**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Пензенский государственный университет
Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и социальных наук

Кафедра «Музыка и методика преподавания музыки»

Направление подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование»
Профиль «Музыка»
Форма обучения заочная

**БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА**
на тему
# РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ СВОБОДЫ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ

Студент _____ (подпись) Груднева Юлия Викторовна

Руководитель _____ (подпись) к.п.н., доц. Шипилкина Т.А.

Нормоконтролер _____ (подпись) к. искусствоведения Матвеева И.А.

*Работа допущена к защите* (протокол заседания кафедры № 10 от 07.06.23)

Заведующий кафедрой канд. пед. наук, доцент _____ (подпись) к.п.н., доц. Шипилкина Т.А.

*Работа защищена с отметкой* отлично (протокол заседания ГЭК от 04.07.23 № 3)

Секретарь ГЭК _____ (подпись) к. ист. н., доц. Рябова Г.Н.

Пенза, 2023

**СОДЕРЖАНИЕ**

**ВВЕДЕНИЕ……** 3

**ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ СВОБОДЫ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ……** 9

1.1. Категория «творческая свобода» в структуре творческих способностей личности…… 9

1.2. Особенности развития творческой свободы в старшем школьном возрасте……... 19

1.3. Педагогические возможности обучения игре на фортепиано в детской школе искусств в процессе развития творческой свободы учащихся старших классов…….. 29

**ГЛАВА 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ СВОБОДЫ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ…….** 39

2.1. Критерии, показатели и уровни развития творческой свободы учащихся старших классов……. 39

2.2. Организация и ход опытно-экспериментальной работы по развитию творческой свободы учащихся старших классов в процессе обучения игре на фортепиано в детской школе искусств... 45

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ…….** 59

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ……** 61

**ПРИЛОЖЕНИЕ 1…….** 65

**ПРИЛОЖЕНИЕ 2…….** 68

# ВВЕДЕНИЕ

Значительное усложнение социальных взаимоотношений, профессиональной деятельности любого члена общества, наблюдающиеся в последние десятилетия, диктуют изменение требований к каждому выпускнику общеобразовательной школы. Соответственно, и содержание образования вынуждено претерпевать трансформации касающихся как передаваемых подрастающему поколению знаний и навыков, так и формируемых у школьников черт характера, воспитываемых навыков взаимодействия ребенка с окружающим миром. С этой точки зрения, наиболее успешной в любой сфере профессиональной деятельности будет личность, характеризующаяся независимостью, свободой, креативностью в работе. Человек, обладающий подобными психологическими качествами, с большей вероятностью, сможет найти нестандартное решение любой, даже самой сложной профессиональной задачи.

Отсюда следует необходимость развития в рамках образовательного процесса всех творческих способностей учащихся, что может осуществляться за счет трансформации содержания отдельных образовательных дисциплин в направлении поиска и организации особой педагогической среды, имеющей в качестве одной из задач совершенствование творческих способностей детей.

Стремление к творческой деятельности является природным, врожденным качеством человека. В той или иной степени, оно проявляется в деятельности любого взрослого и, тем более, ребенка, в виде желания создать нечто, чего еще не существовало ранее, или сделать нечто уже созданное лучше, красивее, иначе. То есть, творчество в деятельности человека проявляется в его стремлении улучшить существующую действительность, а в жизни становится основой для прогресса всего общества и отдельно взятой личности.

Поэтому творчество школьника – это сторона его личности, нуждающаяся в постоянном развитии, подкреплении врожденного стремления и развития, совершенствования имеющихся навыков. Еще не так давно считалось, что творчество является уделом сравнительно небольшой группы людей, обладающих особым складом ума и направленностью личности с рождения. В последние же годы в науке сложилось мнение, что творческие задатки присутствуют у каждого ребенка. Тем актуальнее становится вопрос о подкреплении и развитии этих задатков, дальнейшем использовании творчества человека не только в области искусства, но и другой профессиональной деятельности.

Развитие творческих способностей может быть осуществлено в рамках любой области знаний – как изначально творческой (музыка или литература), так и в точных науках (физика или математика), посколькустремление к творчеству отдельно взятой личности способствует повышению ее эффективности в любой работе.

Одним из важнейших проявлений творческих способностей личности считается творческая свобода. Развитие этой психологической характеристики является залогом того, что впоследствии человек будет более открыт в своей деятельности поиску чего-то нового или необычного. Поэтому развитие творческой свободы еще в школьном возрасте – актуальная задача любого педагогического направления. Естественно, что сферы деятельности, тем или иным образом связанные с искусством, содержат большее количество форм деятельности, влияющих на развитие творческой свободы школьника.

Музыкальное образование несет в себе огромный развивающий потенциал. Еще в древности музыка использовалась не только и не столько в развлекательных целях, сколько для воздействия на эмоциональную сферу личности. В свою очередь, в наши дни музыка может успешно использоваться как основа для развития интеллекта школьника, его

чувственной сферы, а также, естественно, творческих проявлений личности.

Урок музыки, сам по себе,основан на творческой деятельности учащихся. Однако, по нашему мнению, условий традиционного урока музыки общеобразовательной школы может быть недостаточно для успешного развития творческой свободы учащихся. Гораздо более эффективной в контексте исследуемой проблемы может быть среда дополнительного образования, в частности, урок игры на фортепиано в детской школе искусств.

С точки зрения развития творческой свободы учащихся дополнительное образование способно компенсировать недостатки стандартизации образовательных программ, происходящего в последние годы. В то же время, следует заметить, что в настоящее время система дополнительного образования переживает определенные трудности. Это связано с тем, что усложнение общеобразовательных программ при одновременном общем уменьшении количества учащихся сказывается на недостаточности интереса родителей к детским школам искусств. В свою очередь, это нередко приводит к отсутствию отбора при приеме детей для обучения в учреждениях дополнительного образования. Детские школы искусств, также ограниченные стандартами предпрофессионального образования, вынуждены делать упор на развитии технических навыков учащихся, оставляя развитие творческих способностей и, в частности, творческой свободы, в стороне.

Таким образом, очевидно противоречие между важностью развития творческой свободы детей и отсутствием условий для этого в рамках общего образования; необходимостью развития творческой свободы учащихся детских школ искусств и отсутствием четко описанных подходов, решающих эту задачу.

В науке вопросы развития творческой свободы рассматриваются педагогикой и психологией в общей структуре творческих способностей

школьников. Среди зарубежных авторов наибольший вклад в исследование творческой деятельности личности внесли Д. Гилфорд и Е. Торренс. В советской и, позже, российской науке к этой проблематике обращались В. Н. Дружинин, В. С. Юркевич, Я. А. Пономарёв и другие. В этих исследованиях творческая деятельность человека рассматривается с различных сторон, но, зачастую, не существует универсального подхода к содержанию творчества, структуре творческих способностей, путей развития творческой свободы личности.

Таким образом, актуальность описанной проблемы повлияло на выбор темынашей работы: **«Развитие творческой свободы учащихся старших классов в процессе обучения игре на фортепиано в детской школе искусств»**.

