игре «Эхо», в законченный период.

5. Сочинить к хорошо знакомой детям песенке ритмическое сопровождение, которое подчеркнуло бы структуру микроформы. Перед сочинением проанализировать и записать на доске эту форму. Предложить варианты сопровождения с обоснованием замысла. Образцом творческих

действий в данном случае служат ранее знакомые партитуры к песням. Первые такие задания должны быть связаны с контрастной структурой микроформы.

6. Сочинить ритмическое сопровождение к простой двухчастной пьесе, подчеркивая главный признак этой формы. Для показа смены контрастных тем привлекаются инструменты с контрастным звучанием (на первых этапах развития), различные оstinatные ритмические фигуры.

7. Придумать ритм марша, состоящего из двух одинаковых мотивов.

8. Сочинить и сыграть на металлофоне мелодию в характере польки из двух контрастных мотивов.

9. Сочинить ритмическое сопровождение к произведению, написанному в трехчастной форме, подчеркнув контрастность средней части.

10. Сочинить и сыграть на металлофоне мелодию пьесы с контрастной средней частью. Придумать к пьесе инструментально – ритмическое сопровождение, подчеркивающее её контрастность.

11. Придумать несколько вариантов инструментального сопровождения к знакомой песне.

12. Придумать инструментально-ритмическое сопровождение к вариациям на тему песни, хорошо знакомой детям [71].

Проблема формирования и развития творческих способностей младших школьников путем приобщения их к музыкально-исполнительской деятельности, теоретически обоснованная Б.В. Асафьевым и Б.Л. Яворским, нашла свое практическое воплощение в педагогической деятельности выдающихся композиторов В. Верховинца, Н. Леонтовича, Я. Степового, Н.Л. Гродзенской, которые много лет проработали в общеобразовательных школах. Они высказывали мысли о том, что исполнительская деятельность является важным фактором в творческом развитии ребенка, способствует скорейшему прохождению этапов культурного роста. Творческое развитие личности ребенка происходит в процессе применения различных видов музыкальной деятельности (пение, игра на музыкальных инструментах, сценическое исполнение), в основе которой лежит исполнительское мастерство [72].

Идея приобщения школьников к музыкально-исполнительской деятельности нашла свое отражение в подготовке учебных пособий, репертуарных сборников, в статьях и методических рекомендациях, среди которых: Н. Леонтович – учебное пособие «Нотная грамота» и «Сольфеджио» для начальных классов общеобразовательной школы, три сборника методических рекомендаций по вопросам развития музыкального слуха и воспитания чувства ритма, более 50-ти произведений для детского хора; Г. Компаниец – вокальные сборники «Эхо» и «Школьный песенник» (три выпуска), Я. Степовой – вокальные сборники, пять школьных хоров, учебное пособие «Курс элементарной теории музыки», Д.Б. Кабалевский – сборники «Школьный песенник», «Сборник хороших песен для школьных хоров» [73].

Принципиально важным является убеждение казахстанских композиторов-педагогов в том, что музыкальная деятельность не только формирует художественные вкусы школьников и способствует творческому

развитию личности, но и влияет на поступки школьников, формируя эстетическое отношение к действительности. Вслед за английским историком Г. Боклем, казахстанские композиторы-педагоги утверждали, что «знать, как исполнить долг, или какое-то дело – есть сторона умственная, а хотеть и исполнить – есть сторона моральная. Нередко бывает так, что мы знаем, что необходимо для исполнения какой-либо жизненной задачи, но и в тоже время ничего не делаем для ее исполнения, не находим в себе желания и воли осуществить то, что знаем» [74]. Исходя из этого высказывания, побуждением к деятельности являются главным образом не знания, а чувства. «И если чувства наши, – пишет В.В. Давыдов – имеют такое большое значение, значение двигателя в нашей деятельности, то они должны быть объектом тщательного воспитания в наших детях как в семье, так и в школе» [75].

В своей практической деятельности казахстанские композиторы-педагоги убедились, что собственная музыкально-игровая деятельность учащихся формирует и развивает такие чувства, как самостоятельность, быстрота реакции, решительность, находчивость, выдержка, инициативность, организаторские способности, выносливость, дружеские и товарищеские отношения, взаимопомощь, взаимовыручка и т.д. Таким образом, продолжая мысли о воспитательной роли эстетического воспитания Б.В. Асафьева и Б.Л. Яворского, казахстанские композиторы-педагоги рассматривали музыкальную деятельность учащихся не как самоцель, а как средство формирования творческих способностей младших школьников [76].

Внимание современных педагогов и психологов направлено на поиск таких форм работы, которые бы активизировали творческое мышление учеников. Важным моментом при этом является использование новых концепций, направленных на творческое развитие способностей личности. В связи с этим целесообразно уделить внимание рассмотрению личности и ее творческих способностей, поскольку эти факторы являются определяющими при разработке разных технологий обучения. Ученые определяют три концепции развития: традиционно-дидактическую, развивающую и личностно-ориентированную. Эти концепции фактически охватывают все существующие типы обучения и воспитания в современной школе, а также определяют состояние и перспективные тенденции ее преобразования. Анализируя эти три концепции, можно отметить, что они принципиально отличаются друг от друга местоположением ученика в системе учебной деятельности и планируемого педагогического эффекта.

Итак, традиционная дидактическая концепция, которая ориентирует образование на передачу учащимся общественно-исторического опыта в логически завершенных формах – понятиях, законах, общих принципах и т.п. Основная задача такого типа обучения состоит в обеспечении психолого-педагогических условий, которые разрешают превратить общественное сознание в индивидуальное. При данном подходе не дифференцируются понятия обучения, как извне организованного процесса и собственно деятельности, как акта самореализации ученика. Цель обучения – просветить

ученика, помочь ему познать законы объективного мира, которые не зависят от него. Задача учащегося – познать этот незнакомый для него мир, приспособиться к нему, а затем преобразовать посредством деятельности. Изменение вековых этапов рассматривается как изменение содержания образования, структуры учебных дисциплин. Субъект учебной деятельности в такой концепции фактически отсутствует, личность заменяется «системой знаний, умений, привычек» [77].

Развивающая концепция направлена на преодоление этого одностороннего антиличностного характера образования. Ее разработка принадлежит ряду ученых, в частности Д.Б. Эльконину и К.В. Тарасову [78]. Развивая идеи Л.С. Выготского, они делают акцент на самостоятельной субъективной деятельности ученика, цель которой не механическое усвоение знаний, умений, привычек, а развитие познавательных способностей. В свою очередь, деятельность мыслится как специально организованный процесс обучения, по принципу восхождения от конкретного к абстрактному. Такой тип научно-познавательного обучения считается основным источником развития способностей как личностных новообразований ребенка в школьном возрасте. Однако в данной концепции ученик как субъект, личность рассматривается как результат хорошо организованного обучения. Его самооценность, своеобразность, личные мотивы, цели не включаются в нормативную деятельность. Кроме этого, следует учитывать, что обучение есть деятельность сугубо индивидуальная, а нормы обучения задаются обществом в значительной мере в обезличенной форме, но должны быть приняты учениками как личностно значащие для них, «пропущены» через их субъективный опыт.

Личностно-ориентированное обучение ставит личность ребенка в центр педагогического процесса. По мнению Н.С. Якиманской, процесс обучения, в особенности одаренных детей, может быть с самого начала сориентирован на личность ребенка [79]. Это предполагает первоначальное раскрытие самобытности, самооценности субъективного опыта каждого, с последующим согласованием содержания и методов обучения. Именно эта концепция развития личности положена в основу новых технологий обучения и воспитания одаренных детей. Сущность ее состоит в том, что содержание научных понятий не просто укореняется в сознании каждого ученика, а согласовывается с тем пониманием его сущности, которое присуще учащемуся в момент его усвоения. Его субъективное содержание может совпадать, а может и расходиться с объективно заданным; степень расхождения должна всегда быть в фокусе внимания учителя. Согласно концепции личностно-ориентированного обучения учитель должен не просто транслировать культурные нормы и требования к их воспроизведению учениками, а и проявлять разные индивидуальные «семантики», коллективно их обсуждать, избирать наиболее оптимальные с точки зрения положений конкретной науки, подкреплять их, соответственно оценивать и т.п. В личностно-ориентированном обучении основное внимание учителя может быть направлено не на результат усвоения, а на процесс его достижения, на то, как ученик усваивает его. Так, в рамках

новых технологий обучения и воспитания одаренных детей разрабатываются психолого-педагогические условия, которые стимулируют учеников к использованию выбора наиболее рациональных, личностно-значущих средств обучения. А это нуждается в осуществлении ряда мероприятий: специального конструирования учебного материала; иллюстрации учителем возможных вариантов решения задач; организации такой работы учащихся, которая стимулирует их использовать различные средства, не боясь ошибиться; создания ситуаций общения учителя и учеников, где каждый ученик может проявить инициативу, творчество, субъективную избирательность в ходе переработки учебного материала и т.п.; разработки и использования новых критериев и методов оценки школьных достижений с учетом не только того, какими знаниями овладел ученик, но и как организована его деятельность и т.п. При таком подходе к организации учебно-воспитательного процесса в центре внимания находится не усредненный ученик, а каждый школьник как личность, в своей самобытности, уникальности. Изменяется вектор педагогического движения – не от педагогических действий преподавателя к ученику, а от самого ученика, который выборочно относится к этим действиям, не усваивая их в заданном виде.

Перспективность «личностного» направления перестройки учебно-воспитательного процесса подтверждается рассмотрением еще одного из проектов преобразования системы обучения, который имеет непосредственное отношение к развитию одаренных детей. Его разработка связана с именем В.С. Библера [80]. В основе этого проекта – определение ведущей роли общения в становлении творческой личности, которая оказывается в так называемой «концепции диалога культур». В философско-психологических исследованиях Г. Кеетмана и научно-прикладных разработках его единомышленников предложена оригинальная программа построения школы XXI столетия как Школы диалога культур. Ее основной целью является осуществление перехода от идеи «просвещенного человека» к идее «Человека культуры». Авторы концепции подчеркивают, что передача ребенку современных знаний и развитие культуры его мышления как моральной культуры – это разные задачи. Не готовые знания, умения, привычки, чем традиционно занимается современная школа, а культура их формирования и изменения, трансформации, преобразования должны стать предметом Школы будущего [81].

На сегодняшний день учеными разрабатываются методы решения проблем, связанных с развитием творческих способностей личности. Появляются методические разработки, рекомендации относительно выявления психологических особенностей одаренного ребенка, влияния окружающей среды на развитие его творческих способностей, соотношения творческой активности и здоровья детей, организации обучения по индивидуальным учебным планам и программам.

Возникает потребность в решении задач по организации учебно-воспитательного процесса на основе максимального учета индивидуальных способностей, склонностей, степени одаренности детей; организации

воспитательной работы школы по развитию личности, способностей, талантов, черт характера, нравственных качеств, отношений, обеспечивающих учащимся успех в творческой деятельности, современными методами. Школа должна обеспечивать становление личности ребенка, целенаправленное проявление и развитие его способностей, формирование умений и желания учиться, создание условий для личностного самовыражения в различных видах деятельности. Дифференциация учебно-воспитательной деятельности достигается за счет вариативности самого процесса обучения, темпа изучения учебного материала, адаптации содержания и объема учебных задач к индивидуальным возможностям учащихся, организации классов и групп педагогической поддержки или выравнивания, а также творческих организаций для одаренных детей.

Школьная психологическая служба может выявлять типологические характеристики личности каждого ученика, его интересы, ценностные ориентации. Систематическая научно обоснованная диагностика этих качеств помогают выявлению сфер одаренности детей и определяет дальнейшую работу по развитию способностей ребенка. В свою очередь направленность данной работы реализуется в индивидуализации и дифференциации обучения в старших классах: по смыслу образования (выбор групп предметов для углубленного изучения при едином базовом уровне общеобразовательной подготовки); исходя из способностей каждого ученика (создание классов для углубленного изучения отдельных предметов, групп и индивидуальных программ в особенности для одаренных детей, специализированных школ и классов для более полного изучения циклов предметов); по интересам и склонностям (факультативы, кружки, секции, научно-технические общества); учитывая индивидуальный стиль обучения (разные темпы обучения, выбор наиболее целесообразных методов усвоения знаний, вида учебного материала). За счет использования общественных средств, целевых вкладов, добровольных взносов родителей в школах вводятся дополнительные курсы для получения образования свыше государственного образовательного минимума.

Именно такое видение организации учебного процесса обеспечивает равноправие учащихся в получении образования. Ведь призванием учебного заведения любого типа является формирование личности, готовой к сотрудничеству, способной успешно выполнять свою работу в коллективе, сознать ценность человеческих отношений.

Успешное решение задач развития творческих способностей младших школьников непосредственно связано с проблемой усовершенствования подготовки педагогов, их профессионально-педагогического мастерства и творчества. Работа с инициативными детьми требует творчески активного учителя с высокой психологической и педагогической квалификацией. Такой педагог должен владеть не только специальным учебным материалом, а и иметь определенный объем знаний в области детских способностей, одаренности, структурных типов и особенностей проявления способностей, принципов общения с творческими детьми; организации воспитательно-познавательной

деятельности с учетом уровней и сфер проявления способностей каждого ученика, обнаруживая в каждом из них творческую индивидуальность, введения в свою профессиональную деятельность элементы новых технологий и т.п.

Работа учителя в современном обществе должна быть направлена на развитие индивидуальных особенностей личности ученика в процессе общей с ним деятельности, а не просто на передачу определенного комплекса знаний и умений. Вместе с этим, существуют противоречия между требованиями к педагогической работе, которая должна быть личностно-творческой, и типичной формальной подготовкой будущего педагога к профессиональной деятельности.

Это диалектическое противоречие между социальной потребностью в творческой профессиональной работе педагога и отсутствием скоординированной подготовки к ней будущего учителя на этапе его вузовского становления, а учителей, которые работают, – в системе повышения квалификации педагогических кадров, приводит к тому, что учителя не могут в полной мере использовать благоприятные условия, которые создают в современной школе для педагогического творчества. Таким образом, ведущей задачей профессионально-педагогической подготовки будущих учителей в педагогических вузах следует считать формирование и развитие личности учителя с творческой индивидуальностью, способного работать над развитием творческих способностей детей.

В силу специфики музыки как вида искусства значительно возрастает роль уроков музыки в направлении творческой стимуляции учащихся путем непосредственного воздействия на их эмоциональную сферу. Но, как в общем, так и в музыкальном образовании остро стоит вопрос о несоответствии новых прогрессивных тенденций, меняющегося содержания образования традиционным формам и методам преподавания, следствием чего является понижение уровня интереса детей к музыке и школе. Воспитание в современных условиях должно быть, прежде всего, воспитанием самостоятельности, творческой инициативы и социальной ответственности. В таком контексте, самоутверждение, столь характерное для детей младшего школьного возраста, становится возможностью проявить инициативу, собственную мысль, независимость суждений в учебной деятельности. Оно не только способствует развитию у школьников творческого, гибкого, оригинального стиля мышления, но и повышает уровень их общей социальной самостоятельности и активности.

Новые воспитательные задачи нельзя решать устарелыми методами. Отказ от передачи готовых знаний, форм и способов деятельности, готовых ценностно-нормативных представлений от одного поколения к другому и переход к совместной их выработке в учебном процессе внеклассной и внешкольной работе, семье означает переход от авторитарного к подлинно демократическому воспитанию, стимулирующему умственное, нравственное, эстетическое и физическое развитие.

Решая проблему несоответствия содержания образования социальному заказу Б.М. Неменский в статье «Пути очеловечивания школы» пишет: «... опыт творчества, так же как развитая человеческая чувствительность – базис формирования нравственно-ценностных основ личности, не передаются, но наследуются через знания и навыки. Здесь нужен особый педагогический инструментарий» [82]. Поэтому сегодня можно говорить о паритете задач творческого, эмоционально-ценного и духовного образования и воспитания подрастающего поколения. Только через искусство общественные проблемы могут стать глубоко личными, пережитыми. Путем приобщения детей к искусству создаются условия для полноценного развития личности, ее гуманизации, для проявления и развития художественных творческих способностей. Решение проблемы заинтересованности учащихся в музыкальном образовании на основе развития их музыкальных способностей до уровня целесообразных видов музыкальной деятельности выдвигаются в качестве активной педагогической задачи.

1.3 Понятие, роль и значение игрового тренинга в процессе развития музыкальных и общих творческих способностей школьников

Б. М. Неменский говорил: «Игра, имеет большое значение в жизни ребенка, имеет то же значение, какое у взрослого имеет деятельность, работа, служба» [83].

На музыкальных занятиях у школьников развивается музыкальное восприятие, однако вряд ли можно ограничиться этим. Нужна еще и такая среда, в которой учащийся мог бы углублять усвоенные способы действий, самостоятельно их упражнять, развивать умение контролировать свои действия. Нужны специальные дидактические игры и игровые тренинги.

Игровые тренинги издавна применялись в целях развития музыкального воспитания младших школьников (В. Келлер, М. Монтессори и др.) [84]. Большой вклад в педагогику внесли игровые тренинги Н. А. Ветлугиной, А. С. Макаренко, Ф. Н. Блехер, Л. Г. Дмитриева, Е. И. Радиной и другие. Однако, как отмечалось А. В. Запорожцем, А. П. Усовой, тренинги использовались без достаточно тесной связи с основными видами детской деятельности, что значительно снижало общую эффективность сенсорного развития учащихся [85].

В конце шестидесятых годов группа советских психологов и педагогов (А. В. Запорожец, А. П. Усова, Н. П. Саккулина, Н. Н. Поддяков, Н. А. Ветлугина, Л. А. Венгер) приступила к разработке проблемы развития музыкальных и творческих способностей в процессе разнообразных видов деятельности. Был найден верный подход к разработке игровых тренингов, раскрыты основные его задачи, выделена учебно-игровая структура [86].

Общие проблемы развития творческих способностей разработаны О. А. Апраксиной. В ее работах ясно раскрыто значение игровых тренингов для более глубокого овладения музыкальными навыками и умениями, выделены виды музыкально-дидактических игр, игровых тренингов (для развития

звуковысотного, ритмического, динамического и тембрового слуха). Ею намечены три типа дидактических игр – подвижные, хороводные и настольные. Ценным в этих игровых тренингах является то, что в основу взят синтез музыки и движений, а восприятие музыкальных звуков облегчается соотнесением их с доступными для понимания учащихся предметами и явлениями [87].