**Цель исследования** – выявить, описать и обосновать педагогические условия развития творческой свободы учащихся старших классов в процессе обучения игре на фортепиано в детской школе искусств.

**Объект исследования** – развитие творческой свободы учащихся старших классов в процессе обучения игре на фортепиано в детской школе искусств.

**Предмет исследования** – педагогические условия развития творческой свободы учащихся старших классов в процессе обучения игре на фортепиано в детской школе искусств.

**Гипотеза исследования** – развитие творческой свободы учащихся старших классов в процессе обучения игре на фортепиано в детской школе искусств будет осуществляться наиболее эффективно при условии:

- обеспечения самостоятельности и свободы выбора в учебной деятельности старших школьников;
- развития творческой свободы как комплекса специфических интеллектуальных способностей школьников посредством использования развивающих творческих заданий;

- использования на уроках игры на фортепиано методов импровизации и пластического интонирования.

**Задачи исследования:**

- провести анализ психологических и педагогических исследований по теме работы, описать содержание категории «творческая свобода» в структуре творческих способностей личности;
- охарактеризовать возрастные особенности учащихся старших классов с точки зрения развития у них творческой свободы;
- описать характерные особенности урока игры на фортепиано в детской школе искусств в аспекте развития творческой свободы учащихся старших классов;
- определить и охарактеризовать педагогические условия, способствующие развитию творческой свободы учащихся старших классов в процессе обучения игре на фортепиано;
- выделить и описать критерии и уровни развития творческой свободы у учащихся старших классов детской школы искусств;
- организовать и провести педагогический эксперимент, направленный на практическую проверку эффективности педагогических условий развития творческой свободы учащихся старших классов в процессе обучения игре на фортепиано.

Новизна и теоретическая значимость данной работы заключается в анализе и систематизации педагогического опыта в вопросе развития творческой свободы учащихся старших классов детской школы искусств в процессе обучения инструментальному исполнительству. Практическая значимость работы заключается в возможности включения разработанных материалов в предпрофессиональные программы детских музыкальных школ и школ искусств по направлению «Инструментальное исполнительство».

**Методологической базой**работы являются исследования в области развития творческих навыков школьников (Э.Б. Абдуллин, М.А. Ветлугина), исследования творческих способностей (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев), исследования развития творческих способностей школьников в рамках дополнительного образования (В.В. Давыдов, Т.А. Дмитриева и др.).

**Методами исследования** послужили анализ литературы в области музыкального образования и психологии, наблюдение, опытно-экспериментальная работа, а также статистические и графические методы анализа результатов исследования.

**Исследовательская база опытно-экспериментальной работы**: МБУ ДО ДШИ р.п.Мокшан Пензенской области.

**Структура работы**: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложения.

# ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ СВОБОДЫ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ

## 1.1. Категория «творческая свобода» в структуре творческих способностей личности

Цели и задачи образования претерпевают постепенные изменения, отвечающие реалиям современной жизни, соответствующие новому пониманию эталона выпускника школы, вступающего в жизнь. В настоящее время педагогика исходит из идеи, что передача подрастающему поколению определенных знаний, формирование у учащихся конкретных физических и интеллектуальных навыков не могут считаться конечной целью образования. Гораздо более важной задачей является воспитание потребности личности к саморазвитию, трансформации существующего мира с целью его улучшения и совершенствования. Наибольшим стремлением к такой самостимулирующейся деятельности обладает творческий, творчески свободный человек.

Обращаясь к вопросам развития творческой свободы, следует рассмотреть более общее и исторически зрелое явление – творчество в целом. Тема творчества, его сути и содержания поднималась философами и учеными с самых ранних времен. Причем, следуя за тенденциями философии, психологии, педагогики и, в целом, общественных изменений, понятие творчества могло трактоваться по-разному.

Во времена античности философы характеризовали творчество человека в качестве высшего его проявления, позволяющего наблюдать, познавать и описывать красоту окружающего мира. Мысли о важности творчества в самопознании человека высказывались крупнейшими философами античности – Платоном, Аристотелем и др. [7].

Уже в трудах Платона впервые высказывается идея о том, что творчество человека выступает в его деятельности в качестве особого способа познания окружающей действительности. Философ утверждал, что любая личность изначально стремится к наиболее полному познанию, изучению мира, и творчество становится верхней точкой, апофеозом такого познания. В свою очередь, изучение окружающей действительности через различные стороны творчества способствует развитию личности, формированию полноценного человека [7].

В эпоху Возрождения подход к творчеству претерпевает значительные изменения. С одной стороны, творчество начинает считаться одной из наивысших ценностей человеческого бытия. С другой, под творчеством в эту эпоху понимается, прежде всего, создание произведений искусства – материальное воплощение субъективного познания мира человеком. Такой подход приводит к созданию определенного культа автора, носителя и транслятора творчества. Соответственно, и вся окружающая действительность начинает восприниматься как результат творчества личности, стоящей в центре существующего и изменяющегося мира.

В более поздние возрастные периоды, с выделением и развитием педагогики и психологии как отдельных наук, отношение к творчеству вновь изменилось. Отдельные вопросы творчества рассматривались в трудах Ж. Пиаже, утверждавшего о творчестве как о любой деятельности человека, воздействующей на его материальное окружение [25].

В науке последних десятилетий также не существует единого подхода к феномену творчества. Так, часть ученых, среди которых можно назвать А. Бакушинского, Е. Флерину и др., творчество представляет собой неуправляемый процесс, единственным способом воздействия на который можно назвать создание определенных условий, благоприятствующих ему или, напротив, мешающих [50]. В то же время, ряд других исследователей (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев и др.) утверждают о важности деятельностного подхода в процессе творческой деятельности человека [19].

Тем не менее, несмотря на различия в подходах, можно обозначить те взгляды, в которых большинство авторов соглашаются друг с другом, рассматривая данный феномен: творчество является необходимой частью жизнедеятельности человека, заключающейся в общественном способе отражения действительности путем взаимодействия личности с окружающим миром.

В современной педагогике творчество занимает особую роль. Поскольку творчество является одним из уникальных способов взаимодействия человека с окружающей действительностью, различные стороны детского творчества, развития творческих способностей интересуют исследователей и педагогов-практиков на протяжении многих десятилетий. Так, В. Н. Шацкая отмечает, что, с позиций эстетического воспитания, творчество человека понимается как овладение им тем или иным направлением искусства и, на этой основе, развитие в личности качеств, обеспечивающих ей эстетическое восприятие явлений действительности [50]. То есть, автор трактует творчество школьника как осознанное восприятие ребенком окружающих явлений и трансформация их в произведение искусства через призму собственного эстетического, творческого и жизненного опыта.

В. И. Андреев описывает содержание творчества с позиций деятельностного подхода. Автор отмечает, что творчество является целостным процессом, содержащим ряд обязательных составляющих:

- противоречие между существующим состоянием действительности и идеальным представлением о нем (то есть, наличие проблемной ситуации);
- позитивно окрашенное общественное или индивидуальное значение предполагаемого результата деятельности;
- наличие общественных или материальных условий для творчества;

- наличие индивидуальных условий для творчества (мотивация, эстетический опыт и т.д.);
- новизна результата творчества (объективная или субъективная) [7].