Игровой тренинг, как игровая форма обучения, явление очень сложное. В нём действуют одновременно два начала – учебное, познавательное, и игровое, занимательное. «Дайте ученику возможность играть и соедините обучение с игрой так, чтобы мудрость появлялась с веселой улыбкой, остерегайтесь утомлять ее чрезвычайной серьезностью» – так писал В.В. Давыдов [88].

Характерным для каждого игрового тренинга является наличие в нём:

- обучающие задачи;
- содержания;
- правил;
- игровых действий;

Все эти элементы обязательны и взаимосвязаны. Одним из основных элементов игрового тренинга является обучающая задача. Все остальные элементы подчинены этой задаче и обслуживают ее.

Назначение игровых тренингов – ввести учащихся в понимание свойств и качеств чувственно воспринимаемых явлений. Игровые тренинги как бы выражают и завершают процесс сопоставления и отделения собственно сенсорного опыта учащегося по восприятию свойств, качеств явлений от общественно принятых эталонов.

Как и всякая игра другого типа, так и игровой тренинг по своей структуре должен включать развитие игровых действий, в которых всегда есть элемент соревнования, элемент неожиданности, развлекательности с сенсорными заданиями, отличающимися своим характером. Развитие игровых действий поддается развитию музыкальных образов, литературным текстом песни, характером движения.

Игровые тренинги вообще объединяют в себе многие черты, присущие хороводным построениям, подвижным играм. Но его материал отличается тем, что в основе лежат задачи развития музыкального восприятия; игровое действие должно помочь школьникам в интересной для них форме услышать, различить, сравнить некоторые свойства музыки, а затем и действовать с ними. Этим сфера игровых действий ограничивается. Излишняя подвижность, соревнование в увертливости, ловкости, столь интересные для учащихся должны быть умеренными. Характер игровых действий в игровых тренингах, следовательно, весьма своеобразен. Все игровые тренинги отличаются по своим игровым действиям и по заданиям, но всегда требуют слуховой сосредоточенности.

Музыкально игровые тренинги должны быть просты и доступны, интересны и привлекательны. Только в этом случае они становятся своеобразным возбудителем желания у учащихся петь, слушать, играть, танцевать. В процессе проведения игрового тренинга учащиеся не только

приобретают специальные музыкальные знания, способности, у них формируются необходимые черты личности, в первую очередь чувство товарищества, ответственности. Все игровые тренинги способствуют формированию у учащихся психических качеств: внимания, памяти, сообразительности; приучают к быстроте действия, к сдержанности, к оценке собственных возможностей; активизируют разнообразные умственные процессы, способствуют процессу обучения и воспитания; обогащению словарного запаса.

Чтобы тренинг был успешно усвоен младшими школьниками, учитель музыки перед занятием должен объяснить правила, затем непосредственно принять участие в данном игровом тренинге. Еще Ю. М. Бородай писал: «И я как педагог должен с ними играть. Если я буду только приучать, требовать настаивать, я буду посторонней силой, может быть полезной, но не близкой. Я должен обязательно немного играть, и я этого требовал от всех своих коллег» [89].

В музыкальных игровых тренингах особую роль играют музыкальные произведения. Они должны отвечать эстетически требованиям, вызывать чувства учащихся, положительно влиять на их вкус и особенно побуждать к выразительному движению. Музыкальные произведения выступают перед ними в своей непосредственной целостности. Учащимся предстоит из общего комплекса гармоничного сочетания выделить, отметить некоторые свойства, от которых зависит успех развертывания игровых действий. Поэтому в какой-то степени некоторые средства музыкальной выразительности должны выступать более отчетливо на фоне других.

Для результативности развития музыкальных и творческих способностей наряду с игровыми тренингами, применяют музыкально-дидактические пособия. Они способствуют более активному восприятию музыки младшими школьниками, позволяют в доступной форме приобщить их к основам музыкального искусства и это, по мнению Л.Н. Комиссаровой, является очень «важным аспектом развития у учащихся музыкальной культуры». Все музыкально-дидактические пособия воздействуют на учащихся комплексно, вызывают у них зрительную, слуховую и двигательную активность, тем самым, расширяя музыкальное восприятие в целом. Л. Н. Комиссарова выделяет три группы музыкально-дидактических пособий, это: для развития музыкального восприятия: для различения характера музыки, элементов изобразительности и средств музыкальной выразительности [90].

Все пособия условно делятся на три группы:

1. Пособия, цель которых дать представление о характере музыки (веселая, грустная), музыкальных жанрах (песня, танец, марш). «Весело – грустно».
2. Пособия, которые дают представление о содержании музыки, о музыкальных образах. «Узнай сказку», «Петушок, курочка, цыпленок».
3. Пособия, которые формируют представление о средствах музыкальной выразительности. «Музыкальный домик», «Громко – тихо».

В основе дидактического материала пособий лежат задачи развития музыкального восприятия, сенсорного опыта, а игровое действие помогает учащимся в интересной для них форме услышать, различить, сравнить некоторые свойства музыки, а затем и действовать с ними.

Иногда игровые тренинги и пособия подразделяются на основании вида музыкальной деятельности, который осваивается с их помощью.

Одним из средств формирования музыкальных творческих способностей детей может быть игровой тренинг, путем музыкально-игровой драматизации. Такой игровой тренинг может использоваться при условии достаточно развитого восприятия музыки и наличия в активе школьников как двигательных, так и специальных навыков, таких, как мимика, сценическая игра, характерная интонация, чтобы на этой базе найти свой способ реализации творческого замысла. Данный игровой тренинг очень близок ребенку, так как основан на действии, именно в игровом тренинге проявляется с наибольшей ясностью полный круг воображения. Стремление к действию, воплощение реальности, которое заложено в самом процессе воображения, находит свое полное осуществление. Игровой тренинг рассматривается как творческая форма, в которой проявляются и техническое, и декоративно-изобразительное, и словесное, и драматическое, и музыкальное творчество.

Огромна познавательная и нравственная роль «театрального» воспитания в развитии фантазии и наблюдательности, памяти и внимания, ассоциативного мышления, культуры чувств, пластики и речи, моделирования жизненных ситуаций. Выдающийся чешский педагог Я.А. Коменский (1592 – 1670) считал театральные школьные спектакли обязательным компонентом воспитания учеников. В числе его 25-ти Законов школы есть закон о театральных спектаклях, роль которых состоит в том, чтобы приучить воспитанников «наблюдать различия в языке, уметь сразу реагировать на эти различия, делать достойные движения, держать лицо и руки, а также все тело соответственно обстановке, изменять и приспособливать голос, т.е. выполнять любую работу достойно» [91].

Совершенно другой формой восприятия театральной культуры является дидактический театр, где главным принципом работы является насыщение учительской деятельности игрой, которая захватила бы ребенка и одновременно дала бы работу его уму и сердцу.

Рассматривая проблему организации творческих способностей в сфере музыкально-театральной организации первоклассников, обратимся к тому виду деятельности, который наиболее соответствует этому – музыкально-ритмическим движениям.

На начальной стадии музыкального развития человек стремится к наглядному толкованию художественных образов музыки. В дальнейшем воспроизведение музыки становится более активным – «имеет активный слухомоторный характер» [92]. Это проявляется в произвольном подпевании, в четкой ритмике, вызывает двигательные эффекты (мимика, жесты). Мышечные движения, двигательные ощущения И.М. Сеченов считал обязательной

составной частью любого воспроизведения. По его словам, внешние объекты вызывают в организме как специфические ощущения (зрительные, слуховые, тактильные), так и двигательные реакции, сопровождающиеся мышечными ощущениями. А.А. Леонтьев свидетельствует о том, что моторные процессы имеют существенное значение в отображении звучания. Так, вокализация прослушанного резко повышает звуковысотную чувствительность человека [93].

Изучая развитие музыкальных представлений и восприятий у детей, ученые подтверждают, что двигательная реакция является существенным компонентом и механизмом музыкального познания. Такие формы, как пантомима, игра под музыку должны быть достаточно широко распространены на начальных этапах музыкального развития личности. Так, К. Орф создал целостную и эффективную систему музыкального воспитания, основанную на различных формах коллективного музицирования, детского творчества, активной исполнительской деятельности. Главный его принцип – строить музыкальное воспитание на ритмопластической основе. В выборе материала К. Орф исходит из фольклора. Народные песни и танцы он рассматривал как музыку для исполнения, разыгрывания, поэтому она должна давать достаточно поводов для соучастия в ее воспроизведении. Уже здесь можно найти истоки музыкально-игрового тренинга. Народная музыка ведет к сценической игре. Не случайно именно театр венчает всю систему К. Орфа [94].

Известный композитор и хормейстер Н.Д. Леонтович был также талантливым педагогом. Начальный этап музыкального воспитания он связывал с народной песней. Н.Д. Леонтович придерживался принципа определяющей роли фольклора в деле музыкального воспитания детей. Композитор стремился в своей педагогической деятельности опираться на опыт таких известных педагогов, как Э.Ж. Далькроз, композиторов Н.В. Лысенко, Я.С. Степового, К.Г. Стеценко, отдавших воспитанию детей много внимания и творческих усилий. В своей педагогической деятельности Н.Д. Леонтович придавал большое значение образованию до периода изучения нотной грамоты, где особая роль отводилась развитию чувства ритма. [95].

В структуре народной песни всегда есть элемент импровизационности, что позволяет ставить перед детьми творческие задания и дает молодым исполнителям возможность быть своеобразными соавторами. Строение хороводов, игр под пение позволяет продемонстрировать детям разнообразные способы творческой деятельности: разные варианты движений, их импровизацию в танце, смену стилей хоровода, разнообразные приемы воплощения игровых образов.

Музыкально-сценическая игра с ролями, танцы, сцены из сказок, диалогично-речитативы – все это средства активного художественного воспитания. Важным способом активизации мыслительной деятельности и воспитания моральных чувств является идентификация – умение представлять себя в условиях, изображенных в музыкальных произведениях, на месте героев, приспособить к себе, заложенные в произведении идеи. Приемы вхождения в художественный

образ музыкального произведения во многом сходны с теми, которые были разработаны В.А. Моляко и применяются при развитии мастерства актера [96]. Творческое восприятие и исполнение учащимися различных песен предполагает перевоплощение в героев этих музыкальных произведений. Оно может активизироваться при постановке проблемных заданий типа: что ты испытал на месте героя песни? Какими средствами ты бы передал мысли и чувства, возникшие во время прослушивания музыкального произведения?

Между музыкой и движениями при одновременном их исполнении устанавливается очень тесная взаимосвязь, но при определяющей роли музыки, образного развития. Движения, сопровождающиеся музыкой, выражают ее образное содержание. Музыка и движение не отражают точно жизненных явлений или предметов. Они отражают переживания в их опоэтизированном виде. Поэтому основной задачей музыкально-ритмических движений (ритмики) является формирование у детей воспроизведения музыкальных образов в их развитии и способности выразить их в соответствии с музыкой.

Путь освоения развернутых театрально-сценических образов лежит через песню – жанр самый массовый и демократический. Имитация движений, о которых идет речь в текстах песен, помогает детям и их слушателям понять содержание и характер произведений. Пантомимическое отображение музыкально-поэтического текста дает возможность осознать более зримо поэтический текст. Аналогично роль его и в интерпретации музыки. Известно, что музыкальному языку не свойственна конкретная семантика, но благодаря игровым средствам, дети начинают лучше воспроизводить музыкальные интонации, исполнение песен становится более выразительным. Здесь театрализация фольклорных образов незаменима.

Таким образом, в процессе разучивания музыкального произведения, которое является своеобразным сценарием, основными видами художественной деятельности является пение, музыкально-ритмические движения и тесно связанная с ними сценическая игра. Эти виды деятельности иногда чередуются или объединяются с пантомимой, танцем. Драматическое искусство оригинально объединяет в себе драматическое действие, художественное слово, пантомиму, живопись, скульптуру, музыку и поэтому упражняет и одновременно развивает речь, интуицию, внимание, наблюдательность, память, ассоциативные способности, воображение, чувство ритма и пластики в движении, ряд технических и конструктивных способностей. В силу этого, игровой тренинг можно рассматривать как один из методов преподавания, который обеспечивает активное творческое воспроизведение знаний учащимися.

Педагогический процесс, построенный на началах личностно-ориентированного подхода, сотрудничества не может обойтись без обращения ребенка на самого себя, на развитие своих способностей и возможностей. Воспитывают не знания, а люди, несущие знания. Поэтому, как считает Ш.А. Амонашвили, важен не столько процесс передачи и получения знаний, сколько процесс совместной духовной жизни ученика и наставника. Ребенок должен

понять в процессе общения с различными видами искусств, что искусство или эмоции могут выражаться гаммой звуков, движений, выразительной речи. Ш.А. Амонашвили пишет: «Поэтому я и мечтаю о том, чтобы в группах продленного дня дети занимались музыкой, балетом, рисованием, чтобы они научились самовыражению на разных языках искусств» [97].

Изучив основные направления современной общей и музыкальной педагогики, можно предположить, что реализация музыкально-игровой тренинга в процессе формирования у детей творческих способностей потребует применения целого комплекса тех педагогических принципов, которые положены в основу методических рекомендаций педагогов различных школ и направлений. Подводя итоги вышеизложенного теоретического материала, приходим к выводу, что само понятие «музыкально-игровой тренинг» включает в себя ряд компонентов, составляющих его суть. Это, во-первых:

- умение вслушиваться в музыкальное произведение;
- приобретение практических навыков музыкального искусства (пения, игровых и танцевальных навыков);
- накопление жизненного и музыкального опыта;
- наличие взаимосвязи слуха и исполнительских навыков;
- формирование музыкального и художественного мышления.

Во-вторых, комплекс методов, который позволил бы реализовать обозначенные задачи в достаточно короткий срок, т.к., по мнению Ш.А. Амонашвили и Л.С. Выготского временной фактор здесь играет значительную роль [98].

Раскрытие сути музыкально-игрового тренинга, а также определение его роли в развитии музыкально-творческих способностей младших школьников достаточно широко представлено в методических трудах и исследованиях Н.А. Ветлугиной [99]. Использование в учебной работе элементов игры поможет учителю отойти от авторитарных форм общения, будет способствовать становлению взаимного сотрудничества. Анализ литературы о роли игры в учебном процессе, анализ педагогического опыта передовых учителей музыки общеобразовательных школ, использующих игровой тренинг, как метод в своей работе с младшими школьниками будет способствовать формированию их творческих способностей.

При разработке эксперимента была использована методика Е.А. Борисовой, которая в своей диссертации рассматривает формирование творческих способностей младших школьников в процессе музыкально-игрового тренинга [100].

Исследователь предлагает три параллельно используемые методических варианта. Первый предполагает введение элементов ритмики и музыкально-игровой тренинг в условия традиционного урока музыки. В основе второго – скоординированность учебных заданий уроков музыки и ритмики. Третий базируется на том, что наряду с уроками музыки ведется музыкально-театральная работа. Несмотря на плодотворность предложенного автором

подхода, реализовать его в полном объеме в условиях провинциальной общеобразовательной школы (небольшое количество классов), не представлялось возможным. В силу этого первые два методических варианта были объединены, что потребовало пересмотра используемых форм и творческих заданий.

В своих исследованиях, Н.А.Ветлугина проанализировала возможности детей в выполнении творческих заданий, истоки детского творчества, пути его развития, обосновала идею взаимосвязи, взаимозависимости обучения и творчества детей, теоретически и экспериментально доказав в своих работах, что эти процессы не противостоят, а тесно соприкасаются, взаимно обогащая друг друга. Было установлено, что необходимое условие возникновения детского творчества – накопление впечатлений от восприятия искусства, которое является образцом для творчества, его источником. Другое условие детского музыкального творчества – накопление опыта исполнительства. В импровизациях ребенок эмоционально, непосредственно применяет все то, что усвоил в процессе обучения. В свою очередь обучение обогащается творческими проявлениями детей, приобретает развивающий характер [101].

Детское музыкальное творчество, как и детское исполнительство, обычно не имеет художественной ценности для окружающих людей. Оно важно для самого ребенка. Критериями его успешности является не художественная ценность музыкального образа, созданного ребенком, а наличие эмоционального содержания, выразительности самого образа и его воплощения, вариативности, оригинальности.

Для того чтобы ребенок мог сочинить и спеть мелодию, у него необходимо развить основные музыкальные способности. Кроме того, для проявления творчества требуется воображение, фантазия, свободное ориентировка в непривычных ситуациях.

Детское музыкальное творчество может проявляться во всех видах музыкальной деятельности: в пении, ритмике, игре на детских музыкальных инструментах, театральной деятельности.

Пение – это одна из самых активных и доступных форм коллективного музицирования, оно вызывает живой интерес у детей и доставляет им эстетическое удовольствие. Коллективное пение является важной формой самовыражения учащихся.

Специфика коллективного пения заключается в том, что все ученики независимо от уровня их индивидуальных музыкальных и вокальных способностей приобщаются к хоровому пению.

Главная задача состоит в том, чтобы научить ребят правильно и красиво петь, развить их музыкальный и вокальный слух, привить им эстетический и художественный вкус.

Успешность творческих проявлений учащихся зависит от прочности певческих навыков, умения выражать в пении определенные чувства, настроения, петь чисто и выразительно.

В.Н. Шацкая предлагает упражнения для накопления слухового опыта, развития музыкально-слуховых представлений. Важно обращать внимание детей на выразительность их импровизации даже в простейших упражнениях. Кроме пения, детское творчество может проявляться в ритмике и игре на музыкальных инструментах. Творческая активность учащихся в ритмике во многом зависит от организации обучения музыкально-ритмическим движениям. Полноценное творчество обучаемого в ритмике возможно только в том случае, если его жизненный опыт, в частности музыкально-эстетические представления постоянно обогащается, если есть возможность проявить самостоятельность [102].

Ведущее место в творческих заданиях занимает программная музыка, так как поэтический текст, образное слово помогают ребенку лучше понять ее содержание.

Важную роль в развитии музыкальных творческих способностей играет инструментальное музицирование. Одно из условий обеспечивающих успешное инструментальное творчество – это владение элементарными навыками игры на музыкальных инструментах, различными способами звукоизвлечения, которые позволяют передать простейшие музыкальные образы (цокот копыт, волшебные падающие снежинки). Важно, чтобы дети понимали, что, создавая какой либо образ, необходимо выразить настроение, характер музыки. В зависимости от характера образа, который предстоит передать, дети выбирают определенные выразительные средства, это помогает детям глубже прочувствовать и осознать особенности выразительного языка музыки, побуждает к самостоятельным импровизациям.