Важно отметить, что, описывая содержание творчества, В. И. Андреев не упоминает о деятельности человека в области того или иного направления искусства как об обязательной составляющей этого процесса. Главным условием, согласно его позиции, является создание чего-то нового в процессе взаимодействия человека и окружающей действительности. Причем, не имеет определяющего значения, объективность этой новизны – продукт творчества может быть новым только в рамках опыта самого автора.

Е.П. Торренс описывает процесс творчества с позиции психологии. По мнению автора, творчество представляет собой результат естественного желания человека снять собственное психологическое напряжение, возникающее по причине осознания им несовершенности какого-то явления, незавершенности действия [47].

Исходя из всего вышесказанного можно заключить, что творчество представляет собой деятельность человека, результатом которой становится что-то новое, оригинальное и имеющее значение для общества (касаемо учебного творчества – то, по меньшей мере, для самого творца). При этом, творческая деятельность характерна исключительно для человека, поскольку сам творческий процесс невозможен без автора, действующего под воздействием исторического, социального, эстетического опыта, накопленного обществом и переосмысленного автором. При этом субъект творчества ограничен в своей деятельности наличием и объемом накопленных знаний и навыков, которые определяют объем и качество исходного материала, подвергающегося творческой интерпретации.

Такое понимание процесса творчества определяет важную роль различных компонентов психологической активности, таких как память, воображение, интуиция. То есть, процесс творчества личности может

рассматриваться как развиваемое явление за счет расширения индивидуального опыта человека, развития отдельных психологических навыков, оказывающих влияние на его творческую деятельность.

Помимо воображения, еще двумя важными психологическими компонентами данного процесса является мышление и воля. Причем, все три психологических компонента окрашиваются эмоционально самим автором творческого продукта. То есть, творчество осуществляется в комплексе интеллектуальной, волевой и эмоциональной сфер жизнедеятельности автора на основе накопленного им опыта познания мира.

В зависимости от способа реализации творческой деятельности, можно описать два ее уровня. На первом уровне, в большей степени, творчество осуществляется за счет механизмов памяти и мышления. Здесь деятельность человека проводится на основе накопленных знаний через изменение области их использования. На втором уровне ведущее значение имеет процесс воображения, благодаря которому меняется устоявшийся подход к явлению или объекту. Важно отметить, что результат творчества, вне зависимости от способов его достижения, не может объективно характеризоваться понятиями «верно» или «неверно», поскольку творчество является исключительно субъективным процессом, а любое наличие результата творчества является положительно окрашенным явлением.

Иными словами, процесс творчества базируется на дивергентном мышлении, то есть интеллектуальном процессе, итогом которого должен выступить не конкретный искомый результат, а любой из множества результатов. При этом каждый из гипотетических результатов дивергентного процесса является в равной степени правильным. В отличие от мышления конвергентного, данный тип мышления осуществляется не на основе законов науки и логики, посредством иррациональной обработки информации.

Процесс творчества подразумевает включение в деятельность человека комплекса психологических способностей, называемых творческими. Обращаясь к этому понятию в широком смысле, следует отметить подход

Б. М. Теплова, характеризующего способности как индивидуальные характеристики психологического развития личности, отличающие человека от его окружения [46]. При этом, автор подчеркивает, что способностями могут называться не все специфические характеристики человека, а только те, от наличия и уровня развития которых может зависеть успешность какого-либо вида деятельности.

Б.М. Теплов описывает главные положения развития любых индивидуально-психологических способностей человека. Психолог отмечает, что способности представляют собой приобретенные качества личности, однако, одновременно, нельзя утверждать, что одна и та же способность может одинаково успешно развиваться у разных людей. По Б. М. Теплову, каждый человек генетически наследует комплекс физиологических качеств, которые, в свою очередь, являются основой для развития индивидуально-психологических способностей. Поэтому, являясь результатом развития, способности человека могут быть развиты в большей или меньшей степени в зависимости от врожденных физиологических задатков. В качестве второй особенности способностей автор отмечает необходимость погружения личности в определенную сферу деятельности, способности к которой требуется развить. При этом, развитие способности возникает вследствие осознание личностью несоответствия личных возможностей для выполнения той или иной задачи [45].

Следовательно, основываясь на определении творчества и общих способностей личности, можно утверждать, что под творческими способностями можно понимать индивидуальные особенности личности, отличающие ее от других личностей и влияющих на процесс создания общественно или индивидуально-значимого оригинального продукта практической деятельности человека.

По мнению А.В. Хуторского творческими способностями может называть сочетание индивидуальных возможностей личности в области

деятельности, целью которой является производство нового, ранее не существовавшего продукта [51].

Е. П. Торренс описывает ведущие характеристики, которые могут использоваться для оценки творческих способностей личности с психологической точки зрения:

- легкость – средняя скорость продуцирования дивергентных решений поставленной задачи;
- гибкость – количество смысловых категорий, к которым можно отнести варианты дивергентных решений, относящихся к одной задаче;
- оригинальность – количество сходных решений той же задачи у других участников группы. Следует отметить, что данная характеристика может быть адекватно определена только в случае, когда творческая задача в процессе исследования дается не одному отдельно взятому человеку, а группе лиц, тестируемых на предмет творческих способностей. Чем меньше количество совпадений решения задачи с решениями других участников группы, тем выше оригинальность [47].

Дж. Гилфорд предлагает более детализированную структуру творческих способностей:

- беглость, то есть скорость решения творческой задачи;
- гибкость, под которой автор подразумевает количество переходов между несколькими решениями одной творческой задачи;
- оригинальность, то есть количество решений (в рамках одной творческой задачи), отличных от традиционных;
- любознательность, под которым понимается интерес личности к явлениям, происходящим вокруг нее;

- ирреальность, то есть степень зависимости творческой реакции личности от стимула;
- фантастичность, то есть наличие взаимосвязи творческого решения от реальности [47].

Независимо от подхода к структуре творческих способностей, все они имеют сходные элементы – это способности («легкость» и «гибкость» у Е.П.Торренса, «беглость» и «гибкость» у Д.Гилфорда), влияющие натемпы и смелость в решении творческих задач. Именно комплекс этих интеллектуальных способностей обозначается понятием **«творческая свобода».**

Применение термина «творческая свобода» ставит вопрос о возможности определения её уровня посредством использования специально созданных или отобранных диагностик. Исходя из содержания категории «творческая свобода», целесообразным представляется использование тестов, созданных для оценки беглости и гибкости творческого мышления.

Рассматривая содержание процесса развития творческой свободы, В. П. Пархоменко отмечает, что оно подразумевает наличие нескольких этапов. На начальной ступени человек, воспринимая новые для себя продукты деятельности, в которой ему предстоит творить, впитывает условия, нормы, традиции данного вида деятельности. Как уже говорилось выше, речь здесь может идти и не о каком-либо направлении искусства, а о любой деятельности человека вообще. В процессе такого восприятия у человека складывается сначала интуитивное, неосознанное, а позже – и осмысленное стремление к собственному проявлению себя в данном виде деятельности. После усвоения основных принципов и норм деятельности, а также формирования мотивации начинается второй этап, в ходе которого человек вырабатывает конкретные практические навыки творческой деятельности в выбранном направлении. Одновременно с этим, сама творческая деятельность начинает вызывать в сознании ее субъекта положительную эмоциональную реакцию. Заключительный этап развития

творческой свободы подразумевает закрепление у человека навыка самостоятельной творческой деятельности в том или ином направлении [37].

То есть, категория «творческая свобода», являясь структурной составляющей творческих способностей, в свою очередь содержит в себе два основных компонента – эмоциональный фундамент, закладывающий основу для генерирования творческих идей, и практическую реализацию творчества, заключающуюся в скорости генерирования и гибкости, то есть, разнообразии результатов творческой деятельности. При этом психологами указывается, что любая форма творческой деятельности сочетает в себе репродуктивные проявления, преобладающие на первом этапе развития творческой свободы, и продуктивные, в большей степени характерные для второго и третьего этапов.

Мотивация человека к постановке и решении творческих задач – одна из наиболее важных ступеней развития творческой свободы, от которой зависит успешность всего творчества личности. Вопрос стремления личности к творческой деятельности занимает в психологических исследованиях важную роль. Как правило, исследователи сходятся во мнении, что творческая мотивация представляет собой психологическую реакцию на нереализованные врожденные потребности человека в созерцании красоты и порядка [43]. То есть, стремление к творческой деятельности в основе своей содержит подсознательное желание личности ощутить положительные эмоции от реализации собственных способностей. При этом любая форма стимулирования этого явления извне может вызывать положительную динамику, но не будет эффективной без формирования внутреннего желания творчества.

Рассматривая репродуктивность и продуктивность творчества школьников, Л. С. Выготский указывает на двунаправленность этого процесса [19]. С одной стороны, развитие творческой свободы подразумевает необходимость развития продуктивных решений творческих задач, основанных на творческом воображении учащихся. Однако, с другой

стороны, репродуктивная деятельность ребенка требует формирования и чуткого руководства со стороны учителя. Именно сформированность продуктивной стороны деятельности школьника, не являясь еще полноценным творчеством, оказывает непосредственное влияние на последующую продуктивную деятельность.

Одной из главных составляющих продуктивной творческой деятельности является творческое воображение. По своему содержанию творческое воображение представляет собой способность личности к произвольному генерированию новых идей, нематериальных образов. Осуществление этого интеллектуальногопроцесса подразумевает накопления значительного опыта, основанного на восприятии и отбореэлементов окружающей действительности, необходимых для генерирования нового образа.

Закономерно, что жизненный, интеллектуальный и эстетический опыт накапливается постепенно, с течением времени. Соответственно, старший школьник или взрослый человек обладает гораздо большим опытом, нежели младшеклассник. Исходя из этого, Л.С. Выготский отмечает необходимость развития репродуктивной деятельности школьников в младшем школьном возрасте, в то время как старший школьный возраст уже может использоваться для совершенствования продуктивных навыков учащихся [19].

Подводя итог исследований, посвященных роли творческой свободы в структуре психологических характеристик индивида, а также о содержании данной категории, можно утверждать, что творческая свобода характеризуется наличием у субъекта творчества психологических навыков практического воплощения собственных творческих способностей. Данная творческая способность формируется на основе стремления человека к самостоятельному творчеству и реализуется в виде комплекса гибкости и беглости в процессе решения творческих задач. Творческая свобода, как и другие творческие способности, формируется и ограничивается

физиологическими особенностями человека, но при этом может совершенствоваться, будучи подверженной воздействию общества. Итоги анализа рассматриваемой категории позволяют нам обратиться к вопросу поиска и теоретического обоснования поиска педагогических условий развития творческой свободы личности.

## 1.2. Особенности развития творческой свободы в старшем школьном возрасте

Развитие педагогики в наши дни характеризуется значительным вниманием к развитию творческих способностей учащихся. Такая тенденция вызвана признанием большого влияния творческого развития в освоении всех других знаний и навыков. Творчески свободный и развитый человек с большим стремлением приступает к поиску новой для себя информации, проявляет интерес и изобретательность в освоении различного рода умений. Кроме того, для школьника творческая деятельность выступает в качестве одной из наиболее близких форм активности, доступной и близкой им благодаря играм.

В психологических исследования условия развития творческой свободы школьников разделяются на две большие группы. К первой относятся субъективные условия, то есть те, которые связаны с особенностями психики, и физиологии школьника. Во второй группе условий – внешние, связанные с взаимодействием личности и окружающей его действительности, влиянием общества на личность школьника в ходе образовательного и воспитательного воздействия.

Описывая процесс развития творческих способностей школьников, Л. С. Выготский отмечает сочетание эмоциональной и интеллектуальной сфер личности в процессе любого рода творчества – как связанного с каким-либо направлением искусства, так и творчества, заключающегося в поиске новых путей, подходов к привычным действиям, предметам и явлениям [19].

То есть, такая психологическая функция, как фантазия, становится, по мнению автора, во главу угла любой деятельности человека, выходящей за рамки рутинного выполнения заученных действий.

Н. М. Баринова описывает ряд последовательных этапов, через которые проходит развитие любых творческих способностей, включая творческую свободу:

- накопление человеком опыта (относящегося к области творческой деятельности и жизненного, в целом);
- неосознанное, внезапное проявление творческой деятельности (относительно музыкальной деятельности может проявляться в виде словесных или двигательных действий);
- осознанное творчество, основанное на репродуктивной деятельности (изменение существующих предметов, явлений, способов действия; в музыкальной деятельности – музыкальная или двигательная импровизация);
- осознанное продуктивное творчество [11].

Автор указывает, что прохождение этих этапов в образовательном процессе возможно только при решении конкретных педагогических задач:

- формирование эмоциональности школьника, активизация воображения учащихся в процессе взаимодействия их с произведениями искусства, выстраивание ассоциативных связей произведений искусства и явлений окружающей действительности;
- определение творческой мотивации учащихся посредством создания проблемных ситуаций, поисковых образовательных методов [11].

Можно заметить, что позиция автора отвечает концепции двухкомпонентности понятия «творческая свобода», где первая задача соответствует эмоциональному компоненту, составляющему психологическую основу для развития данной способности, а вторая задача

коррелируется с практическим компонентом, заключающимся в непосредственных творческих проявлениях личности.

Н. А. Ветлугина также отмечает важность накопления эстетического, музыкального и жизненного опыта в развитии творческой свободы учащихся. Данный опыт является, с одной стороны, «строительным материалом» для построения собственного творчества ребенка, а с другой – стимулом, источником идей, стимула этой деятельности. Вторым условием развития творческой свободы автор считает формирование личного практического опыта учащегося в необходимой области. То есть, творческая свобода не может возникнуть сама по себе, а формируется только на основе творческой деятельности – свобода деятельности может появиться только тогда, когда этот вид деятельности становится привычным, удобным для школьника [15].