Театрализованная деятельность развивает личность ребенка, прививает устойчивый интерес к литературе, музыке, театру, совершенствует навык воплощать в игре определенные переживания, побуждает к созданию новых образов, побуждает к мышлению. Самый короткий путь эмоционального раскрепощения ребенка, снятие сжатости, обучения чувствованию и художественному воображению – это путь через игру, фантазирование, сочинительство. Все это может дать театрализованная деятельность. Именно драматизация, связывает художественное творчество с личными переживаниями, ведь театр обладает огромной силой воздействия на эмоциональный мир человека.

Детское творчество тесно связано с игрой, и грань между ними не всегда правда отчетливая, прокладывается целой установкой – в творчестве поиск и сознание нового, обычно осмыслены как цель, игра же изначально таковой не предполагает. В личностном плане детское творчество не столько основано на имеющихся задатках, знаниях, умениях, навыках, сколько развивает их, способствуя становлению личности, созданию самого себя. Оно более средство саморазвития, нежели самореализации. Один из сущностных признаков детского творчества – его синкретическая природа, о которой говорит Б.М. Теплов, когда «отдельные виды искусства еще не расчленены и не специализированны» Синкретизм роднит творчество с игрой, о чем

свидетельствует то, что в процессе творчества ученик стремится опробовать разные роли [103].

Творческие способности у школьников проявляются и развиваются на основе театрализованной деятельности. Эта деятельность развивает личность учащегося, прививает устойчивый интерес к литературе, музыке, театру, совершенствует навык воплощать в игре определенные переживания, побуждает к созданию новых образов, побуждает к мышлению.

Театрализованная деятельность создаёт условия для развития творческих способностей. Этот вид деятельности требует от учащихся: внимание, сообразительности, быстроты реакции, организованности, умения действовать, подчиняясь определённому образу, перевоплощаясь в него, живя его жизнью.

О.А. Апраксина отмечает – театрализованная деятельность это форма изживания впечатлений жизни лежит глубоко в природе детей и находит свое выражение стихийно, независимо от желания взрослых [104].

Стремление к действию, к воплощению, к реализации, которое заложено в самом процессе воображения, именно в театрализации находит полное осуществление.

Другой причиной близости драматической формы для ребенка является связь всякой драматизации с игрой.

Драматизация ближе, чем всякий другой вид творчества, непосредственно связана с игрой, этим корнем всякого детского творчества, и поэтому наиболее синкретична, т.е. содержит в себе элементы самых различных видов творчества. В этом и заключается наибольшая ценность детской театрализованной деятельности и дает повод и материал для самых разнообразных видов детского творчества.

Игра – наиболее доступный для первоклассников и интересный для них способ переработки и выражения впечатлений, знаний и эмоций (Г.С. Костюк, А.Л. Готсдинер, Д.Б. Эльконин и др.) [105, 106, 107].

В театрализованной игре осуществляется эмоциональное развитие: учащиеся знакомятся с чувствами, настроениями героев, осваивают способы их внешнего выражения, осознают причины того или иного настроения. Велико значение театрализованной игры и для речевого развития (совершенствование диалогов и монологов, освоение выразительности речи). Наконец, театрализованная игра является средством самовыражения и самореализации ребенка.

Развитие изобразительной, литературной, музыкальной деятельности детей происходит в общем контексте становления художественной деятельности. Принцип комплексности предполагает взаимосвязь театрализованной игры с разными видами искусства и разными видами художественной деятельности ребенка.

Театрализованная игровая деятельность младших школьников рассматривается в двух взаимосвязанных аспектах:

- как разновидность художественной деятельности, где интегрируется со следующими видами деятельности; литературная, музыкальная и изобразительная;

- как творческая сюжетная игра, бытующая в самостоятельных игровых опытах школьников. Так достигается сочетание косвенного руководства ею с предоставлением учащемуся возможности свободного самовыражения и бытование театрализованной игры в самостоятельной детской деятельности.

А.Н. Леонтьев писал, «Каков ребенок в игре, таков во многом он будет в работе, когда вырастет. Поэтому воспитание будущего деятеля происходит, прежде всего, в игре. И вся история отдельного человека как деятеля и работника может быть представлена в развитии игры и в постепенном переходе ее в работу...» [108].

В процессе игры заложены огромные воспитательные возможности. Для детей в возрасте семи лет – это труд, требующий настоящих усилий. Они преодолевают в игре иногда серьезные трудности, тренируя свои силы, ловкость, развивая способности и ум. Игра закрепляет у учащихся полезные умения и привычки.

Существуют различные игры. Одни развивают мышление и кругозор детей, другие – ловкость, силу, третьи – конструкторские навыки. Есть игры, направленные на развитие творчества у учащегося, в которых он проявляет свою выдумку, инициативу, самостоятельность.

Творческая игра представляет собой богатейшее поле для творчества детей. Творчество ученика проявляется в правдивом изображении персонажа. Чтобы это осуществить, надо понять, каков персонаж, почему он так поступает, представить себе состояние, чувства, то есть проникнуть в его внутренний мир.

В театрализованных играх развиваются различные виды детского творчества: художественно-речевое, музыкально-игровое, танцевальное, сценическое, певческое. Дети стремятся к художественному изображению литературного произведения не только как «артисты», исполняющие роли, но и как «художники», оформляющие спектакль, как «музыканты», обеспечивающие звуковое сопровождение. Каждый вид такой деятельности помогает раскрыть индивидуальные особенности, способности ребенка, развить талант, увлечь учеников.

Таким образом, исходя из вышесказанного, можно отметить, что процесс развития музыкальных и общих творческих способностей школьников по своей природе интегративная и комплексная деятельность. Она может проявляться во всех видах музыкального творчества: в пении, ритмике, игре на детских музыкальных инструментах, театрализованной деятельности, театрализованной игре и в игровом тренинге. Успешность творческого развития музыкальных способностей детей зависит от прочности навыков, умения выражать определенные чувства и настроения. Полноценное развитие общих творческих способностей учащихся возможно в том случае, если их жизненный опыт, в частности музыкально-эстетические представления постоянно обогащаются, и существует возможность проявлять данные способности самостоятельно.

2 СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГРОВОГО ТРЕНИНГА

2.1 Уровни исходной подготовленности школьников к музыкально-игровому процессу развития способностей

Выявив сущность понятия «музыкальные способности», его основные принципы развития в процессе музыкальной деятельности младших школьников и проанализировав программы с целью выявления форм и методов работы по их развитию в музыкально-игровой деятельности, нами было проведено экспериментальное исследование. Оно состояло из констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов.

С целью определения степени подготовленности школьников к музыкально-творческому процессу развития способностей, нами были проведены контрольные срезы на базе государственного учреждения средней общеобразовательной школы № 13 г. Павлодар, с учащимися первых классов с разным уровнем музыкальных способностей и возможностей. В школе имеется кабинет музыки, который находится на первом этаже, где проводятся уроки музыки и музыкальные мероприятия. В кабинете музыки находятся музыкальные инструменты, портреты композиторов, дидактические музыкальные игры не только заводского производства, но и сделанные руками педагогов, а также различные шумовые инструменты, погремушки. Уроки музыки ведет учитель музыки Тютенова Жанаргуль Ергалиевна, которая имеет соответствующее музыкальное педагогическое образование, квалификацию, и стаж её работы составляет два года.

В исследуемую группу вошли все учащиеся первых классов средней общеобразовательной школы № 13 г. Павлодар, всего было охвачено 92 ученика, из них 51 девочка и 41 мальчиков, в возрасте от 6 до 8 лет.

Музыкальные занятия проходили в кабинете музыки, оснащенным необходимым оборудованием, позволяющим проводить музыкально-игровую деятельность на развитие всех музыкальных и творческих способностей. Развитию музыкальных творческих способностей способствовала атмосфера доброжелательности, сотрудничества, взаимопонимания, которая устанавливалась между учителем и учащимися.

Обучение младших школьников на уроках музыки осуществлялось в соответствии программе календарно-тематического плана, один час в неделю. Однако в ходе формирующего этапа экспериментальной работы предусматривалось постепенное и систематическое введение музыкально-игровой деятельности, игровых тренингов и дидактических пособий в познавательный процесс, а также использование их в активной форме.

Психолого-педагогический эксперимент проводился в период с 01.09.2014 г. по 20.03.2015г.

Занятия проводились со всеми учащимися первых классов, в качестве ведущих методов развития музыкальных творческих способностей выступали наглядно-зрительный и наглядно-слуховой методы в сочетании со словесным. Широко использовались словесные пояснения, указания, вопросы к учащимся. В ходе эксперимента были использованы игровые тренинги.

Для того чтобы музыкальные и творческие способности учащихся были успешно сформированы, необходимо наметить пути их формирования. Для этого очень важно знать, какова музыкальность каждого ученика. Это можно выявить только в ходе многократных наблюдений и занятий. Только тогда, по мнению Л. С. Выготского «можно судить об уровне музыкального развития каждого ребенка» [109].

В процессе изучения характеристик исследуемой группы по параметрам уровень интеллектуального развития, самооценка, учебная мотивация с использованием анкеты [Приложение А] были выявлены характеристики, отраженные в таблице 1.

Таблица 1. Характеристики общей исследуемой группы (92 человек).

Параметры	Уровни характеристик		
Уровень интеллектуального развития	Высокий 75 %	Средний 15 %	Низкий 10 %
Самооценка	Завышенный 8 %	Нормальный 83 %	Заниженный 9%
Учебная мотивация	Положительное отношение 97%		Отрицательное отношение 3 %

Констатирующий эксперимент был проведен в ходе типовых уроков музыки в течение двух месяцев. Во время учебного процесса, который направлен на развитие музыкальных творческих способностей, учащимся было

дано общее представление обо всех свойствах музыкального звука, однако использование музыкально-игровой деятельности было минимальным.

В эксперименте для контрольного замера нами были определены общие и специальные показатели, среди специальных показателей выделены два направления: область движения и музыкально-игровое воплощение.

Среди общих показателей определены следующие:

- 1) наличие и отсутствие увлеченности;
- 2) естественность поведения;
- 3) действия по вдохновению, интуиции;
- 4) скорость реакции во время исполнения заданий;
- 5) смена настроения во время развития образа;
- 6) действия, свидетельствующие о наличии или отсутствии воображения;
- 7) инициатива и активность во время выполнения творческого задания;
- 8) реализация образа соответственно замыслу.

В контрольном замера нами исследовались следующие общие параметры: увлеченность деятельностью, быстрота реакции, реализация замысла, активность и инициатива во время выполнения творческого задания.

А также специальные показатели в области движения:

- 1) оригинальность или стереотипность образных действий;
- 2) соответствие образных действий тексту и мелодии музыки, сюжету игрового упражнения;
- 3) развитие игрового образа или его схематичность в процессе игрового тренинга;
- 4) самостоятельность или подражание в выборе определенных средств выражения или отсутствие их во время реализации задуманной композиции игры;
- 5) выразительность исполнения задуманного движения или неумелая его интерпретация в процессе игрового упражнения.

В контрольном замера нами изучались специальные показатели в области музыкально-игрового воплощения:

- 1) воспроизведение общей динамики развития музыкального образа либо группы образов;
- 2) определение формы произведения в ее основных фазах – начала, развитие, кульминация, завершение;
- 3) выбор ритмических движений в соответствии с пунктами 1 и 2;
- 4) ритмичность движений, умение подчинить их ритму музыки;
- 5) пространственно-временная организация движений;
- 6) координация движений и чувство ансамбля в коллективных формах упражнений;
- 7) инициативность и изобретательность в выборе ритмических движений.

А также показатели согласованности со средствами музыкальной выразительности: согласованность с содержанием музыки, согласованность с характером музыки, готовность к смене движений, координация движений, согласованность со средствами музыкальной выразительности (с темпом, с

динамикой, с ладом, со штрихами). Выше описанные показатели представлены в сводной таблице 2.

Испытуемые исследуемой группы выполняли 3 типа заданий разной степени трудности.

Задание 1. Песни и пьесы с яркими локальными образами.

Музыкальное произведение «Мотылёк» С. Майкапара [110].

Учащиеся, выполняя задание, воссоздали с помощью музыкально-ритмических движений образ мотылька, изображенного в произведении.

Перед выполнением задания с участниками исследуемой группы была проведена вступительная беседа, в ходе которой школьники вспомнили конкретный образ и характерные особенности поведения мотылька. Было предложено каждому ученику представить «своего» мотылька с характерным для него настроением. Таким образом, школьники были поставлены в условия поиска, что позволяло создать на уроке музыки игровую проблемную ситуацию.

Перед повторным прослушиванием музыкального фрагмента внимание школьников обращалось на музыкальное оформление окончания пьесы: «Что необычного они слышали в конце произведения? Что происходило с мотыльком?». В ходе беседы выяснилось, что учащиеся тонко почувствовали смену музыкальных настроений и увидели своего мотылька в различных ситуациях: уснул, намок под дождем, мальчик поймал в сачок. Уточним, что учитель музыки демонстрирует паузу в целый такт, в силу чего последующий характерный взлет шестнадцатых и стаккатное движение восьмых в высоком регистре воспринимается учащимися как взлет-освобождение, либо как стремительный перелет на другой невидимый глазу цветок. В виду своих первоначальных представлений одни участники исследуемой группы предположили, что мотылек благополучно вырвался из сачка, другие представили, что он улетел от птички, третья подгруппа испытуемых высказала предположение, что намокшие крылышки высохли на солнышке.

После этой части занятия ученикам было предложено на воображаемом лугу изобразить своего мотылька в действиях под музыку.

Результаты по данному заданию представлены в таблице 1. Как видно из таблицы 1 интерес к выполнению задания был проявлен у 45,7% школьников, только около 20,7% учащихся проявили при этом инициативу, а самостоятельность проявили 30,4% школьников. При этом в процессе выполнения музыкального упражнения наблюдалось отсутствие разнообразия в выборе и использовании движений: 75% школьников использовали имитационные движения руками, и лишь 10,9% учащихся применяли танцевальные движения. Не все учащиеся были готовы и демонстрировали смену движений во время изменения музыки, данное задание выполнили успешно только 15,2% школьников.

Таким образом, результаты по предоставленному заданию показали, что около половины испытуемых (из 92 человек) работали с увлечением и интересом. Музыка для них была весьма доступна, но учащимся не хватило умения и навыков для точной передачи ее характера. Не все школьники знали,

что делать, как реагировать после паузы на оживленность и весёлость музыки в конце произведения.

На уроках музыки основной в младшем школьном возрасте является музыкально – ритмическая деятельность, т.к. этот вид деятельности составляет комплекс определенных умений учащихся: умение слушать, воспринимать музыку, импровизировать (проявление творчества), двигаться под музыку, отражая в этом движении свое отношение к музыкальному образу.

Задание 2. Пьесы или песни, обладающие яркой выраженной динамикой развития музыкального образа.

Музыкальное произведение «Берёзка» музыка А. Филиппенко, слова Т. Волгиной [111].

Песня с учащимися была выучена заранее.

Задание для учеников заключалось в следующем: исполнить песню с движениями соответственно характеру музыки, содержанию литературного текста. Действовать необходимо самостоятельно.

Результаты эксперимента показали, что для учеников сложность выполнения задания заключалась в том, что нужно было быстро реагировать на ход развития музыкального образа и отражать его в соответствующих движениях. Школьники воспринимали общий ход и характер песни: плавную неторопливую мелодию. Результаты контрольного замера показали, что учащимся сложно сочетать пение и движение в малоподвижных музыкальных произведениях; они отдают предпочтение одному виду деятельности – или пению, или движению. Таким образом, традиционное мнение о том, что дети легче воспринимают вокальную музыку, не подтвердилось в нашем эксперименте.

Усложнение данного задания выявило отсутствие быстроты реакции у школьников и дефицит полноценного восприятия музыкального образа, не смотря на то, что песня была хорошо знакома.

Данный вид задания вызвал интерес у наименьшего количества учеников – 35,9%. Инициатива и самостоятельность были проявлены гораздо в меньшей степени, соответственно у 5,4% и 10,9% школьников, равно как и быстрота реакции наблюдалась только у 15,2% испытуемых. Важно отметить, что координация движений учащихся в динамике увеличилась почти вдвое и составила 20,7%, но движения, в основном, были имитационного плана у 70,7% испытуемых. Тогда как танцевальные движения использовали лишь 5,4% учащихся.

Первоклассники активно принимали участие в выполнении поставленных задач. Они стремились и были увлечены поиском нужного образа, но иногда музыкальный образ не отвечал образу, исполняемому ученику. У некоторых детей итоги заданий были однообразными, имели подражательный характер, не получали своего развития в зависимости от изменения характера музыки.

Для первоклассников одним из наиболее важных является эмоциональное восприятие музыкального образа, являющееся стимулом в проявлении музыкальных способностей младших школьников.

Задание 3. Пьесы или песни с несколькими контрастными между собой музыкальными образами.

Музыкальное произведение «Через мост» музыка А. Филиппенко [112].

Нами было дано следующее задание учащимся: необходимо драматизировать музыкальное произведение развивающего содержания, драматизация которого требует развития сюжета, установления определенных взаимоотношений между персонажами и распределение ролей.

Песня «Через мост» была, так же как и песня из предыдущего задания, выучена с учащимися заранее. Исследуемая группа для выполнения задания была разделена на подгруппы. В каждой подгруппе из 5-ти человек распределялись роли: Волк, Козлик и трое детей. Распределение ролей происходило быстро и бесконфликтно. Далее проходило «определение по местности» (лес; мостик; путь, куда идут дети; место, где находятся Волк и Козлик). Каждой подгруппе напоминалось условие задания: делать по-своему, не повторять предыдущие выступления, делать по-новому, чтобы было интересно.

Игровое упражнение очень завлекло учащихся, однако в ходе выполнения они отвлекались на сам сюжет произведения, их действия не всегда соответствовали и совпадали с текстом песни. Например, наблюдались такие эпизоды, когда Козлик спешил «ударить» Волка, в результате чего Волк падал раньше по времени, и часть произведения оставалась не инсценированной. Нами отмечены и описаны такие интересные находки, когда Волк просил прощение у ребят, он тянул за платье девочку и виновато опускал голову. Дети прощали Волка и принимали его в свой круг. Учащиеся другой подгруппы предлагали вместо одного Козленка двух и определяли каждому самостоятельную роль. Однако, согласно требованиям задания, которые предъявлялись к выполнению данного упражнения, не все предложения испытуемых были возможны, так как они должны соответствовать движениям музыки.