Важно отметить, что психологи и педагоги указывают на важность учета возрастных особенностей школьников в процессе развития творческих способностей, поскольку каждый возрастной период характеризуется наличием особых предпосылок и ограничений творческой деятельности. Так, необходимость творческого развития учащихся с учетом возрастных особенностей указывается Н. С. Лейтесом. Психолог отмечает, что каждый возрастной период характеризуется определенным уровнем восприимчивости школьника к внешним воздействиям того или иного рода, что, в конечном итоге, сказывается на эффективности всех образовательных, воспитательных процессов и, в частности, развития творческой свободы школьников [39].

В современной психологии сложилась периодизация школьного возраста, разделяющая его на младший (до десяти лет), средний (до 15 лет) и старший (от 16 лет). Причем, как мы указывали ранее, младший школьный возраст, в силу отсутствия у учащихся необходимого жизненного и эстетического опыта, больше подходит для репродуктивного творчества, в то время как старший школьный возраст в большей степени может подходить для развития таких сложных комплексных способностей личности, как продуктивное творчество и творческая свобода.

В старшем школьном возрасте происходят значительные изменения психики ребенка, касающиеся процессов познания окружающей действительности и эмоционального отношения к ней. Охарактеризуем эти изменения более детально.

Познавательные процессы старшего школьника трансформируются под влиянием формирования формального мышления, что более характерно для взрослого человека, нежели для ребенка. Такой вид мыслительных процессов дает учащемуся возможность оперировать абстрактными понятиями – способность, крайне необходимая в творческом процессе и, особенно, в музыкальном творчестве. Абстрактное мышление позволяет старшему школьнику осуществлять творческую деятельность без подкрепления конкретными внешними явлениями, непосредственно воспринимаемыми учащимся.

Кроме того, психические изменения в области интеллектуальной деятельности происходят в виде закрепления навыка систематизации знаний, что приводит к формированию формально-логического типа мышления. Этот вид мыслительной деятельности дает учащемуся возможность устанавливать ассоциативные связи между предметами и явлениями мира, произведениями искусства, идеями, событиями. Как следствие, отдельные знания учащихся начинают сочетаться между собой, выстраиваясь в целостный образ мироздания в различных его проявлениях [43].

Перестройка эмоциональной сферы характеризуется изменениями в области чувственных и волевых процессов. Накопленный к этому возрасту жизненный опыт влияет на осознание учащимся взглядов и убеждений, оказывающих воздействие на все процессы его взаимодействия с окружающим миром и обществом, оформляется базовая модель морали и жизненной позиции школьника. В свою очередь, осознание убеждений школьника приводит к эмоциональному восприятию им жизненных явлений, формированию мотивации к различным областям искусства, науки, других видов деятельности.

Трансформация волевой сферы характеризуется стремлением старшего школьника к осознанию собственных мотиваций и поступков. Такие изменения объясняются общим расширением самосознания в этот период, развитием эмоционального восприятия не только окружения учащегося, но и его собственного внутреннего мира.

Поэтому, после осознания собственных интересов и жизненных устремлений, старший школьник, как правило, демонстрирует целенаправленное движение к намеченной цели, старается самостоятельно справиться с трудностями, возникающими на пути. Такая целеустремленность объясняется также и нарастающим уровнем требовательности старшего школьника к самому себе, закреплением психологической возможности школьника добиваться от себя самого выработки навыков, необходимых для достижения поставленной задачи.

Подобные трансформации в волевой сфере способны положительно воздействовать на процесс развития творческой свободы учащихся за счет формирования у них навыков действовать осмысленно, целенаправленно, в отличие от спонтанной активности, нуждающейся во внешнем подкреплении, как это происходило в младшем возрасте.

Важно отметить, что постепенный уход от конкретно-образного мышления не формирует дополнительных трудностей в осуществлении старшими школьниками творческой деятельности. Становление абстрактного типа мышления помогает подросткам творчески решать поставленные задачи благодаря осознанию связей между различными предметами, событиями и явлениями, выстраивая ассоциаций между явлениями реального мира и языком искусства.

Описывая эти психологические изменения старшего школьного возраста, профессор И.Ю. Кулагина указывает на такое важное новообразование психики старшего школьника как способность оперировать гипотезами в процессе творческой деятельности [49]. Встречаясь с очередной задачей, требующей решения, подросток пытается выстроить несколько

вариантов ее решения - гипотез. Следовательно, такая часть творческой свободы личности, как гибкость, может наиболее эффективно развиваться именно в старшем школьном возрасте.

Развитие способности к классификации и обобщению понятий также формирует основу для развития теоретического абстрактного мышления, что позволяет старшему школьнику осуществлять решение творческих задач наиболее успешно.

И.Ю.Кулагина отмечает, что развитие мыслительных функций в старшем школьном возрасте сопровождается и активизацией воображения. Действуя в комплексе с абстрактным мышлением, воображение дает толчок к творческой деятельности учащихся [49]. Исследователь указывает на желание старших школьников добиться по-настоящему творческого результата своей деятельности, ценного не только для него самого, но и для всего общества. Такое стремление характерно не для всех представителей старшего школьного возраста, однако большинство подростков, вне зависимости от особенностей характера и темперамента, испытывают положительные эмоции от реализации собственного творческого потенциала.

В отдельных случаях такое стремление к реализации творческих идей старшего школьника становится настолько сильным, что фантазирование начинает выступать в качестве ведущей психологической функции всего поведения. Кроме того, реализация творческого потенциала заметно повышает настроение, общий психологический тонус подростков, поэтому учащиеся старшего школьного возраста с большим увлечением принимают участие в организации и проведении различных творческих мероприятий [50].

Другим способом воплощения творческих идей старшего школьника становится его стремление к импровизации. К примеру, при исполнении песни подросток начинает ощущать, что точное пропевание нотного и литературного текста еще не делает это произведение художественным. Как следствие, одним из ярких творческих проявлений учащихся этого возраста

становится театрализация собственных действий. Однако, в этом вопросе, зачастую, желание и осознание школьником необходимости импровизации, творческого подхода к выполняемым действиям часто наталкивается на внутренний психологический зажим – неуверенность в «правильности» собственных действий [50].

Для старшего школьного возраста, в целом, характерна значительная творческая активность, что может быть успешно использовано для развития творческой свободы личности. Причем, развитие творческой свободы учащихся в этом возрасте, фактически, становится обязательной развивающей задачей образования. В противном случае, нереализованные творческие устремления школьника могут быть сублимированы в отрицательных качествах личности – закрытости, психологической неуравновешенности [51].

То есть, творческие проявления учащихся старшего школьного возраста требуют поддержки и тонкого направления со стороны преподавателя. Данный возраст, с психологической точки зрения, характеризуется большой мнительностью и самокритичностью школьников, что может крайне негативно влиять на реализацию творческого их потенциала. Поэтому раскрепощение учащегося, придание ему уверенности в собственных силах – одна из главнейших задач в работе по развитию творческой свободы старшего школьника.

В качестве одного из эффективных способов такой поддержки, демонатрации уважения к творческим проявлениям учащегося, И. Ю. Кулагина называет возможность самостоятельного выбора направления творческой деятельности или выбирать сферу для творчества или планируемого ее результата[49]**.** Творчество «на заказ», само по себе, не может быть свободным, поэтому любые проявления инициативы, самостоятельности в образовательном процессе должны быть осмыслены и, по возможности, поддержаны педагогом. Только в этом случае старший

школьник может ощутить атмосферу комфорта для творческой самореализации.

В качестве одного из важных факторов развития творческой свободы старших школьников А. Н. Лук называет достаточный уровень развития этой психической функции у самого преподавателя. Исследователь указывает на то, что недостаточность творческого развития педагога пагубно влияет на реализацию творческих проявлений школьников, причем чем выше изначальный творческий потенциал подростка, тем более вредным оказывается влияние на него такой личности педагога [23].

Такая ситуация объясняется тем, что преподаватель, не обладающий достаточно высоким уровнем творческих способностей, оказывается неспособным к созданию по-настоящему творческой атмосферы, проблемной ситуации, способствующей активизации творческого потенциала учащихся. Именно погружение учащихся в ситуацию поиска, как показал анализ исследований В. П.Андреева, Б.М. Теплова, дает стимул к развитию творческой свободыстарших школьников [45]. В случае же отсутствия у преподавателя стремления к собственной творческой активности, в деятельности учащихся он, как правило, довольствуется репродуктивной работой детей.

Эту же мысль подтверждает и Р. С. Немов, рассматривающий общие закономерности развития интеллектуальных способностей подростков. Одним из важнейших условий развития интеллектуальных способностей, к которым относятся и творческие навыки, автор считает погружение учащегося в творческую атмосферу. Весь образовательный процесс, по Р. С. Немову, должен выстраиваться таким образом, чтобы школьник постоянно делал самостоятельные открытия, преодолевал посильные трудности, что должно вызвать повышение интереса к изучаемой области знаний [37].

Как подчеркивает С. А. Левин, только регулярная продуктивная творческая деятельность старшего школьника может обеспечить развитие у него творческой свободы. Любые другие виды активности на уроке –

восприятие теоретических знаний, повторение практических действий за преподавателем или другим учащимся – могут только способствовать накоплению индивидуального опыта старшеклассника для последующей продуктивной работы, но не создадут ситуацию закрепления свободы творческой деятельности [39].

В противном случае, по мнению С. А. Левина, в процессе формирования личности школьника, его эстетических и жизненных взглядов, отсеиваются психологические свойства, необходимые для развития полноценного комплекса творческих способностей: эстетический вкус, способность и стремление к сопереживанию, мотивация к поиску нестандартных подходов в решении задач [39].

Р. С. Немов высказывает мнение, что поддержание заинтересованности учащихся старших классов творческой деятельностью возможно при учете особенности психологии подростка, заключающейся в стремлении к решению наиболее сложных заданий и ситуаций [37]. Одновременно с этим, автор отмечает, что поставленная задача должны быть как можно более сложной, но выполнимой для школьника (иными словами, находиться в области потенциального развития учащегося), иначе мотивация к творческой деятельности будет утрачена, а сама творческая активность в рамках учебной деятельности начнет вызывать негативные эмоциональные реакции.

Постановка творческих задач, создание проблемных ситуаций широко используются в педагогике с целью развития различных качеств личности школьников. Такие формы работы становятся стимулом для учащихся к формулированию гипотез, выстраиванию промежуточных выводов, поиску новых знаний и форм работы. Можно заметить, что именно эти формы активности были обозначены нами в Параграфе 1.1 как элементарные проявления творчества школьника в учебной работе. Формулирование творческих заданий может быть эффективным и в вопросе развития такой творческой способности, как творческая свободы. В данном случае, регулярное погружение учащихся в самостоятельную творческую

деятельность может быть использовано как условие развитие гибкости или беглости творческого мышления, а также и в их сочетании.

Использование творческих заданий в процессе обучения позволяет активизировать мотивацию школьников к самостоятельному поиску новых знаний, в то же время незаметно подталкивая творческую поисковую деятельность учащихся в нужном направлении.

Решение поставленной задачи (либо поиск необходимого практического навыка, без которого разрешение проблемной ситуации невозможно) вынуждает школьника самостоятельно найти, вывести верное знание из полученного ранее.

Однако С. А. Левин указывает на существенные различия между проблемными ситуациями и творческими заданиями. Автор отмечает, что всякая творческая задача является проблемной ситуацией, но не каждая проблемная ситуация может считаться творческой задачей. Так, если учащийся в рамках образовательного процесса оказывается в ситуации выбора между несколькими вариантами ответов (или действий), то данная ситуация может считаться проблемной, но не творческой, поскольку не подразумевает творческого решения учеником [39].

Подводя итог вышесказанному, можно заключить, что старший школьный возраст характеризуется некоторыми психологическими особенностями, оказывающими влияние на процесс развития творческой свободы личности. Одной из наиболее важных таких особенностей является формирование абстрактного типа мыслительной деятельности. Старший школьник получает возможность мыслить отвлеченно, оперировать гипотезами в проблемных ситуациях. В процессе решения творческой задачи старший школьник может предлагать несколько более или менее традиционных вариантов действий, что может быть охарактеризовано с точки зрения гибкости и беглости генерирования идей.

При этом, развитие творческой свободы требует (при условии целенаправленного педагогического контроля) обеспечения

самостоятельности творческой деятельности учащихся.Развитиелюбых творческих способностей, включая творческую свободу, осуществляется только при регулярном, ненасильственном погружении учащихся в ситуацию творческого поиска, постановку творческих заданий, являющихся, одновременно, и стимулом для развития комплекса творческих способностей личности и источником опыта для последующей творческой деятельности учащихся старших классов.

### 1.3. Педагогические возможности обучения игре на фортепиано в детской школе искусств в процессе развития творческой свободы учащихся старших классов

Рассматривая вопрос развития творческой свободы учащихся старших классов, необходимо обратиться к выбору той формы работы, образовательной среды, в которой будет осуществляться данный процесс. Учитывая творческую направленность деятельности, наиболее эффективнойнам кажетсясреда дополнительного образования, в частности, детской школы искусств.

Проблема развития творческой свободы в условиях урока фортепиано детской школы искусств рассматривается во многих учебно-методических статьях и крупных исследованиях, среди которых можно выделить работы Т. Родионовой [42], Т. Беркмана [13], А. Вицинского [18].

В этих работах отмечается, что условия обучения в детских школах искусств, помимо технической стороны профессиональной подготовки учащихся-музыкантов, направлены на воспитание мотивации учащихся к взаимодействию с музыкальным искусством, пониманию его эмоционального содержания. Параллельно с этим, накапливая исполнительский опыт, формируя эстетический вкус, а также развивая навыки анализа музыкальной ткани, школьники закрепляют способности к самостоятельной творческой деятельности, развивая творческую свободу.

Обучение в детской школе искусств обладает специфическими особенностями, отличающими его от музыкально-образовательного процесса общеобразовательной школы и некоторых других учреждений дополнительного образования. Главным отличием данной системы является составление индивидуального плана для каждого обучающегося в рамках изучения музыкально-исполнительских дисциплин, что позволяет не только наиболее эффективно формировать технические навыки музыкального исполнительства, но и развивать необходимые для музыканта качества личности, такие как эмоциональность, художественный вкус и творческие способности.