Выполнение данного задания требует определенной подготовленности и договоренности между испытуемыми. Действия учеников можно условно назвать «сочинением на заданную тему» (Н.А. Ветлугина). Полученные результаты выполнения данного задания: увлеченность была достаточно высокой и соответствовала 65,2%, а инициативу проявляли 10% учащихся. При выполнении данного упражнения испытуемыми гораздо меньше были представлены имитационные движения, только у 25%, а танцевальные движения демонстрировали только 5,4%. Координация движений (в данном случае сотрудничество между испытуемыми) была представлена более выражено, в сравнении с предыдущими двумя заданиями и наблюдалась у 34,8% учащихся. Низкий показатель в исследуемой группе был получен по параметру готовности к смене движений, который свидетельствует о недостаточной чувствительности к развитию музыкального образа, он составил 5,4%.

Таким образом, полученные результаты в констатирующем эксперименте по трём выше описанным заданиям, показали низкий уровень подготовленности учащихся к активной музыкально-игровой деятельности, а также низкий уровень развития музыкальных и общих творческих способностей школьников.

Тем не менее, у испытуемых в констатирующем эксперименте наблюдается психологическая готовность к развитию музыкальных способностей в процессе творческой деятельности с использованием игрового тренинга. Так школьники (48,9%) увлеченно разыгрывают музыкальные образы песен, но выполняют эти творческие задания в процессе игрового тренинга интуитивно и спонтанно.

Качественные результаты эксперимента говорят о том, что учащиеся воспринимают общий сюжет игрового задания, но реализуют его без достаточного согласования со звучанием музыки, не смотря на то, что проводится инструкция и напоминание о необходимости вслушиваться в звучание музыки и следовать ей.

Ребенок должен понять в процессе общения с многообразными видами искусств, что искусство или эмоции могут выражаться гаммой звуков, движений, выразительной речи. Исходя из вышеизложенного, следует отметить, что процесс развития музыкальных и общих творческих способностей учащихся по своей природе интегративная и комплексная деятельность. Творческая игра представляет собой богатейшее поле для творчества детей. Она может проявляться во всех видах музыкального творчества: в пении, ритмике, игре на детских музыкальных инструментах, театрализованной деятельности, театрализованной игре и в игровом тренинге. Ведущее место в творческих заданиях занимает программная музыка, так как поэтический текст, образное слово помогают ребенку лучше понять ее содержание.

Для создания оптимальных условий, способствующих формированию музыкальных способностей необходимо учитывать возрастные особенности данного процесса. Учитывая психофизиологические особенности младшего школьного возраста, наиболее эффективной среди всех приемов и методов, используемых на уроках музыки, творческую деятельность.

Полноценное развитие общих творческих способностей учащихся возможно в том случае, если их жизненный опыт, в частности музыкально-эстетические представления постоянно обогащаются, и существует возможность проявлять данные способности самостоятельно. Успешность творческого развития музыкальных способностей детей зависит от прочности навыков, умения выражать определенные чувства и настроения.

Музыкальные способности у всех людей выявляются по-разному. У кого-то уже на первом году жизни все три основные способности проявляются достаточно ярко, развиваются быстро и легко, что свидетельствует о музыкальности детей, у других же способности обнаруживаются позже, развиваются труднее.

Наиболее сложно развиваются у детей музыкально-слуховые представления — способность воспроизводить мелодию голосом, точно ее интонируя, или подбирать ее по слуху на музыкальном инструменте. У некоторых младших школьников эта способность развивается лишь к девяти. Но отсутствие раннего проявления способностей не является показателем слабости или тем более отсутствия способностей.

Огромное значение имеет то окружение, в котором растет ребенок (особенно в первые годы жизни). Раннее проявление музыкальных способностей наблюдается, как правило, именно у детей, получающих достаточно богатые музыкальные впечатления.

Однако чтобы превратиться в способности любые задатки должны пройти большой путь развития. Для многих человеческих способностей, в том числе и музыкальных, это развитие начинается с первых дней жизни. Поскольку деятельность регулируется совокупностью психических процессов, образований и состояний, формирование способностей определяется общим уровнем психического развития и является частью становления личности в целом, во многом зависящим от характера деятельности. Если человек будет продолжать заниматься теми видами деятельности, которые стимулируют развитие соответствующих способностей, то этот процесс не прекратится до конца. Способности, как правило, развиваются постепенно.

Учащиеся, подражая своему учителю, подпевает отдельные звуки, концы фраз, а затем и несложные песенки и попевки, позже начинается становление собственно певческой деятельности. И здесь задача учителя – стараться развить у школьников певческое звучание, увеличить доступный для этого возраста объем вокально-хоровых навыков. Учащихся можно подводить к тому, что бы они передавали в пении свое отношение к исполняемому произведению.

В развитии всех видов музыкальной деятельности детей младшего школьного возраста особенно существенно формирование музыкально – сенсорных способностей. Основу этого формирования составляет вслушивание ребенком, различение и воспроизведение им четырех свойств музыкального звука (высоты, длительности, тембра и силы).

Только тогда, когда музыка на занятии перестанет быть звуковым фоном, когда постоянно меняющийся характер, настроение, выраженные в ней, дети будут чувствовать и осознавать, выражать в своей исполнительской и творческой деятельности, приобретенные навыки и умения пойдут на пользу музыкальному развитию.

Это будет способствовать главной задаче музыкального воспитания – развитию эмоциональной отзывчивости, привитию интереса и любви к ней.

Следует отметить, что, чем сильнее привлекает ребенка какая-нибудь деятельность, тем больше он занимается ею, а это, несомненно, способствует развитию у него нужных способностей. В свою очередь, склонность к той или иной деятельности поддерживается успешностью ее выполнения; большее удовлетворение дает та деятельность, к которой учащийся более способен. Итак, способности обнаруживаются в процессе овладения деятельностью, в бездействии же способности утрачиваются. Психолог Давыдов В.В., посвятивший много лет работе с одаренными детьми, опираясь на собственный опыт, используя отечественную и зарубежную литературу, указывает, что не любая деятельность развивает способности, а только та деятельность, в процессе которой возникают положительные эмоции, которые вызывают собственную познавательную потребность. Она характеризуется выраженным чувством удовольствия от работы [113].

Таблица 2-Показатели подготовленности школьников (92 чел.) к музыкально-игровому процессу развития способностей.

Задания	Показатели (%)																
	Общие				Специальные в области движения					Специальные в области музыкально-игрового воплощения							
										согласованность с содержанием	музыка согласованность с характером	готовность к смене движений	скоординированность движений	Согласованность со средствами музыкальной выразительности			
														с темпом	с динамикой	с ладом	со штрихом
1-е задание	45.7	35.9	20.7	20.7	30.4	10.9	10.9	75.0	10.9	34.8	40.2	15.2	10.9	45.7	25.0	10.9	20.7

2-е задание	35.9	15.2	25.0	5.4	10.9	10.9	10.9	70.7	5.4	30.4	40.2	5.4	20.7	50.0	10.9	5.4	10.9
3-е задание	65.2	15.2	20.7	10.0	15.2	20.7	10.9	25.0	5.4	30.4	40.2	5.4	34.8	25.0	10.9	15.2	20.7

Анализ полученных результатов констатирующего эксперимента по определению исходных уровней подготовленности школьников к музыкально-игровому процессу развития способностей позволяет определить три уровня:

1. Высокий уровень – у детей проявляется активность, заинтересованность творческой, игровой деятельностью; демонстрируется выразительность движений, согласованность движений со средствами музыкальной выразительности (лад, тембр, ритм и др.); проявляется самостоятельность, умение переносить приобретенные знания и навыки в новые игровые ситуации.
2. Средний уровень – активность и интерес проявляются избирательно во время выполнения отдельных упражнений и заданий; движения в основном соответствуют характеру музыки и средствам музыкальной выразительности; наблюдается относительная самостоятельность в применении знаний и навыков в новой игровой ситуации.
3. Низкий уровень – инициатива и активность почти не проявляются, индивидуальные задания и упражнения интереса не вызывают; преобладают подражание, имитация и стереотипность движений (рисунок 1).

Количество учеников 92

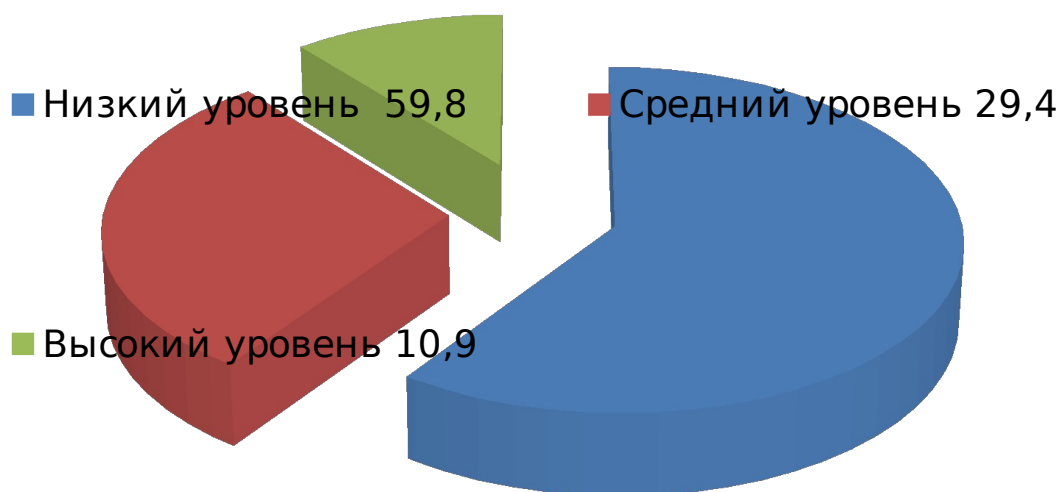


Рисунок 1-Исходные уровни подготовленности школьников к музыкально-игровому процессу развития способностей.

Для достоверного определения результатов в любой деятельности, в том числе музыкально-игровой, творческой необходимо наличие двух факторов: знаний и навыков, и самой деятельности, в ходе которой происходит развитие данных способностей.

А так как музыкально-игровое творчество состоит из двух начал – исполнительного и продуктивного, то можно предположить, что использование игрового тренинга является тем средством, которое при определенных педагогических условиях будет активизировать развитие музыкальных и общих творческих способностей школьников.

Последовательность развития звуковысотного слуха и чувства лада.

- Восприятие выразительной сущности регистров в процессе слушания произведений (например, «Три чуда» из оперы Н. Римского-Корсакова «Сказка о царе Салтане»).

- Восприятие и воспроизведение звуков по высоте в ярких, образных интонациях, мотивах, мелодиях; осознание выразительной сущности направления движения мелодии (например, при пении прибауток, музыкальных загадок).

- Последовательное знакомство со ступенями лада и освоение лада через характерные ладовые интонации (V и III, I и III и т.д.) на музыкальном материале несложных песен и пьес для простейших звуковых инструментов.

- Формирование представлений о ладовой интонации как носителе образной характеристики (на основе песен, попевок, простых по своим интонационным оборотам, например народные песни «Кукушка», «Лиса»).

- Формирование представлений о тонике, тоническом трезвучии, устойчивых и неустойчивых ступенях, (примером музыкального материала, на котором можно успешно формировать эти представления, является песня-игра «Наш дом»).

- Определение лада и анализ его выразительной сущности на примере знакомого музыкального материала (С. Рахманинов «Полька»).

- Осознание роли лада в создании общей эмоциональной окраски музыки, противопоставления мажора и минора как средств отражения света и тени, радости и горя (при многих, однако, отклонениях от этих сравнений). Примером могут служить пьеса Д. Кабалевского «Клоуны».

Последовательность развития чувства ритма:

- Восприятие и воспроизведение равномерной пульсации метрических долей в музыке (в процессе движения под музыку, игры на простейших музыкальных инструментах).

- Различение сильных и слабых долей в музыке при слушании и исполнении маршевых и танцевальных пьес (в движении, игре на простейших музыкальных инструментах).

- Восприятие соотношения различных длительностей на примере несложных, хорошо знакомых детских песен.

- Восприятие и воспроизведение характерных ритмов в простых размерах и т.д. (на примере танцевальной, маршевой музыки, с помощью музыкально-ритмических движений).

- Осознание выразительной и изобразительной сущности ритма (при исполнении танцевальных движений, например дробного шага, партий ритмического сопровождения к песням, пьесам, передающим цоканье копыт, тиканье часов и т.д.).

- Развитие внутреннего ритмического слуха (запоминание разных ритмических фигур, например, в процессе исполнения к пьесам ритмического сопровождения).

- Формирование понятия о ритме как об одном из средств музыкальной выразительности (ровном, спокойном ритме в напевной, ласковой музыке и остром, пунктирном – в маршевых произведениях и др.).

- Определение выразительной сущности ритма на материале знакомых произведений (например, подчеркнутых «кукольно-механических» ритмов в «Музыкальной шкатулке»).

- Осознание значения ритма для создания музыкального образа и связи ритма с другими элементами музыкального языка (например, «Поезд»).

Последовательность развития музыкально-слуховых представлений:

- Акцентирование внимания учащихся на развитие элементов музыкального языка в попевках, песенках; использование при этом простейших движений, игры на детских музыкальных инструментах.

- Усиление у учащихся ощущения деления музыкального периода на фразы, предложения через движения под музыку, игру на детских музыкальных инструментах сопровождений к песням, пьесам (например, фиксация четкого окончания фраз с помощью ритмической остановки или подчеркивание из начала).

- Усиление ощущения кульминаций мотивов, фраз, главной кульминации периода и т.д. в процессе работы над выразительностью исполнения песен, совместного исполнения детьми и учителем пьес для слушания.

- Формирование представлений об основных принципах развития музыки (повторяемость, вариационность, контрастность) и их смысловой нагрузке.

- Формирование представлений о средствах музыкальной выразительности в процессе работы над выразительностью исполнения песен и слушания произведений.

- Формирование представлений об интонации как единстве эмоционально-смыслового содержания и средств его воплощения, ее важной роли в дальнейшем музыкальном «высказывании», о выразительном и изобразительном содержании интонации.

- Формирование представлений о мелодии как изложении музыкальной мысли (на примере любых песен).

- Формирование представлений о музыкальном образе как отражении жизненных явлений средствами музыки (например, грусть – в произведении «Болезнь куклы»).

Таким образом, при подборе музыкального репертуара и работе над ним педагогу необходимо учитывать последовательность формирования и развития каждой музыкальной способности у детей дошкольного возраста.

Учитель создает условия для развития ярких музыкальных впечатлений, учитывает возрастные особенности младших школьников. Каждая музыкальная задача должна быть выражена в звуке, темпе, ритме и соответствующих игровых приемах. Это будет работой над художественно-музыкальным образом, над приобретением игровых приемов – не абстрактных, а конкретных. В качестве материала следует выбирать задания доступные по трудности, разнообразные по характеру музыкальных и технических задач. Младшим школьникам близки и понятны музыкальные произведения, связанные с отражением конкретных, близких детскому сознанию явлений действительности: мир игрушек, животных, птиц, сказок. Эта тематика вызывает в детском сознании разные зрительные представления. Глубокое эмоциональное восприятие образов музыкальных произведений невозможно без зрительных ассоциаций. Создавать литературный сюжет рекомендуется только в таких случаях, когда музыкальный образ имеет изобразительный характер. Но и в этом случае сюжет не должен стать самоцелью, он служит развитию представлений, которые помогают воспринимать содержание музыкального произведения.

Яркое восприятие музыки является одним из источников творческого развития учащихся.

Важнейшей особенностью самостоятельной деятельности школьников является то, что она осуществляется при тактичном, почти незаметном руководстве учителя, так как предполагает особую непринужденную обстановку. В содержание самостоятельной музыкальной деятельности, прежде всего, входит то, чему ученики научились с помощью учителя.

Первые проявления самостоятельности возникают на уроках музыки. Прежде всего, самостоятельность выражается в исполнении без участия учителя песен, инструментальных наигрышей они самостоятельно размышляют и высказываются об услышанных произведениях: определяют их характер, средства выразительности, жанр, строение. Следовательно, для развития самостоятельной музыкальной деятельности, как и для успешного обучения учащихся, необходимы активное, сознательное усвоение предлагаемого на занятиях материала, а также заинтересованности и увлеченности.

Для того чтобы развить в детях возраста семи лет самостоятельность, умение творчески мыслить, применять знания, полученные на уроке музыки, учитель должен знать музыкальный репертуар, объем умений и навыков детей первых классов.

Основной признак музыкальности, по мнению Б.М. Теплова, переживание музыки, как выражение некоторого содержания [114]. Музыкальное переживание, по самому существу своему, эмоциональное переживание, и иначе как эмоциональным путем нельзя понять содержание музыки, чтобы эмоционально пережить музыку нужно, прежде всего, воспринять саму звуковую ткань. Музыкальность предполагает также достаточно тонкое, дифференцированное восприятие, «слышание» музыки. Эти две стороны музыкальности – эмоциональная и слуховая, не имеют смысла, взятые сами по себе, одна без другой. Младший школьный возраст – важный период в общем развитии ребенка. В принципах обучения старших дошкольников и начинающих, семилетних школьников сохраняются общие приемы наглядно-игрового восприятия. У первоклассников, отчасти у второклассников, доминирует наглядно – действенное, наглядно-образное мышление, а у учеников третьих, четвертых классов – словесно-логическое, образное. Наглядно-образное мышление – ведущее в поведении детей 6 – 7 лет; основной единицей является образ. Восприятие образов музыкальных произведений является ведущим видом деятельности, для его развития в репертуар включаются музыкальные произведения, основанные на приеме звукоподражания звукам природы и другим явлениям окружающей действительности, звучанию различных музыкальных инструментов, пьесы с образными названиями, музыкальные сопоставления, песни с противоположными образами. Составляющие восприятия: эмоциональная отзывчивость, сенсорная чувственность, музыкально-слуховая грамотность. Исполнительство и творчество базируются на ярких музыкальных

впечатлениях. Успех в развитии творческих способностей младших школьников определяется не только своевременным распознаванием врожденных задатков, но и развитием музыкальных способностей: музыкальности в доступной художественно увлекательной для этого возраста форме.

2.2 Специфика развития музыкальных способностей школьников

Формирующий эксперимент проводился с целью развития музыкальных и соответственно общих творческих способностей школьников. Его методическая задача – проверка целесообразности использования в работе учителя музыки игрового тренинга, основанного на применении музыкально-игровых упражнений в учебном процессе.

В данном варианте предполагалось применение музыкально-игровой деятельности на уроках музыки наряду с увеличением объема творческих заданий за счет проводимых упражнений игрового тренинга, что впоследствии даст возможность школьникам более качественно развивать свои музыкальные способности.

Наряду с уроками музыки проводилась работа по использованию игрового тренинга, в рамках которого демократическая обстановка, свобода выбора, тесное сотрудничество между учащимися должны были способствовать большей их самостоятельности и творческой активности в решении музыкально-игровых задач на уроках музыки.

Формирование музыкальных и общих творческих способностей предполагает повышение уровня музыкального восприятия, качества слушания музыки, расширение музыкального опыта, более тонкого, дифференцированного вслушивания в музыку, что выражается в практической реализации творческого замысла, способах творческих проявлений, в более точном соответствии движений отдельным музыкально-выразительным средствам, в разнообразии выбора движений.

Творчество рассматривается как деятельность, способствующая развитию целого комплекса качеств личности: умственной активности, смекалки, изобретательности, стремления самостоятельно добывать знания, необходимые для выполнения конкретной работы, самостоятельности в выборе и решении задач, трудолюбия, способности видеть главное, общее в различных и сходных условиях, то есть всего того, что является базой для развития интеллекта.

Для развития у школьников навыков музыкально-игровой деятельности экспериментально проводится система творческих упражнений, основанных на групповых формах организации учащихся в условиях игрового тренинга, а также изучается целесообразность применения игровых творческих заданий в музыкальном развитии школьника. Установленная этапность формирования у учащихся способностей в процессе создания музыкально-игрового образа следующая: исполнение роли отдельных характерных персонажей, показ

образа в развитии, овладение способом совместных действий и способом сюжетно-игрового развития.

Развитие музыкально-творческих способностей учащихся осуществляется при обеспечении систематичности, последовательности, возрастающей сложности обучения. Усложнение в работе проходило по пути нарастания сложности учебно-музыкального материала и требований к качеству реализации творческого замысла.

I степень трудности – школьникам предлагаются песни и произведения с яркими локальными образами, вызывающими у учеников желание передать характерные свойства отдельных персонажей.

II степень трудности – инсценирование песни или произведения с ярко выраженной динамикой развития.

III степень трудности – предлагаются произведения и песни с контрастными образами, побуждающие к установлению взаимоотношений между персонажами и сюжетному развитию игры.

Каждая последующая степень трудности заданий включает в себя материал предыдущей с обязательным усложнением творческих задач, что соответствует тренинговому принципу обучения.

Развитие музыкальных способностей происходит следующим образом:

- в области эмоций – от импульсивных откликов на простейшие музыкальные явления к более выраженным и разнообразным эмоциональным реакциям;

- в области ощущения, восприятия и слуха – от отдельных различий музыкальных звуков к целостному, осознанному и активному восприятию музыки, к дифференцированию высоты звука, ритма, тембра, динамики;

- в области проявления отношений – от неустойчивого увлечения к более устойчивым интересам, потребностям, к первым проявлениям музыкального вкуса;

- в области исполнительской деятельности – от действий по показу, подражанию к самостоятельным выразительным и творческим проявлениям в пении и музыкально – ритмическом движении.

Формирование творческого потенциала средствами музыкально-игровой деятельности потребовало решения следующих задач:

- активизация процесса восприятия музыки путем использования проблемного обучения: вводится серия вопросов, активизирующих слушание музыки, заставляющих сравнивать, сопоставлять, обобщать; специальные тренинговые задания, способствующие развитию фантазии, творческого воображения, памяти, приобретению слушательского опыта;
- активизация сенсорного развития учащихся путем систематического применения музыкально-ритмических игр, способствующих развитию чувства ритма, лада, тембра, восприятию высоты звука и т.д., пониманию логики музыкального развития и формы произведения;

- формирование умения распознавать игровую ситуацию в инструментальном произведении или песне, создавать игровой замысел, план его реализации;
- развитие фантазии и умения комбинировать полученные знания для реализации творческих замыслов;
- развитие музыкальных и творческих способностей, умений, необходимых в коллективной музыкальной деятельности;
- приобретение учащимися практических навыков передачи особенностей музыкального произведения, его построения и форм, точной согласованности действий и музыки, качества использования движений и их разнообразие;
- создание необходимых педагогических условий для творческой, игровой, музыкальной деятельности.

В эксперименте принимали участие 92 школьника из них в экспериментальной группе – 60 человек. Экспериментальная группа состояла из двух подгрупп: 29 учеников в первой подгруппе и 31 ученик во второй подгруппе. Контрольная группа состояла из 32 учащихся. Каждая подгруппа по составу и количеству учеников соответствовала учебному классу. Таким образом, в эксперименте принимали участие учащиеся всех трех первых классов школы, из которых два случайным образом были определены для проведения эксперимента. В этих классах проводились уроки музыки по развитию соответствующих способностей с использованием игрового тренинга. В третьем первом классе, который также был определен случайным методом, проводились стандартные уроки музыки, согласно утвержденной школьной программе, т.е. без использования игрового тренинга.

Формирующий эксперимент проводился в соответствии с методическими задачами, целями, формами работы и типами заданий. Исходя из стилевых установок, избирался музыкально-дидактический материал. Эксперимент проводился параллельно в двух первых классах для выявления наиболее оптимальных методов решения поставленных задач. В каждом из классов использовался конкретный методический вариант.

Методический вариант с использованием игрового тренинга предполагал включение в учебный процесс музыкально-игровой деятельности и изучение элементов музыкально-ритмических движений, подразумевая при этом скоординированность учебных заданий уроков музыки и упражнений игрового тренинга.

Целью такого рода творческих связей, является последовательное и систематическое формирование у учащихся восприятия музыкальных образов, а также развитие творческой направленности через способность выражать эти образы в музыкально-игровых движениях.

Развитие элементов творчества осуществлялось во всех видах музыкально-игровой деятельности на уроках музыки, при этом использовались тренинговые упражнения со сценической игрой, пантомимой, элементами танца, короткими беседами, основанные на ассоциативных

связях, элементах театрального драматического искусства, ситуациях повседневной жизни.

В процессе обучения особое внимание школьников обращалось на то, что музыка имеет свой язык, свою музыкальную речь, на необходимость вслушиваться в звучание музыки, чувствовать ее характер. При этом использовался прием контрастного сопоставления музыкальных произведений – исполнялись сочинения одного жанра (вальсы, марши), пьесы с одинаковыми или близкими названиями («Мотылёк» С. Майкапара, «За мотыльком» В. Косенко, «Дед мороз» А. Витлина, «Дед мороз» Р. Шумана); контрастные произведения в пределах одного настроения (два веселых; два лирических произведения) [115].

Методика работы предусматривала систему обучения, для ее осуществления теоретический и музыкально-практический материал был сосредоточен вокруг узловых моментов, которые изучались на уроках музыки с использованием элементов игрового тренинга. При этом учитывались возможности приобретения учениками соответствующих навыков в процессе выполнения игровых упражнений с использованием различных музыкальных произведений. Благодаря этому у учащихся появляется более широкая возможность выбора средств реализации творческого замысла. В качестве дидактического материала использовались специально подобранные игры и упражнения, например: «Поменяйся», «Лягушки», «Карусель», «Приглашение» (А.Е. Луговской), «Плетень» (Г. Франио, И. Лифиц), «Цыплята» (А. Филиппенко), «Переменный шаг», «Шаг с притопом», «Хороводный шаг» (разных авторов) и т.д. [116, 117]. [Приложение Б, В] Весь этот материал был распределен между уроками музыки с учетом специфики дисциплины.

Развитию музыкальных способностей каждого ученика способствовала атмосфера доброжелательности, сотрудничества, взаимопонимания, которая устанавливалась между учащимися и учителем музыки. Психолого-педагогические приемы применялись самые разнообразные. Например, на уроке музыки применялся такой вид деятельности как импровизированный танец. Далее рассказ о первых весенних цветах подталкивал учащихся к созданию таких танцев, как: «Подснежник», «Фиалка», «Ландыш». А чтение стихотворений о животных и птицах служило импульсом к созданию забавных танцев: «Кошечка», «Медведь», «Лисичка».

Одним из важных условий для развития именно творческих способностей Я. А. Пономарев называл развитие именно творческой деятельности, а не обучение только техническим навыкам и умениям. При несоблюдении этих условий, как подчёркивал ученый, многие качества, необходимые творческой личности – умение и желание сопереживать, стремление к новому, чувство прекрасного попадают в число избыточных, лишних [118]. Для преодоления этого необходимо развивать обусловленное возрастными особенностями развития личности младшего школьного

возраста стремление к общению со сверстниками, направляя его на стремление к общению через результаты творчества.

Творческая фантазия стимулировалась визуальным рядом с помощью иллюстраций и слайдов. Для развития танцевальных творческих способностей широко использовалась как классическая, современная, так и народная музыка.

Поощрялись нестандартные подходы детей к решению конкретных художественных замыслов. При применении поощрения, очень действенного и в тоже время тонкого метода – необходимо учитывать особенности его влияния на учащихся. Главным признаком, по которому целесообразно классифицировать поощрения, следует считать способ стимулирования деятельности школьников, способ, с помощью которого дается оценка их поведения.

Для развития танцевальных творческих способностей широко использовалась как классическая, современная, так и народная музыка.

Виды поощрений в школьной ситуации могут быть самыми разнообразными: одобрение, похвала, устная и письменная благодарность, награда, ответственное поручение, проявление доверия и восхищения, заботы и внимания, прощение за поступок.

Самое простое – это словесное поощрение.

Приемы	Что говорит учитель?	Что слышит ученик?
Принятие	«Ты хороший»	«Я хороший»
Внимание	«Я вижу тебя»	«Я что-то значу»
Уважение	«Спасибо тебе за...»	«Мои усилия замечены»
Одобрение	«Я знаю о тебе что-то замечательное»	«Я состоятелен»
Теплые чувства	«Ты мне нравишься»	«Кто-то заботится обо мне»

Отметка это тоже метод стимулирования. Любой педагог тонко чувствует влияние его отметки на учащихся, улавливает те моменты, когда можно немного ее зависить с целью поддержки и поощрения. При определении меры поощрения необходимо учитывать настроение ученика, черты характера. Это значит, что за один и тот же поступок разных учащихся следует поощрять по-разному.

Для полноценной самореализации учеников разрешалось, по необходимости перемещение по классу; дисциплина достигалась не традиционными педагогическими мерами, а посредством положительной мотивации действий каждого учащегося.

Во время проведения формирующего эксперимента, в процессе использования игрового тренинга учитель постоянно обращает внимание на приобретение учащимися навыков общения друг с другом, учитывает певческую и слуховую нагрузку, применяет разнообразные методы и способы активизации функционирования учеников, использует различные варианты структуры уроков, применяет различные виды музыкальной деятельности.

Для оценки результатов развития музыкальных способностей школьников в процессе формирующего эксперимента были подобраны музыкальные произведения, соответствующие условиям выполнения заданий, возрастным особенностям учащихся и программным требованиям.

Задание 4. Школьникам предлагалась пьеса В. Косенко «За мотыльком», по содержанию эта пьеса близка произведению, которое использовалось в констатирующем эксперименте «Мотылёк» С. Майкапара. Но музыкально-инструментальное произведение «За мотыльком» В. Косенко несколько сложнее по структуре и выразительным средствам [119] [Приложение Г].

В классе, где проводится формирующий эксперимент, общее настроение произведения «За мотыльком» было определено без труда, учащиеся с удовольствием определяли средства музыкальной выразительности, связывали их с общим характером, образным содержанием, фантазируя по поводу поведения мотылька и сравнивая данную пьесу с произведением «Мотылёк» С. Майкапара. Испытуемые определили, что предлагаемое им произведение состоит из двух частей, мелодии которых сходны, но различны в регистровом отношении.

Таким образом, в результате проведенного задания 4 выявлено более дифференцированное восприятие средств музыкальной выразительности и более выраженное желание, услышанное в музыке отразить в движениях у школьников основной исследуемой группы в сравнении с контрольной группой.

Задание 5. Оно представляет собой самостоятельное игровое инсценирование украинской народной песни «Берёза» в обработке В. Верховинца [120]. Содержание данной песни дает возможность воспроизвести ее в форме диалога между «березками» девочками и «дубками» мальчиками. В ходе формирующего эксперимента испытуемые сравнивали данную песню с произведением «Берёзка» А. Филиппенко, которое применялось в процессе констатирующего эксперимента.

В процессе развития музыкальных способностей оценивался не только интерес учащихся к творческой деятельности, но и качество воплощения творческого замысла.

Задание 6. В качестве музыкального материала использовалась народная песня «Ястреб и куры». Достигаемые задачи в процессе выполнения – это оценить умение школьников самостоятельно распределять роли между собой, создавать рисунок игры, находить способы ее реализации, сохраняя общий характер песни в связи с дальнейшим развитием сюжета, а также согласовывать движения с динамическим развитием образов в песне и средствами музыкальной выразительности.

Полученные результаты в формирующем эксперименте показали, что уровень общих показателей в исследуемой группе выше в сравнении с контрольной группой на 15-20%. Среди специальных показателей повысился уровень самостоятельности выполнения заданий и достиг 41.4 %, тогда как в контрольной группе он составил 18.8%. Такие показатели как выразительность исполнения и оригинальность движений составили соответственно 62.1% и 37.9%, в сравнении с контрольной группой 12.5% и 9.4%.

Положительная динамика нами была определена по следующим показателям: «Согласованность движений с содержанием музыки» в исследуемой группе повысилась на 18.6%, а «Согласованность движений с характером» – на 28.4%; «Следование движений за развитием музыки» увеличился и достиг 45.8%; «Скоординированность движений» достиг 37.9%, в сравнении с контрольной группой 12.5%; «Согласованность со средствами музыкальной выразительности» существенно повысился, а именно с темпом – на 22.4%, с динамикой – на 63.4%, с ладом – на 36.4%, со штрихом – на 35.8%.

В процессе развития музыкальных способностей с использованием игрового тренинга наблюдалось повышение активности школьников в исследуемой группе 31%, в контрольной группе 12.5%. За счет использования в исследуемой группе тренинговых элементов, игровых упражнений и динамических техник у испытуемых увеличился объем и расширилось разнообразие танцевальных движений до 37.9%, а в контрольной группе, где проводились стандартные уроки музыки, эти показатели составили 12.5%. Данные результаты, полученные в процессе формирующего эксперимента, представлены в таблице 3.

Реализация музыкально-игровой тренировки в процессе формирования у детей творческих способностей потребует применения целого комплекса тех педагогических принципов, которые положены в основу методических рекомендаций педагогов различных школ и направлений. Подводя итоги вышеизложенного теоретического материала, приходим к выводу, что само понятие «музыкально-игровой тренинг» включает в себя ряд компонентов, составляющих его суть. А именно:

- умение вслушиваться в музыкальное произведение;
- приобретение практических навыков музыкального искусства (пения, игровых и танцевальных навыков);
- накопление жизненного и музыкального опыта;
- наличие взаимосвязи слуха и исполнительских навыков;
- формирование музыкального и художественного мышления.

Таблица 3-Показатели развития музыкальных способностей в процессе формирующего эксперимента.

Формирующий эксперимент	Показатели (%)																
	Общие				Специальные в области движения					Специальные в области музыкально-ритмического воплощения							
										Согласованность с музыкой	Согласованность с музыкой	Готовность к смене вижний	Скоординированность	Согласованность со средствами музыкальной выразительности			
	Увлеченность	Реакция	Быстрота	Активизация	Самостоятельность	Выразительность	Оригинальность	Имитация	Имитация					с темпом	с динамикой	с ладом	со штрихом
Контрольная группа	46.9	25.0	15.6	12.5	18.8	12.5	9.4	62.5	12.5	46.9	40.6	9.4	12.5	50.0	12.5	18.8	12.5
Экспериментальная группа	90.3	32.3	58.1	45.2	74.2	58.1	54.8	67.7	32.3	61.3	74.2	32.3	67.7	61.3	35.5	29.0	45.2

Общая исследуемая группа (92 ученика) была нами поделена на две группы: экспериментальная и контрольная.

Экспериментальная группа – это та, где на уроках музыки использовался игровой тренинг (с элементами драматизации, упражнениями и заданиями) для развития музыкальных способностей школьников.

Контрольная группа – это та, где проходили традиционные уроки музыки, согласно учебному плану.

2.3 Динамика развития музыкальных способностей школьников в условиях использования игрового тренинга

В процессе формирующего эксперимента с целью динамического развития музыкальных способностей школьников нами использовались игровые тренинги, в том числе для развития звуковысотного, тембрового, диатонического слуха, чувства ритма, музыкальной памяти в процессе детского творчества. В тренингах перед учащимися определялись задачи, направленные на повышение сосредоточенности, внимания, умственного усилия, умения осмысливать правила, усиление последовательности действий, преодоления трудностей в игровом формате. Тренинговые упражнения и техники содействуют активизации ощущений и восприятий, способствуют формированию представлений и усвоению знаний. Таким образом, игровые тренинги использовались и формировали не только усвоение отдельных специфических умений и навыков, но и способствовали развитию общих творческих способностей школьников.

Ниже нами представлены несколько игровых тренингов, которые были проведены со школьниками экспериментальной группы.

Использование музыкально-игровой деятельности в процессе пения. Развитие певческих навыков является одной из задач музыкального воспитания учащихся в школе. Основные требования к репертуару – идейная направленность, высокие художественные достоинства и доступность для восприятия и исполнения.

В процессе обучения пению особенно активно развиваются основные музыкальные способности учащихся: эмоциональная отзывчивость, музыкальный слух, чувство ритма. Этот процесс требует от учащегося большой активности и умственного напряжения. Он учится сравнивать свое пение с пением других, прислушиваться к исполняемой мелодии на фортепиано, составлять различный характер музыкальных пьес, оценивать качество исполнения, постепенно вырабатывается устойчивость слухового внимания и впоследствии развивается ладо-высотный слух, развиваются творческие наклонности, обогащающие личность в целом.