Т. Беркман описывает характерные отличительные черты школы искусств, отличающие ее от общеобразовательной школы и позволяющие осуществлять развитие творческой свободы учащихся наиболее успешно:

- в рамках работы детской школы искусств образовательный процесс представляет собой передачу опыта творческой деятельности от преподавателя к учащемуся; преподаватель школы искусств больше внимания уделяет духовному общению с воспитанником, что становится возможным благодаря индивидуальной форме обучения;
- индивидуальная форма обучения закономерно приводит к использованию личностно-ориентированного подхода, что реализуется в постановке задач творческого развития юного музыканта;
- личностно-ориентированный подход в рамках деятельности детской школы искусств подразумевает равноправные взаимоотношения преподавателя и учащегося, направленные на совместный поиск технических и творческих решений в процессе такого взаимодействия;

- регулярное использование проблемных творческих ситуаций,направленных на развитие не только технических навыков, но и творческих способностей учеников [13].

Развитие творческой свободы школьников в рамках работы детской школы искусств происходит посредством одновременного решения педагогических задач:

- стимулирование интереса учащихся к музыкальной деятельности посредством расширения музыкального опыта детей;
- передача учащимся теоретических знаний и развитие у школьников практических исполнительских навыков;
- развитие эмоционального восприятия музыки, эмоционального отношения к музыкальному искусству в целом;
- формирование и расширение эстетического вкуса учащихся посредством накопления у них богатого опыта восприятия, анализа и исполнения музыкальных произведений различных направлений и жанров.

Среди методических подходов развития творческой свободы учащихся музыкально-исполнительских дисциплин в условиях детской школы искусств А. Вицинскийназывает:

- проблемные ситуации в процессе профессиональной подготовки школьников-музыкантов, выступающие в качестве стимулирующего фактора в развитии практических навыков и творческой свободы учащихся;
- методы творческой интерпретации, связанные с изучением, анализом и осознанием осваиваемых сочинений дают ученикам возможность оценить, творчески интерпретировать музыкальное произведение по элементам в отдельности и во взаимосвязи. Подобные методы углубляют творческое проживание образа исполняемого сочинения;

- творческие виды работы в рамках образовательного процесса (сочинение мелодии на заданный аккомпанемент, подбор аккомпанемента по слуху, импровизация) приучают юного музыканта подходить к исполнительской деятельности осознанно, использовать знания в области теории и истории музыки, что, в свою очередь, способствует приучению школьника к творческой деятельности, развитию творческой свободы [18].

При всех специфических чертах образовательного процесса в детской школе искусств, обучение игре на фортепиано играет в нем особую роль. Уникальные возможности этого музыкального инструмента позволяют использовать его для воплощения любых музыкальных образов, исполнения произведений любых жанров и направлений. Такие возможности фортепиано – одна из причин, по которой обучение игре на этом музыкальном инструменте включено в предпрофессиональные образовательные программы для учащихся-исполнителей на всех других инструментах.

Музыканты-методисты, описывая различные стороны обучения игре на фортепиано, часто обращаются не только к техническим сторонам данного процесса, но и воспитанию эстетических, чувственных сторон исполнителя. Такой «тонкой настройке» внутреннего мира особо благоприятствует индивидуальная форма проведения уроков. Важно отметить, что формирование интереса школьника к музыкальному исполнительству – задача, с которой музыкант педагог сталкивается одной из первых, еще до начала исполнения школьником его первых, простейших произведений. Поддержание этого интереса – задача, которую преподаватель, зачастую, вынужден решать на протяжении всего обучения в детской школе искусств. Так, А. Д. Алексеев в своей работе «Методика обучения игре на фортепиано» отмечает, что формирование стойкого интереса к музыкальному исполнительству и всему искусству, в целом – одна из наиболее

ответственных задач преподавателя, решение которой, само по себе, уже способно увеличить работоспособность юного исполнителя [4].

Рассматривая педагогические возможности урока игры на фортепиано применительно к учащимся старших классов, особой эффективностью в процессе развития творческой свободы школьников может обладать **метод инструментальной импровизации**. В зависимости от конкретного способа применения, целей и задач, этот метод может использоваться как для развития исполнительских навыков, так и для закрепления навыков практического применения теоретических знаний учащихся – в области элементарной теории музыки (лад, гармония, фактура) или истории музыки (понимание жанровых, стилевых особенностей произведения). Развитие навыка исполнительской импровизации приводит к активизации, ускорению интеллектуальных процессов, вынуждая учащегося мыслить быстрее. Помимо этого, активизируется и творческая деятельность школьника в целом, поскольку именно она лежит в основе исполнительской импровизации – импровизируя, учащийся, прежде всего, должен представить, предслышать, что именно он хочет исполнить. Важную роль исполнительской импровизации отмечал Б. В. Асафьев, считавший развитие импровизационных навыков учащихся одной из главных задач музыкально-образовательного процесса. По мнению автора, импровизационная деятельность позволяет поддержать стремление учащихся в творческой деятельности вместо механического исполнения указаний автора музыкального произведения и преподавателя [9].

Согласно мнению Б. В. Асафьева, музыкальная импровизация представляет собой уникальную форму творческой деятельности, в которой композиторская роль учащегося реализуется непосредственно в процессе исполнения [9]. Результат импровизационной деятельности во время урока игры на фортепианопредставляет собой продукт продуктивного творчества. То есть, в результате музыкальной импровизации состояние творческой свободы учащегося-музыканта может развиваться максимально успешно.

В тех или иных формах музыкальная импровизация зародилась с самим появлением музыкального искусства. Исторически импровизационная деятельность являлась способом воплощения эмоционального состояния или эстетического вкуса исполнителя, в практическом смысле основываясь на традиционных элементах музыкального языка – интонации, ритме, гармонии.

В рамках урока игры на фортепиано импровизация учащегося представляет собой творческую деятельность с высочайшим эмоциональным наполнением, требующую от него активизации всех мыслительных процессов. При этом, в момент достижения высокого уровня творческой свободы у исполнителя-импровизатора отключаются аналитические интеллектуальные процессы, а сама импровизация переходит на эмоциональный уровень. Именно в этот момент происходит рождение объективно новых музыкальных элементов, делающих результат импровизации по-настоящему творческим продуктом. По сути, навык музыкальной импровизацииможе считаться и средством, и одной из целей развития творческой свободы учащегося-пианиста.

Музыкальная импровизация в рамках деятельности детской школы искусств выполняется ребенком на основе знаний и практических умений, усвоенных им за весь период обучения. В младших классах учащийся овладевает различными элементами музыкального языка, присваивая их подобно разговорной речи. Подобно буквам, словам, фразам и далее, вплоть до крупных форм построения литературной речи, музыкальная речь осваивается за время обучения в детской школе искусств от элементарных до крупных построений как с теоретической, так и с практической стороны. Затем все эти знания и практические навыки реализуются в процессе фортепианной импровизации.