С помощью музыкально-игровой деятельности младшие школьники знакомятся с некоторыми первоначальными звуковысотными и ритмическими понятиями, которые складываются в ходе постоянных упражнений, развивающих мелодический слух, определяют движение мелодии вверх-вниз, сравнивают звуки различной высоты, длительности. Задания в форме игры заинтересовывают и легче осознаются учащимися.

При исполнении любой песни необходимо обратить внимание на выразительное, непринужденное пение, на дыхание, на метро-ритмическую организацию, на правильную передачу динамических оттенков, которые помогают почувствовать красоту звучания мелодии.

Например, для чистого интонирования очень часто используют игровой тренинг «музыкальный телефон», который может помочь учащимся выразительно исполнять ту или иную песню.

Для закрепления знакомых песен можно использовать игровой тренинг «Волшебный волчок», в котором учащиеся определяют песню по вступлению, припеву, которые исполняются на фортепиано, по музыкальной фразе спетой всеми или индивидуально, сыгранной на детских музыкальных инструментах.

Свои представления о той или иной песне учащиеся передают в рисунках. Содержание их составляют понравившиеся песни, музыкальные произведения, инструменты.

Немаловажную роль в развитии слуха, ритма играют распевки и попевки. Они представляют собой несложные музыкальные фразы из знакомых песен.

Методика обучения певческих навыков должна способствовать развитию у учащихся самостоятельных действий: исправить неточную интонацию в пении, своевременно начать петь после музыкального вступления, уметь исполнять песню без сопровождения.

Ситуация проверки вокальных данных и музыкального слуха – обычная обстановка. Необходимо учитывать, не скован ли ученик, не стесняется ли он петь, двигаться, стремится ли преодолеть трудности.

Задача учителя музыки определить диапазон голоса каждого ученика, музыкальную память, уровень развития музыкальных способностей.

Задачи учащихся:

1. Формирование устойчивого интереса к пению
2. Обучение выразительному пению
3. Обучение певческим навыкам
4. Развитие слуха и голоса
5. Формирование голосового аппарата
6. Развитие музыкальных способностей: ладового чувства, музыкально-слуховых представлений, чувства ритма

Проводя индивидуальную работу, необходимо учитывать особенности каждого учащегося, одному нужно тянуть звуки, петь повыше (дотягиваться). Другим – как придать правильное положение губам, рту. Третьим – петь погромче, посмелее или наоборот, мягче и тише.

Учитывая то, что учащиеся отличаются друг от друга остротой слухового внимания, мерой координации слуха и голоса, навыками в певческом и музыкально-ритмическом исполнительстве – каждому ученику необходимо индивидуально уделить время. Для этого, используя богатый опыт в области музыкальной педагогики Д. Б. Кабалецкого, Н.А.Ветлугиной, Т. М. Орловой, В. Емельянова, Д. Огородного, а также передовой педагогический опыт, взятый из журналов «Музыка в школе» [121]. В работе с первым классом были применимы:

1. Специальные упражнения для развития всех трёх компонентов музыкальности:
 - упражнения на развитие ладового чувства
 - упражнения на развитие музыкально слуховых представлений
 - упражнения на развитие чувства ритма

2. Музыкотерапевтические распевки на формулу повышения самооценки, профилактику и развитие правильного дыхания.

3. Систему работы, построенную на интегрировании разных видов искусств:

- упражнения для развития музыкальных способностей с использованием ИЗО, (рисование под музыку);
- музыкально-хореографические упражнения для развития чувства ритма эмоциональной отзывчивости на музыку;
- художественное слово;

Непременно в плане было включено простейшее определение характера музыки, устойчивость или неустойчивость звуков, их тяготение к тонике. Упражнения на умение удерживать интонацию. Всегда внимание учащихся обращалось на неправильное, нечистое пение, неправильное или неясное, произношение согласных. Обязательно отмечались положительные стороны их работы.

При пении упражнений или песен большое внимание уделялось процессу певческого дыхания, напоминая, где его нужно брать, тем самым регулируя процесс дыхания и управляя им. Это приучает слух и голос ученика к отчётливости в интонации. Особое внимание уделялось интонации интервалов.

Также, так как слуховая координация, певческий голос и музыкальные способности взаимосвязаны, на занятиях большое внимание уделялось постановке певческого голоса. Главным критерием являлось не количество, а качество выученного материала.

Постепенно, в процессе работы, было замечено улучшение:

- в пении естественным звуком без напряжения;
- в чистом интонировании в удобном диапазоне;
- в пении без музыкального сопровождения, под аккомпанемент фортепиано, под фонограмму;
- в слушании и передачи в пении поступенного и скачкообразного движения мелодии;
- в оценивании правильного и неправильного пения;
- в самостоятельности попадать в тонику;
- в эмоциональном исполнении соответствующие возрасту и вокальным возможностям песни;
- в чувствовании и соблюдении в пении метроритм.

Развитие голоса детей на уроках должно быть постепенным, без торопливости, постепенно расширяя диапазон. Использовать при этом только те звуки, которые не вызывают напряжения ещё не сформированного голосового аппарата. Ни в коем случае не перегружать голос, пытаться петь громче, чем позволяют его возможности, иначе можно просто испортить голос. Кроме того, необходимо следить за тем, чтобы школьники не увлекались пением репертуара взрослых, не приобретал вредных вокальных привычек, которые потом будет трудно исправлять.

Подбор репертуара:

1. Репертуар, несомненно, должен быть подобран таким образом, чтобы он способствовал развитию и укреплению детского голоса, на основе которого можно отрабатывать навыки правильного дыхания, звукообразования, дикции, тренировать вокальный аппарат.

2. Для работы необходимо брать не одно, а несколько контрастных между собой произведений, песни разнообразного характера (бодрые, спокойные, лирические, шуточные, весёлые) и различные по тематике.

3. Использовать в работе малоизвестные, не «запетые» в школьной аудитории песни.

4. Песенный репертуар должен быть доступным пониманию и кругу настроений, образов, расширять «интонационный багаж» учащихся, приучая их к восприятию современных образцов гармонии, других средств музыкальной выразительности.

5. Использовать народные песни, произведения фольклора, как одно из совершенных средств музыкального воспитания учащихся.

6. Обязательно включать в репертуар ряд несложных музыкальных произведений классики в переложении для детского хора. (П. И. Чайковского, Й. Брамса, Г. Ивасценко, Ж Бизе, И.С.Баха, С. Рахманинова и. т. д.)

7. По возможности исполнять образцы церковной музыки, как примера высочайшего достижения музыкального искусства.

8. Выбирая песни учитывать воспитательные задачи, вокальные возможности младших школьников, их интересы.

9. Все песни должны соответствовать вокальным возможностям, возрастным, физиологическим и музыкальным возможностям учащихся.

Выбрав песню, учитель должен использовать методы и приёмы, создающие желание исполнять её, при этом перед показом песни, тщательно выучить её, усвоив мелодию и текст. Продумать все динамические оттенки (где быстрее, где заменить темп, динамику, какие фразы и слова выделить, где брать дыхание), а так же тщательно выучить аккомпанемент.

Для того, чтобы учащимся песня непременно понравилась, необходим яркий художественный показ. Можно прослушать песню в исполнении хора в аудиозаписи или на музыкальном диске.

Перед разучиванием сначала выявить наиболее трудные места в мелодии, отрабатывать их отдельно. Выявить и отработать незнакомые и труднопроизносимые слова. Обратить внимание на чистое интонирование, выравнивание унисона, естественное звучание, без форсирования звука, артикуляцию и эмоциональное исполнение.

При разучивании песен всегда придерживаться плана:

1. Беседа
2. Знакомство с песней, название, авторы музыки и текста
3. Обсуждение характера и содержания песни. Остановка на непонятных местах.

4. Если есть трудные мелодические обороты, ритмический рисунок, пауза, пунктирный ритм, пропеть отдельно. Для этого сыграть 1, 2 раза трудную часть.

Затем учащиеся повторяют вместе с учителем, затем одни (можно без музыкального сопровождения). На начальном этапе несколько утрировать желаемое качество пения.

5. Дать указание на исправление ошибок. Пропеть по несколько человек или отдельно девочек, мальчиков. Использовать показ чисто интонирующих учеников.

6. Пропевание мелодии на определённый слог (без слов) или с закрытым ртом.

7. Работа над дикцией, паузами, динамическими оттенками.

8. Выразительное исполнение песни со всеми музыкальными штрихами.

Особое внимание в певческой работе следует уделять выстраиванию унисона при исполнении мелодии на одном звуке, а так же на формировании гласных звуков.

Главный принцип разучивания – предупреждение ошибок. Лучше лишний раз правильно показать произведение, предложить его пропеть несколько раз, в том числе и «про себя», вычленив сложную интонацию, сложный ритм, трудные слоги, но не допускать неверного пения.

Для сложных произведений можно использовать в своей работе метод «Ступенчатого» разучивания песенного репертуара, т.е, после разучивания произведения учитель может оставить его до того времени, когда учащиеся сумеют продолжить работу над ним на новом уровне владения вокально-хоровыми навыками, но в течение всего этого времени, повторять произведение по партиям, отрабатывать отдельные его фразы и предложения.

Здесь необходимо выбирать такое произведение, которое не надоело бы учащимся, не вызвало бы у них перенасыщения. Те песни, на которые затрачено больше времени, сил, внимания и энергии, становятся для учащихся ближе и любимее.

Важно так же во время занятия вокальной деятельностью, как удобнее посадить их, с учётом индивидуальных особенностей детей. Это необходимо для развития чистоты интонирования.

Во втором ряду посадить чисто поющих детей, показавшие высокие и средние показатели развития певческих навыков, а на первом – детей, которым ещё трудно самостоятельно чисто интонировать мелодию.

В работе над развитием музыкальных способностей учащихся большое внимание уделяется распеванию и разучиванию упражнений, способствующих развитию звуковысотного слуха, ладотонального слуха, чувство тяготения к тонике, чувство ритма, дикции, артикуляции и мимике, тембрового слуха дыхания.

Учитывая, то дети младшего школьного возраста ещё любят игровые моменты, подбирать упражнения таким образом, чтобы каждое упражнение имело интересное содержание или элемент игры, могло заинтересовать детей, ведь именно интерес помогает им осознать выразительные особенности пения. Эти упражнения готовят школьников к преодолению различных певческих трудностей, помогают развивать музыкальный слух и голос. В процессе работы

дети учатся различать оттенки музыки, лад, развивают чувство тяготения к тонике в песенном творчестве. Придумывают свои варианты мелодий и исполняют их эмоционально и выразительно, применяя различные способы пения – *legato*, *staccato*, *non legato*.

Использование музыкально-игровой деятельности в процессе слушания музыки. В процессе слушания музыки учащиеся знакомятся с инструментальными, вокальными произведениями разного характера они переживают, испытывают определенные чувства. Навыки музыкального восприятия закрепляются, если прослушивание пьесы сопровождается действиями. Например, когда ученики маршируют или прохлопывают ритм танцевальной музыки для определения характера, жанра музыки, музыкального образа, средств выразительности, приобщаются к умению узнавать и различать музыкальные инструменты. На основе музыкального восприятия школьники выражают свое отношение, переживание, чувства.

Укреплению навыков восприятия помогают также игровые тренинги, задание которых всегда связаны с различением и воспроизведением средства музыкальной выразительности: высоты звуков, ритма, тембра, динамики. Например, в игре «Догадайся, кто поет?» дети на слух определяют тембр голоса поющего: «Эту песенку свою я тебе, дружок, спою. Ты глаза не открывай, кто я – ну-ка, угадай». Их положительное действие в том, что от качества детского исполнения зависит успех игры. Действия направлены на то, чтобы дети самостоятельно осваивали характерные выразительные средства, в частности звуковысотные, ритмические отношения, динамические оттенки, тембровую окраску.

Чтобы развить интерес к слушанию, используемые произведения должны отличаться высокими художественными качествами – идейным содержанием, способом выражения, которые вызывают сопереживание и воздействуют на внутренний мир младших школьников.

Большое влияние на воспитание и музыкальное развитие оказывают русские народные мелодии. Они просты, выразительны и доступны детям всех возрастов. Это и «Сорока», «Петушок», «Андрей – воробей». Учащиеся пробуют некоторые из них импровизировать на металлофоне, ксилофоне прислушиваясь к их звучанию. Эти мелодии могут разнообразить содержание многих музыкально-игровых тренингов.

В процессе обучения слушанию музыки необходимо заботиться о формировании музыкальной памяти, которая совершенствуется в результате неоднократного прослушивания. Слушание одних и тех же пьес, песен необходимо многократно повторять, предусматривая такую методику, чтобы каждый раз учащийся радовался, узнавал о них что-либо новое. При повторном прослушивании внимание учеников привлекается не только к художественному воплощению замысла, но и к отдельным средствам музыкальной выразительности. Целостное восприятие станет более содержательным, если произведение имеет яркую мелодию, сочетая высотно-ладовое, ритмическое, темповое, динамическое разнообразие.

Использование музыкально-игровой деятельности в процессе ритмических движений. Воздействие музыки на обще-функциональную деятельность учащегося вызывает в нем двигательные реакции, поэтому одним из видов музыкальной деятельности учащихся являются ритмические движения. Развитие музыкальных способностей осуществляется в процессе совершенствования слуха и умения согласовать свои движения с музыкой. Необходимо как можно раньше начать развивать эти умения в доступной и интересной для детей младшего школьного возраста форме: ритмических упражнений, музыкально – дидактических игр, танцев, хороводов. Путем подбора соответствующих музыкальных произведений можно вызывать двигательные реакции, организовывать и влиять на их качество.

Различные музыкальные произведения вызывают у учащихся эмоциональные переживания, рождают определенные настроения, под влиянием которых и движения приобретают соответствующий характер. Развитие музыкального образа, сопоставление контрастных и сходных музыкальных построений, ладовая окрашенность, особенности ритмического рисунка, динамических оттенков, темпа – все это может отражаться и в движении.

Художественный образ, развиваясь во времени, передается с помощью сочетания и чередования средств музыкальной выразительности. Движение также располагается во времени: изменяется его характер, направление, разворачивается рисунок построения, чередуется индивидуальная и групповая его последовательность. Таким образом, несложные ритмы, акценты воспроизводятся хлопками, притопами, а динамические, темповые обозначения – изменением напряженности, скорости, амплитуды и направления движений.

В условиях интересной, увлекательной деятельности, музыкально-ритмические движения способствуют формированию личности учащегося, его познавательной, волевой и эмоциональной сфер. Однако познавательные процессы активизируются лишь в том случае, если ученик может сосредоточиться на особенностях музыкальных средств выразительности. Речь идет о слуховом внимании, его устойчивости, которая в свою очередь, способствует развитию музыкальной памяти, опирающейся на слуховой и двигательный анализаторы.

Музыкально-ритмическая деятельность школьников проходит более успешно, если обучение элементам танцевальных движений осуществляется в сочетании с выполнением творческих заданий. Например, в инсценировании сюжета песни «Тень – тень» ученики действуют как сказочные герои, в движениях передают музыкально-игровые образы животных, находящиеся в определенных взаимоотношениях. В инсценировке стихов «Кот и мыши» дошкольники движениями раскрывают не только образы литературных персонажей, но и закрепляют умение в различии динамических оттенков, что способствует развитию динамического слуха. Развитию чувства ритма способствуют музыкально–дидактические игры «Прогулка», «Научи матрешек танцевать» используемые в практической части работы.

Организуя музыкально-игровую деятельность, необходимо предоставлять учащимся больше самостоятельности. Практика показывает, что чем больше доверяешь ученикам, тем сознательнее, добросовестнее они относятся к порученному.

Использование музыкально-игровой деятельности в процессе игры на детских музыкальных инструментах. Игра на детских музыкальных инструментах вызывает у ребенка большой интерес. Кроме того, некоторые игрушки – инструменты используются как наглядные – дидактические пособия. Они помогают развитию музыкальных способностей младших школьников, знакомя их с отдельными элементами музыкальной грамоты. В развитие звуковысотного, тембрового, динамического слуха и чувства ритма роль музыкально-игровой деятельности очень велика. Например, для развития звуковысотного слуха используется игра «Лесенка», в которой учащиеся различают направление движения звукоряда ручными знаками, играя на металлофоне, применяя при этом дидактические игрушки.

С самого начала надо учить младших школьников играть правильно, в первую очередь уметь четко воспроизводить ритм. Для развития ритмического чувства используются игры «Тень - тень», «Прогулка». Благодаря этим играм у учащихся развивается чувство ритма, закрепляются знания о длительностях нот. С их помощью дети обучаются игре на различных музыкальных инструментах, развивается интерес к познанию.

В характере звучания каждого музыкального инструмента можно найти аналогию с каким-либо явлением природы. Например, в музыкально-дидактической игре «Прогулка», звуки падающих капелек дождя хорошо передает металлофон.

Благодаря музыкально-игровой деятельности учащиеся с интересом обучаются простейшим приемам игры на разных инструментах, учатся пользоваться динамическими оттенками, подбирать по слуху, инструментовать пьесы, играть в ансамбле. Помогают обучению различные песенки и попевки включенные в репертуар. Всё это делает урок не только интересным, но и ценным для их музыкально-творческого развития.

Весь комплекс приемов приобщения младших школьников к занимательному и сложному исполнительству развивает в действиях ученика самостоятельность, внимание и организованность.

Игровой тренинг для развития звуковысотного слуха «Музыкальное лото».

Игровой материал: карточки по числу участвующих, на которых нарисованы по пять линеек (нотный стан), кружочки – ноты, детские музыкальные инструменты (балалайка, металлофон, триола).

Ход игрового тренинга: ученик-ведущий играет мелодию на одном из инструментов вверх, вниз или на одном звуке. Остальные ученики должны на карточке выложить ноты кружочками от первой линейки до пятой или от пятой до первой, или выложить на одной линейке.

Тренинг «Повтори звуки».

Игровой материал: карточки по числу участвующих с изображением трех бубенчиков: красный – «дан», зеленый – «Дон», желтый – «Динь», маленькие карточки с изображением таких же бубенчиков (на каждый по одному); металлофон.

Ход игрового тренинга: учитель музыки показывает участникам большую карточку с бубенчиками: «Посмотрите, на этой карточке нарисованы три бубенчика. Красный бубенчик звенит низко, мы назовем его «дан», он звучит так (поет до первой октавы): дан-дан-дан. Зеленый бубенчик звенит немного выше, мы назовем его «дон», он звучит так (поет ми первой октавы): дон-дон-дон. Желтый бубенчик звенит самым высоким звуком, мы назовем его «динь», и звучит он так (поет соль первой октавы): динь-динь-динь. Учитель просит учеников спеть, как звучит бубенчик: низкий, средний, высокий, затем каждому раздается по одной большой карточке.

Педагог показывает маленькую карточку, например, с желтым бубенчиком. Тот из участников, кто узнал, поет «динь-динь-динь» (соль первой октавы) и получает карточку, закрывая ей желтый бубенчик на большой карточке.

Металлофон используется для проверки ответов учащихся, а также в том случае, если испытуемый затрудняется спеть, тогда он играет на металлофоне.

Игровой тренинг для развития чувства ритма «Наше путешествие».

Игровой материал: металлофон, бубен, угольник, ложки, музыкальный молоточек, барабан.

Ход игрового тренинга: участникам предлагается придумать небольшой рассказ о своем путешествии, которое можно изобразить на каком-либо музыкальном инструменте. Например, девочка вышла на улицу, спустилась по лестнице (играет на металлофоне), увидела свою подружку, которая прыгала через скакалку (ритмичная игра в барабан). Девочке тоже захотелось попрыгать, и она побежала домой за скакалкой, перепрыгивая через ступеньки (играет на металлофоне). Далее каждый из участников или продолжают, или придумывают свой рассказ.

Тренинг «Определи по ритму».

Игровой материал: карточки, на одной половинке которых изображен ритмический рисунок знакомой песни, другая половина пустая; картинки, иллюстрирующие содержание песни; детские музыкальные инструменты – группа ударных (ложки, угольник, барабан, музыкальный молоточек и др.). Каждому участнику предлагаются 2-3 карточки.

Ход игрового тренинга: ученик–ведущий исполняет ритмический рисунок знакомой песни на одном из инструментов. Остальные участники по ритму определяют песню, и соответствующей картинкой закрывают пустую половину карточки. Далее в ходе тренинга ведущим становится тот участник, который ни разу не ошибся.

Тренинг «Музыкальные загадки».

Игровой материал: металлофон, треугольник, бубенчики, бубен, арфа, цимбалы.

Ход игрового тренинга: участники сидят кругом перед ширмой, за которой на столе находятся музыкальные инструменты и игрушки. Ученик-ведущий проигрывает мелодии или ритмический рисунок на каком-либо инструменте, участники отгадывают название инструмента. За правильный ответ ученик получает фишку от ведущего, выигрывает тот, у кого окажется наибольшее число фишек.

Игровой тренинг для развития диатонического слуха «Громко-тихо запоем».

Игровой материал: любая игрушка.

Ход игрового тренинга: участники выбирают ведущего, он выходит из комнаты. Все остальные ученики договариваются, куда спрятать игрушку. Ведущий должен найти её, руководствуясь громкостью звучания песни, которую поют участники: звучание усиливается по мере приближения к месту нахождения игрушки, или ослабевает по мере удаления от неё. Если ученик успешно справляется с заданием, он имеет право спрятать игрушку в следующем туре.

Тренинг «Назови композитора музыки».

Игровой материал: программные произведения М. Глинки, П. Чайковского, Д. Кабалевского [122].

Ход игрового тренинга: учитель музыки показывает участникам портреты композиторов М. Глинки, П. Чайковского, Д. Кабалевского, предлагает назвать знакомые произведения этих композиторов. Затем проигрывается то или иное произведение на музыкальном инструменте. Участники должны назвать произведение и рассказать о нем. За полный ответ ученик получает два очка, выигрывает тот, кто получил наибольшее число очков.

Игровой тренинг для развития детского творчества «Музыкальная шкатулка».

Игровой материал: красочно оформленная шкатулка, карточки с рисунками, иллюстрирующими содержание знакомых песен (на обороте карточки для контроля указывается название песни и композитор).

Ход игрового тренинга: в шкатулку помещаются 5 – 6 карточек. Учащиеся по очереди вынимают карточки из шкатулки и передают их ведущему, называя музыкальное произведение и композитора. Песни исполняются индивидуально без музыкального сопровождения.

Нами описана методология проведения игровых тренингов с целью планирования и проведения формирующего эксперимента по развитию музыкальных способностей школьников, а в дальнейшем и общих творческих способностей.

После проведения формирующего эксперимента, который также включает три задания, реализуется контрольный срез с целью определения динамики показателей развития музыкальных способностей у школьников первых классов.

Методология проведения данных заданий и выполнение упражнений описаны нами в предыдущем разделе. Полученные результаты представлены в

таблице 3, на основании которых сделаны промежуточные выводы по поводу качественных и количественных показателей развития музыкальных способностей при выполнении игровых тренинговых заданий в общей исследуемой группе.

В экспериментальной группе, где развитие музыкальных способностей проводилось с использованием игрового тренинга, в сравнении с общей исследуемой группой, где проводился констатирующий эксперимент, увеличился показатель высокого уровня творческих способностей учащихся с 10.9% и составил 38.7% .

Соответственно средний уровень развития музыкальных способностей школьников увеличился с 29.4% до 50.5% с использованием игрового тренинга. А низкий уровень музыкальных способностей, соответствующий показателю 59.8 %, уменьшился до 10.8 % за счет использования игрового тренинга.

Такие результаты стали возможны благодаря применению в учебном процессе на уроках музыки игровых тренингов. В этом случае каждый урок музыки, выполняя свою специфическую функцию, способствовал повышению уровня восприятия музыки, развитию музыкального мышления, приобретению определенного опыта музыкально-сценической деятельности, совершенствованию музыкально-ритмических движений.

Экспериментальная исследуемая группа, где использовался игровой тренинг, в сравнении с контрольной группой, где проводились традиционные уроки музыки, показал более высокие результаты развития музыкальных способностей школьников высокого уровня соответственно 8.3% и 38.7 %. Среднего уровня творческого потенциала школьников соответственно 41.7 % и 50.5 %. А музыкальные способности низкого уровня, соответствующие показателю 50 % в контрольной группе, уменьшились в экспериментальной группе до 10.8 %.

Данные результаты получены благодаря использованию на уроках музыки игрового тренинга с элементами драматизации, где большую роль сыграла методология коллективных групповых игр и межгрупповое сотрудничество, применение которой обеспечивало демократизацию принципов обучения.

Таким образом, экспериментальная работа с использованием игрового тренинга повысила уровень сформированности у школьников тех качеств, которые необходимы для развития музыкальных способностей в процессе творческой деятельности на уроках музыки. Об этом свидетельствуют полученные результаты выполнения контрольных заданий и упражнений, предоставленные в таблице 3.

Контрольная группа, где развитие музыкальных способностей у школьников проходило в условиях традиционных уроков музыки, в сравнении с экспериментальной группой показала низкие результаты высокого и среднего уровней: 8.3% и 41.7%, а также наибольший показатель низкого уровня развития музыкальных способностей у школьников – 50% (рисунок 2).

Сравнивая полученные результаты в экспериментальной группе с результатами в контрольной группе, следует отметить значительную разницу в

таких показателях, как увлеченность школьников творческим заданием; проявление инициативы и сотрудничества между учащимися при выполнении заданий; побуждение детей к самостоятельности; увеличение объема музыкальных и ритмических движений; согласованность и выразительность движений под музыку; тонкое и дифференцированное восприятие отдельных музыкальных средств и умение связать их с конкретным музыкальным образом. Данные различия интерпретируются нами, как феномен специфики развития музыкальных способностей школьников в творческом процессе за счет использования игрового тренинга.

Сравнительная таблица 4 показывает положительную динамику развития музыкальных способностей школьников, содержит результаты, отражающие эффективность разработанного подхода с использованием игрового тренинга, содержащего элементы драматизации. Выше описанные полученные результаты позволяют утверждать о необходимости целенаправленного, непрерывного, творческого и последовательного процесса обучения с целью формирования специальных знаний, умений, навыков и личностных качеств школьников, необходимых для развития креативной и успешной личности школьника.

Таблица 4-Сравнительная таблица динамики развития музыкальных способностей школьников.

Уровни	Констатирующий эксперимент в общей исследуемой группе					Формирующий эксперимент							
						Контрольная группа				Экспериментальная группа			
	№ зад.	1	2	3	Среднее значение	1	2	3	Среднее значение	1	2	3	Среднее значение
	высокий	5.4	12.0	15.2	10.9	6.3	6.3	12.5	8.3	38.7	38.7	38.7	38.7
	средний	45.7	26.1	16.3	29.4	56.3	37.5	31.3	41.7	51.6	41.9	58.1	50.5
	низкий	48.9	62.0	68.5	59.8	37.5	56.3	56.3	50.0	9.7	19.4	3.2	10.8

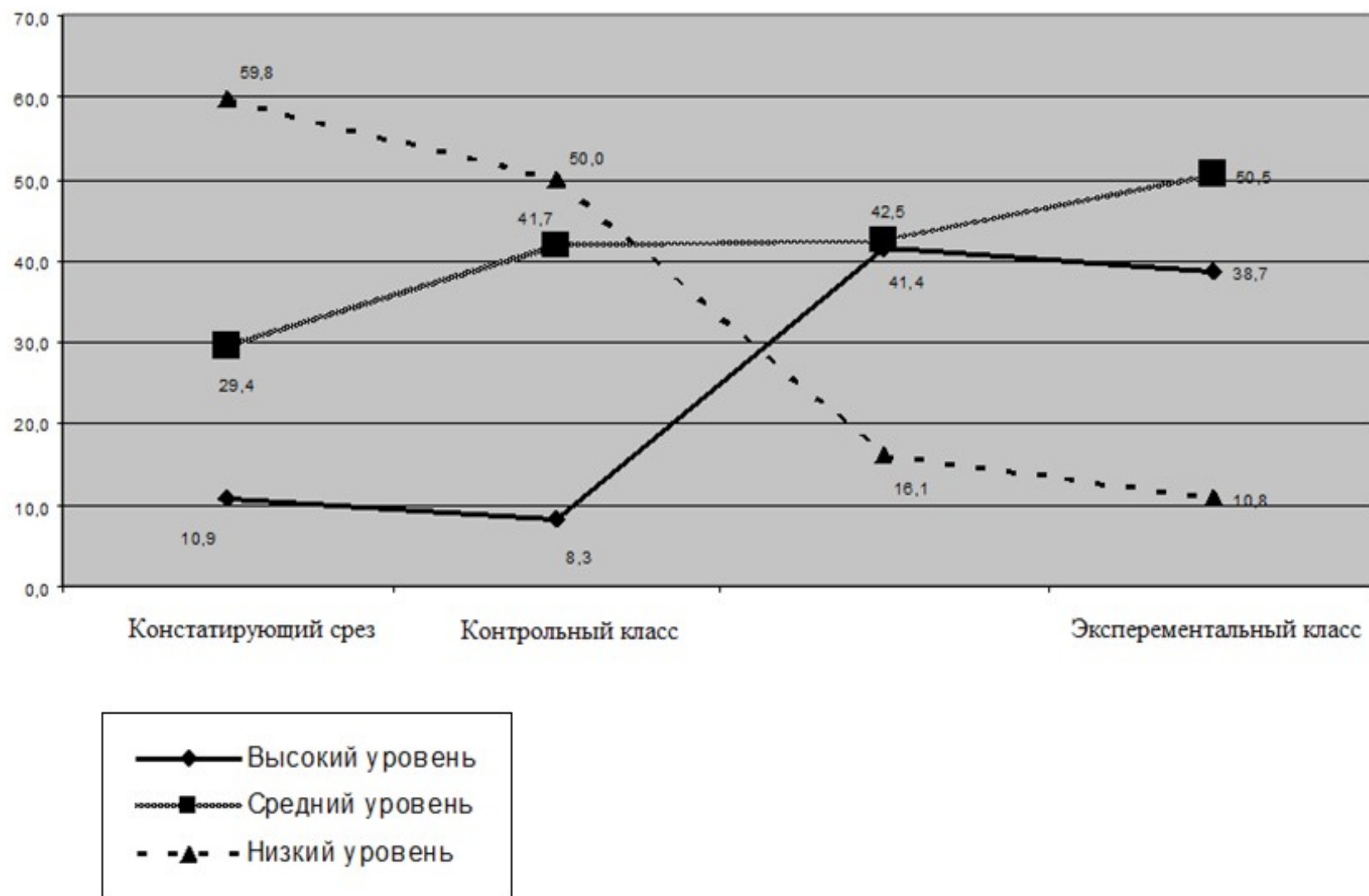


Рисунок 2-Уровни развития музыкальных способностей школьников.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Спецификой развития музыкальных и общих творческих способностей школьников является активная позиция ученика, которая с приобретением опыта проявляется в творческой деятельности, как самостоятельность решений и действий. Данная интеграция (активность и деятельность) требует конструктивного подхода и содействия в развитии творчества, что является условием успешного формирования творческого потенциала личности школьника.

Специфика творческого потенциала – это сложная, многоплановая структура со своей системой взаимосвязанных и взаимообусловленных способностей, проявляющихся в целеустремленной и планомерной деятельности, направленной на создание новых духовных и материальных ценностей, характеризующихся особым волевым устремлением, инициативным сознательным поиском, сосредоточением мыслительных, физических, эмоциональных усилий на объекте творчества.

Одной из характерных черт творческой личности является самореализация, включающая две ее стороны:

- внешнюю (поведенческую), проявляющуюся в инициативных творческих действиях и поступках, побудительным мотивом которых служит потребность в самореализации;
- внутреннюю (мотивационную), являющуюся результатом развития комплекса качеств и свойств личности, которые способствуют реализации творческого потенциала и выражаются в творческих способностях и духовных потребностях как в стержневых характеристиках личности.

В решении проблемы эстетического становления личности вопрос формирования творческой активности занимает особое место, являясь целью всей системы эстетического воспитания: развития музыкальных способностей, формирования способностей воспроизводить, оценивать и создавать эстетические ценности.

Процесс развития творческих способностей школьников происходит под воздействием условий, создаваемых педагогом для реализации творческого потенциала личности, а также рационального и эффективного использования этих условий самой личностью.

Главные развивающие факторы лежат в подготовительной работе, как раз в этом и состоит педагогическая функция игрового тренинга на уроках музыки.

Анализируя проведенную экспериментальную работу, можно сказать, что в игровом тренинге есть рациональное зерно, дающее возможность развивать музыкальные способности и совершенствовать творческий потенциал младших школьников. И сочетание различных форм тренинговой работы из разных методических вариантов (задания, упражнения, их сочетание и др.) по принципу дополнительности дало большой практический эффект. На наш взгляд, оптимальным вариантом методики развития

музыкальных способностей может быть следующий: урок музыки с использованием игрового тренинга.

Наблюдение за детьми в процессе музыкальной деятельности позволяет сделать следующие выводы:

1. Комплекс музыкальности представляет собой многоуровневую систему собственно музыкальных общих и частных способностей, ответственных за формирование музыкального образа. К общим относятся те, которые необходимы для формирования этого образа в любом виде музыкальной деятельности; к частным – помогающие решению этой задачи лишь в отдельных её видах.

2. Специфика структуры развития общих музыкальных способностей может быть представлена как составляющая из двух основных подструктур:

а) эмоциональная отзывчивость на музыку – главный показатель музыкальности;

б) познавательная музыкальная способность – сенсорные, интеллектуальные и музыкальной памяти.

К общим сенсорным музыкальным способностям могут быть отнесены музыкальный слух (мелодический, тембровый, динамический и гармонический) и чувство ритма.

К общим интеллектуальным музыкальным способностям – музыкальное мышление (в единстве его репродуктивного и продуктивного компонентов) и музыкальное воображение. Частным музыкальным способностям соответствуют абсолютный слух и различного рода исполнительские данные – сенсорные, моторные, сенсомоторные.

3. Комплекс музыкальности развивается в онтогенезе как система во взаимодействии входящих в него общих и частных музыкальных способностей. Этот процесс имеет определенные возрастные закономерности, но детерминирован главным образом социальными, обучающими воздействиями в их широком значении.

4. Специфика каждой музыкальной способности, в свою очередь – системное образование, состоящее из компонентов различной сложности; она формируется от элементарных к все более сложным составляющим.

Для развития музыкальных способностей школьников необходим разнообразный комплекс педагогических воздействий, которые выражаются в следующем:

- в особом принципе подхода к отбору музыкального материала для урока, т.е. выборе из программы произведений, которые могут стать основой для формирования конкретных творческих навыков и в то же время отвечать общепринятым дидактическим требованиям; подборе дополнительного материала, служащего для учащихся образцом творческих детей;

- в использовании специальных форм работы, способствующих созданию на уроке атмосферы творческой активности, заинтересованности, непринужденности (игра, упражнение);

- в выборе приемов демонстрации образцов творчества в связи с различными видами музыкальной деятельности школьников на уроке;
- в различной музыкально-художественной импровизации самого педагога, который на уроке должен быть не меньше, чем импровизации учащихся;
- в разработке серий творческих заданий, и наиболее эффективных форм их постановки перед детьми;
- в нахождении возможности вводить детское творчество в урок, не перегружая его, при соответствующем усложнении творческих заданий от занятия к занятию;
- в установлении наиболее рациональных путей внутреннего взаимодействия видов на каждом уроке, исходя из основной темы занятия.

Особые требования представляются, исходя из этого, к учителю музыки. Уровень общей и музыкальной культуры учителя должен быть высоким: эрудиция по вопросам искусства в целом, музыкальный кругозор, художественно-исполнительское мастерство учителя, речевая культура (умение в образной поэтичной форме выработать суждения о музыке).

5. Благодаря систематическому, целенаправленному применению в работе учителей музыки в начальных классах игрового тренинга у детей развивается не только специальные музыкальные способности (эстетическое переживание музыки, чувство лада, ритма, фразы, штрихов и др.), но и успешно формируются такие общие творческие способности, как заинтересованность, самостоятельность, комбинаторность, изобретательность, что повышает способность детей к продуцированию нестандартных идей и нахождению оригинальных решений.

6. Потенциальные психофизические возможности, которые присущи каждому ребенку, при соответствующих педагогических условиях влияют на развитие творческих способностей. К таким условиям относятся:

- организация сенсорного опыта учащихся, включение их в музыкально-игровую деятельность;
- использование творческих, проблемных ситуаций в условиях обеспечения единства индивидуальных и коллективных форм организации учебно-творческой деятельности учащихся.

7. Целенаправленное применение музыкально-дидактических и музыкально-ритмических игр в учебно-воспитательном процессе с целью развития полноценного восприятия музыкального произведения и отображения его особенностей в движениях, игровой деятельности способствовали потенциальному формированию музыкальных и творческих способностей с учетом сложности творческих заданий, которые зависели от особенностей развития и характера музыкального образа.

Полученные результаты свидетельствуют о возможности внедрения экспериментальных формирующих приемов в практику работы школы с целью повышения качественной стороны образования и воспитания. Целесообразно включать в практику преподавания музыки элементы

театрализованной игры, ритмики – активных формирующих приемов совместной творческой деятельности.

Проведенное исследование не исчерпало всех аспектов проблемы формирования музыкальных творческих способностей младших школьников.

Представляют научный и практический интерес исследования влияния игрового тренинга на всестороннее развитие учеников младших классов, в том числе, на формирование устойчивых эстетических представлений и нравственных норм поведения в процессе музыкально-игровой деятельности. Не менее актуально изучение методики подготовки учителей музыки к проведению уроков музыки нового типа с использованием игрового тренинга.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
2. Запорожец А.В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения: «Труды Всероссийской научной конференции по дошкольному воспитанию». М.: Учпедгиз, 1949. – 237с.
3. Моляко В.А. Психология творческой деятельности. К.:Педагогика, 1978. – 47 с.
4. Сухомлинский В.О. Музыка: У 5т. – Т. 3. – К.: Рад. шк., 1977. – 670 с.
5. Костюк Г.С. Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования: Сб. ст./Сост. А.Г. Костюк. – К.: Муз. Укр., 1986. – 126 с.
6. Выготский Л.С. Психология искусства. /Под ред. М. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.
7. Баренбойм Л. За полвека: Очерки, статьи, материалы. – Л.: Сов.композитор, 1989. – 368 с.
8. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 206 с.
9. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе. М.: Музыка, 1983. – 67 с.
10. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка. – М.: Педагогика, 1968 – 218 с.
11. Апраксина О.А. Музыка в воспитании творческой личности //Музыкальное воспитание в школе. – М.: Музыка. – 1984. – 196 с.
12. Архангельский Л.М. Социально-эстетические проблемы теории личности. М.: Мысль, 1974. – 43 с.
13. Кон И.С. Психология ранней юности: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 256 с.
14. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Мысль, 1975. – 201 с.
15. Выготский Л.С. Психология искусства. /Под ред. М. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987. – 358 с.
16. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.: издательство АПН, 1947. – 335 с.
17. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
18. Щербо А.Б., Джола Д.М. Естественное воспитание учащихся начальных классов. – Киев: Рад. шк., 1969. – 235 с.
19. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1973. – 144 с.
20. Шацкая В.Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. – М.: Педагогика, 1975. – 197 с.

21. Апраксина О.А. Музыка в воспитании творческой личности //Музыкальное воспитание в школе. – М.: Музыка. – 1984, Выпуск 3. – 125 с.
22. Ветлугина Н.О. Музыкальное развитие детей. – К.: Муз. Украина, 1978. – 256 с.
23. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 159 с.
24. Леонтович М.Д. Практический курс уроки вокала в средних школах. – К.: Муз. Украина, 1989. – 136 с.
25. Борисова О.О. Формирование творческих способностей младших школьников в процессе музыкально-игровой драматизации: Автореферат дис. канд. пед. наук М.П. Драгоманова. – М.: Просвещение, 1994. – 20 с.
26. Сенсорное воспитание школьников / Под ред. Запорожца А. В., А. П. Усовой. – М.: Педагогика, 1963. – 210 с.
27. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.: издательство АПН, 1947. – 267 с.
28. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.: издательство АПН, 1947. – 269 с.
29. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1973. – 167 с.
30. Теплов Б.М. Психология и психофизиология музыкальных различий: Избранные психологические труды / Б.М. Теплов; Под ред.: М.Г. Ярошевский; Рос. академия образования, Московский психол.-соц. институт. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 624 с.
31. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 112 с.
32. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – 1-е изд. – Л.: Музыка, 1963. – 98 с.
33. Ветлугина, Н.А. Музыкальное развитие ребенка / Н.А. Ветлугина. – М.: МПСИ, 1968 – 137 с.
34. Баренбойм Л. За полвека: Очерки, статьи, материалы. – Л.: Сов.композитор, 1989. – 289 с.
35. Теплов Б.М. Психология и психофизиология музыкальных различий: Избр. психол. тр. / Б.М. Теплов; Под ред.: М.Г. Ярошевский. – М.: МПСИ, 2003. – 639 с.
36. Кедров Б.М. О творчестве в науке и технике: (научно-популярные очерки для молодежи). – М.: Мол.гвардия, 1987. – 192 с.
37. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 123 с.
38. Ананьев Б.Г. Вопросы дидактики и психологии начального обучения. Материалы научного совещания. Под ред. проф. Б.Г. Ананьева и А.А. Люблинской. – Л.:Музыка, 1959. – 98 с.
39. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. / Под ред. А.И. Пискунова. – М.: Педагогика, 1982. – 576 с.

40. Ананьев Б.Г. Вопросы дидактики и психологии начального обучения. Материалы научного совещания. Под ред. проф. Б.Г. Ананьева и А.А. Люблинской. – Л.: Вещание, 1959. – 102 с.
41. Назайкинский, Е.В. Музыкальное восприятие как проблема музыкознания. Восприятия музыки. – М.: Педагогика, 2002 – 132 с.
42. Эльконин Д.Б. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика. – М.: Музыка, 1995. – 280 с.
43. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 125 с.
44. Ростовский О.Я. Методика преподавания музыки в начальной школе: методический сборник. – 2-е изд. – К.: Тернополь, 2001. – 216 с.
45. Выготский Л.С. Психология искусства. /Под ред. М. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987. – 352 с.
46. Эльконин Д.Б. Психология формирования личности и проблемы обучения. – М.: МПСИ, 1994. – 350 с.
47. Асафьев, Б.В. О музыкально-творческих навыках у детей: Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – Л.: Педагогика, 1973. – 56 с.
48. Яворский Б.Л. Воспоминания, статьи и письма. – М.: Музыка, 1962. – Т.1. – 670 с.
49. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.: Педагогика, 1947. – 305 с.
50. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1973. – 167 с.
51. Яворский Б.Л. Избранные труды/ Общ. ред. Д.Д. Шостаковича. – М.: Сов.композитор, т. 2. ч. I, 1987. – 366 с.
52. Яворский Б.Л. Избранные труды/ Общ. ред. Д.Д. Шостаковича. – М.: Сов.композитор, т. 2. ч. II, 1992. – 124 с.
53. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1973. – 178 с.
54. Асафьев, Б.В. О музыкально-творческих навыках у детей: Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – Л.: Музыка, 1973. – 62 с.
55. Назайкинский, Е.В. Музыкальное восприятие как проблема музыкознания. Восприятия музыки. – М.: Педагогика, 2002. – 132 с.
56. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – 1-е изд. – Л.: Музыка, 1970. – 143 с.
57. <http://www.opentextnn.ru/music/Perception/?id=666>
58. http://studopedia.net/7_39683_strukturnie-komponenti-muzikalno-didakticheskoy-igri.html
59. Ветлугина Н., Дзержинская И. Музыка в школе. М.: Музыка, 1987. – 128 с.
60. Дмитриева Л.Г. Детское музыкальное творчество как метод воспитания. Музыкальное воспитание в школе. – М.: МПСИ, 1976. – 241 с.

61. Гродзенская Н.Л. Школьнику слушают музыку. – М.: Просвещение, 1969. – 154 с.
62. <http://meta-music.ru/method/shulverk-sistema-muzykalnogo-vospitaniya-karla-orfa>
63. Орф К. «Шульверк», Итоги и задачи. – М.: Просвещение, 1990. – 98 с.
64. Система детского музыкального воспитания Карла Орфа. Под ред. Л.А. Баренбойма. – М.: Просвещение, 1979. – 146 с.
65. Система детского музыкального воспитания К. Орфа. М.: Просвещение 1968. – 114 с.
66. Дмитриева Л. Г. Творческое развитие школьников на уроке музыки «Музыкальное воспитание в школе». – М.: Педагогика, 1982. – 206 с.
67. <http://propianino.ru/kompozitory-detyam-chajkovskij-detskij-albom>
68. Дмитриева Л.Г., Черноиваненко Н.М. Методика музыкального воспитания в школе. – М.: Просвещение, 1975. – 28 с.
69. <http://propianino.ru/kompozitory-detyam-chajkovskij-detskij-albom>
70. Кабалевский Д.Б. Прекрасное пробуждает доброе. М.: Педагогика, 1973. – 336 с.
71. Ражников В.Г. Три принципа новой педагогики в музыкальном обучении. Вопросы психологии. – М.: Просвещение, 1988. – 33 – 41 с.
72. Яворский Б.Л. Воспоминания, статьи и письма. – М.: Музыка, 1962. – Т.1. – 320 с.
73. Компаниец Г. Волк и семеро козлят: Опера для детей. В 6-ти картинах. – Киев: Мистецтво, 1990. – 64 с.
74. <http://nsportal.ru/shkola/muzyka/library/2013/03/21/igra-kak-metod-razvitiya-muzykalnykh-sposobnostey-u-mladshikh>
75. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и психологического исследования. /АПН СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 240с.
76. Яворский Б.Л. Воспоминания, статьи и письма. – М.: Музыка, 1962. – Т.1. – 248 с.
77. Никитина А.В. Развитие творческих способностей учащихся// Начальная школа. – К.: Мистецтво, 2001. – 34 с.
78. Тарасов, К.В. Онтогенез музыкальных способностей. – М.: Педагогика, 1988. – 156 с.
79. Якиманская И.С. Развивающее обучение. – М.: Педагогика, 1979. – 144 с.
80. Библер В.С. Школа диалога культур: Идеи, опыт, перспективы/(В.С. Библер, Р.Р. Кондратов, И.Е. Берлянд и др.). – Кемерово: Педагогика, 1993. – 415 с.
81. Кеетман Г. Элементарное музыкальное воспитание. – М.: Мвзыка, 1976. – 75 с.
82. Неменский Б.М. Мудрость красоты. О проблеме эстетического воспитания: Книга для учителей. М.: Просвещение, 1981. – 192 с.
83. Неменский Б.М. Мудрость красоты. О проблеме эстетического воспитания: Книга для учителей. М.: Просвещение, 1981. – 195 с.

84. Келлер В. Введение в «Музыку для детей». – М.: Музыка, 1991 – 241 с.
85. Дмитриева Л.Г., Черноиваненко Н.М. Методика музыкального воспитания в школе. – М.: Просвещение, 1975. – 19 с.
86. Ветлугина, Н.А. Музыкальное развитие ребенка. – М.: Музыка, 1968. – 226 с.
87. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе: учебное пособие. – М.: Академия, 1983. – 265 с.
88. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. /Рос.акад. образования, Психологич. инт Междунар. Ассоц. «Развивающее обучение». – М.: ОПЦ ИНТОР, 1996. – 541 с.
89. Бородай Ю.М. Воображение и теория познания. (Критический очерк кантовского учения о продуктивной способности воображения). М.: «Высшая школа», 1966. – 150 с.
90. Воспитание и обучение в школе / Под ред. А. В. Запорожца, Т. А. Марковой. – М.: Академия, 1976. – 241 с.
91. Коменский, Я.А. «Великая дидактика». Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1955. – 175 с.
92. <http://www.eduriver.ru/dionums-497-1.html>
93. Леонтьев А.Н. Эмоции и чувства. – М.: Политиздат, 1956. – 136 с.
94. «Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа» / Сост. Л.А. Баренбойм. – М.: Учпедгиз, 1978. – 132 с.
95. Леонтович М.Д. Нотная грамота. Сборник народных песен. – К.: Рад.шк., 1920. – 28 с.
96. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. – Киев: Рад.шк., 1983. – 95 с.
97. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества: Книга для учителя. – К.: Свет, 1991. – 111 с.
98. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М.: Просвещение, 1960. – 327 с.
99. Ветлугина Н., Кенеман А. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду. – М.: Просвещение, 1983. – 256 с.
100. Борисова О.О. Формирование творческих способностей младших школьников в процессе музыкально-игровой драматизации: Автореферат дис. канд. пед. наук М.П. Драгоманова. – К.: Рад.шк., 1994. – 42 с.
101. Ветлугина, Н.А. Музыкальное развитие ребенка. – М.: Политиздат, 1968. – 159 с.
102. Шацкая В.Н. Музыка в школе. – М.: Политиздат, 1963. – 92 с.
103. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М.: Просвещение, 1961. – 238 с.
104. Апраксина О.А. Музыка в воспитании творческой личности. Музыкальное воспитание в школе. – М.: Музыка. – 1984. Вып. 3. – 148 с.

105. Костюк Г.С. Музыкальное искусство и формирование нового человека: I Сб. ст./Сост. А.Г. Костюк; Редкол.: А.Г. Костюк и др. I. – К.: Муз. Укр., 1982. – 238 с.
106. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. – М.: Просвещение, 1983. – 190 с.
107. Эльконин Д.Б. Игра и психическое развитие ребенка. В сб.: «Труды Всероссийской научной конференции по школьному воспитанию». – М.: Учпедгиз, 1949. – 278 с.
108. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979. – 48 с.
109. Выготский, Л.С. Психология искусства. – М.: Знание, 1968. – 375с.
110. <http://www.denysberezchnoy.com/guitar-plus-vocal-school/vocal/arensky-rasskazhi-motylek.html>
111. http://novaya-beresta.ru/publ/roditeljam_i_vospitateljam/noty_detskikh_pesen/cypljata_filippenko_a_volgina_t/22-1-0-934
112. http://pianokafe.com/a-filippenko-nash-avtobus-goluboy_music/
113. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 221 с.
114. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М.: Просвещение, 1961 – 241 с.
115. http://tetyana.kiev.ua/?lang=ru&m=music&sm=n34_1
116. Франио Г., Лифиц И. Методическое пособие по ритмике: 1 класс. – М.: Музыка, 1995. – 165 с.
117. <http://landgralo.ru/rus16.html>
118. Пономарев Я.А. О творчестве в науке: (научно-популярные очерки для молодежи). – М.: Просвещение, 1976. – 67 с.
119. <http://www.openclass.ru/node/310604>
120. [http://rutracker.org/forum/viewtopic.php?t=4538460\[/url\]](http://rutracker.org/forum/viewtopic.php?t=4538460[/url])
121. Кабалевский Д. Фортепианная музыка для детей и юношества. Выпуск 10 «Советский композитор». – М.: Музыка, 1974. – 42 с.
122. http://www.people.su/youtube_video-dkabalevskijj-kavalerijjskaya-isp-grigorijj-vorobev

Приложение А

Индивидуальная карта параметров личности учащихся

Ф.И.О _____
Дата рождения: _____
Адрес проживания: _____
Телефон: _____
Уровень интеллектуального развития:
Высокий _____
Средний _____
Низкий _____
Самооценка:
Завышена _____
Занижена _____
Норма _____
Учебная мотивация:
Положительное отношение _____
Отрицательное отношение _____
Профессиональное самоопределение:
Определено _____
Не определено _____
Дополнительно _____
Рекомендации: _____
Коррекционная работа:
Необходима _____
Не необходима _____

Магистрант, учитель музыки СОШ №13 Тютенова Ж.Е.

Приложение Б

«Музыкальная табакерка»

Музыка: Лядов А.



Упражнение для развития чувства ритма.
(Возраст 6 – 7 лет)

В этой игре очень важно научить учащихся первых классов, слушать музыку и подчинять свои движения её ритму.

Рекомендуемая музыка – «Музыкальная табакерка» А. Лядова.

Содержание

Шнур, концы которого крепко связаны, выкладываются на полу в форме большого круга. Вокруг него встают дети на небольшом расстоянии друг от друга.

При звучании музыкального вступления учащиеся поднимают шнур и, как только зазвучит основная тема, начинают передвигать шнур в правую сторону в ритме музыки: левая рука свободно придерживает шнур, а правая – передвигает его. При этом ладони рук повернуты вниз, пальцы сжимаются в кулак и разжимаются, перехватывая шнур; руки передвигаются слева направо (за шнуром).

По окончании музыки учащиеся прекращают передвигать шнур. После небольшой паузы музыка и движения возобновляются, но шнур дети передвигают в левую сторону.

Упражнение повторяется два – четыре раза.

Методические рекомендации

Упражнение проводится без предварительной подготовки. К шнуру можно прикрепить два – три цветных бантика.

Приложение В

«Цыплята»

Музыка: Филиппенко А.

Слова: Волгина Т.

и маршево

Вы- шла ку- роч- ка

...ла гу- лять, све- жей трав- ки по- щип- лять, а за ней ре-

Для повторения Для свисточков

...бят- ки, жел- тых цып- лят- ки. ||- рит. цы.

1. Вышла курочка гулять,
Свежей травки пощипать,
А за ней ребятки,
Желтые цыплятки.
2. «Ко-ко-ко, ко-ко-ко,
Не ходите далеко,
Лапками гребите,
Зернышки ищите!»
3. Съели толстого жука,
Дождевого червяка,
Выпили водицы
Полное корытце.

Приложение Г

«За мотыльком»

Музыка: В. Косенко

Allegretto (Подвижно)

Голос *p*
Рас_ска_ жи, мо-ты-лек, чем жи-вешь ты, дру-жок? Как те - бе не у -

Ф-п. *p*

стать день и ночь все пор- хать? Я жи - ву средь лу - гов, в блеске

лет - не - го дня, а - ро - ма - ты цве - тов - вот вся пи - ща мо - я; но ко - ро - ток мой

рит. *a tempo* *f* *rit.* *p*

век, он не до - ле - е дня, будь же добр, че - ло - век, и не тро - гай ме - ня.

Расскажи, мотылёк,

Чем живёшь ты, дружок?

Как тебе не устать

День и ночь всё порхать? —

2 куплет

Я живу средь лугов,

В блеске летнего дня;

Ароматы цветов —

Вот вся пища моя!

3 куплет

Но короток мой век —

Он не долее дня;

Будь же добр, человек,

И не трогай меня!