С практической точки зрения, импровизационная деятельность на уроке может выстраиваться различными способами, в зависимости от целей применения данного метода. Исходя из необходимости развития творческой свободы учащегося, импровизация может осуществляться в форме

завершения неоконченной мелодии, ритмической или ладовой трансформации (на ранних этапах занятий), а также свободного сочинения произведения на основе заданной последовательности звуков [13].

Формирование начальных навыков импровизации может осуществляться в доступной форме с помощью творческих заданий, встроенных в урок игры на фортепиано, среди которых:

- импровизирование иллюстраций к стихам, картинам, фильмам;
- импровизация на тему знакомых музыкальных сочинений с изменением их жанра;
- ансамблевая импровизация учащегося и педагога, где педагог задает направление импровизации, а ученик, реагируя на действия преподавателя, изменяет свое исполнение;
- элементарная ритмическая импровизация;
- мелодизация литературного текста или отдельных слов;
- сочинение окончаний фраз, отдельных фактурных элементов как части музыкального произведения.

При этом,**творческие задания** могут быть реализованы и в виде самостоятельных форм деятельности, направленных на развитие творческой свободы старшеклассников. Такие виды творческих заданий, как подбор сочинений, транспонирование, свободная композиторская деятельность учащегося требуют особо чуткого сопровождения преподавателем, поскольку постановка подобного рода задач может организовываться только с учетом музыкальных способностей и личного творческого и жизненного опыта школьника.

В старших классах детской школы искусств игра по слуху и транспонирование может способствовать решению комплекса развивающих задач. Продолжая преследовать задачу технического развития школьника, эти виды деятельности активизируют интеллектуальную нагрузку на ученика, повышая его интерес с осуществляемой работе. Постепенно, по мере накопления знаний и практических исполнительских навыков, что, как

правило, более характерно для учащихся старших классов, повышается уровень независимости подростков в выборе произведений. Накопление теоретических знаний позволяет старшеклассникам осуществлять подбор не только мелодической линии, но и гармонии, фактуры, что уже ставит перед учащимися задачу выбора варианта сопровождения, делая этот вид деятельности смежным с процессом музыкальной импровизации.

Еще одним творческим заданием в старших классах фортепиано может являться самостоятельноеразучивание школьником относительно несложного сочинения – до состояния концертного исполнения. Подобные задания обладают несомненным потенциалом в вопросе развития творческой свободы учащегося. Будучи совмещенной с процессами пианистического и интеллектуального совершенствования, воплощающегося в разборе музыкального текста, освоении стилевых, жанровых и авторских особенностях, этот вид работы заставляет школьника самостоятельно интерпретировать смысловое содержание произведение, что в исполнительской деятельности выступает едва ли не высшей формой творчества.

Самостоятельное освоение произведений посильного уровня трудности ведет к повышению уровня самооценки школьника. В старших классах, когда технические аспекты фортепианного исполнительства уже не представляют значительной трудности, более важной становится положительная оценка передачи образного содержания сочинения, эмоциональности и нюансировки исполнения. Полученное учащимся ощущение удовлетворения от самостоятельного решения исполнительских задач мотивирует его на более тесное общение с музыкальным искусством, повышает уровень заинтересованности и уверенности в собственных навыках исполнителя-музыканта. Именно повышение уверенности, позитивная оценка результата работы преподавателем приводит к развитию творческой свободы учащегося.

Отдельно следует упомянуть еще одну форму деятельности, которая может использоваться для развития творческой свободы учащихся на уроках

детской школы искусств – **пластическое интонирование**. В отличие от вышеописанных форм деятельности, применение пластического интонирования никак не влияет на развитие технических навыков учащегося-пианиста, однако обладает значительным потенциалом в эмоциональном, эстетическом, творческом развитии школьников.

Освоение содержания музыкального произведения через двигательную активность присутствует в жизни человека с самого раннего детства. Будучи более доступным способом передачи собственного эмоционального состояния, нежели вербальное его описание, движение позволяет учащемуся более полно ощутить и передать образное состояние, наполняющее музыку. Несмотря на то, что использование пластического интонирования в рамках урока игры на фортепиано не способно развивать пианизм как таковой, этот вид деятельности нельзя рассматривать как второстепенный, имеющий отношение только к эмоциональной, творческой стороне музыкального исполнительства.

Использование пластики в образовательном процессе заставляет школьника относиться к музыкальному тексту более внимательно, осознавать и закреплять в сознании фактурные, штриховые, динамические особенности музыкального текста. В процессе пластического интонирования происходит физическое освобождение учащегося, что особенно ценно в случаях, когда технические исполнительские трудности не позволяют школьнику проявить эмоциональное и творческое отношение к произведению в процессе игры на фортепиано.

С. Ю. Крыхтина отмечает, что использование пластического интонирования в рамках урока игры на фортепиано позволяет:

- стимулировать развитие творческой свободы учащегося через стимулирование двигательного выражения эмоционального состояния;
- корректировать развитие эмоционального и творческого восприятия сочинения в необходимом направлении;

- активизировать эмоциональное восприятие у учащихся старшихклассов [33].

Применение пластического интонирования на уроке может быть особенно полезным на финальных этапах освоения исполнительской программы, в ходе подготовки концертного исполнения произведения. При этом, осуществление такой формы работы позволяет школьнику свободно искать пути передачи фактурных, образных, эмоциональных нюансов музыки – чувственными движениями или, к примеру, через имитацию игры на музыкальном инструменте. При этом, школьники зачастую стремятся к восприятию и повторению готового движения педагога, уклоняясь от самостоятельного поиска своих вариантов. Однако поставленная цель развития творческой свободы может достигаться только тогда, когда педагог ограничивается только намеками и подсказками, способными направить воспитанника, не блокируя свободы его творчества.

Таким образом, урок игры на фортепиано в условиях деятельности детской школы искусств может выступать в качестве наиболее комфортных основ для развития творческой свободы учащихся. Условия музыкально-исполнительского урока предполагают использование большого количества форм и способов управления творческой активности школьника. Работа по в рамках этих условий позволяет преподавателю учитывать успешность освоения учащимися основных образовательных программ, дополняя их включением творческих заданий, пластических и импровизационных композиций.

# ГЛАВА 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ СВОБОДЫ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ

## 2.1. Критерии, показатели и уровни развития творческой свободы учащихся старших классов

Начало организации опытно-экспериментальной работы, направленной на практическую проверкуэффективности педагогических условий развития творческой свободы учащихся старших классов в процессе обучения игре на фортепиано обусловил необходимость диагностики этой творческой способности личности с целью оценки эффективности эксперимента.

Определение уровня творческой свободы представляет собой наименее разработанную проблему диагностики психологических качеств личности, что объясняется неоднозначностью данной характеристики. В современной психологии сложилось мнение о том, что уровень развития творческих способностей, одной из которых является творческая свобода, не коррелируется со способностями к другим видам мыслительной деятельности, а поэтому не могут быть исследованы с помощью тестов на выявление коэффициента интеллекта [47]. Поэтому для измерения уровня различных сторон креативности в настоящее время используется другой тип психологической диагностики. Наибольшее распространение в этом вопросе получили тесты, разработанные Е. Торренсом и адаптируемые для решения конкретных исследовательских задач [48].

Однако и эти психологические тесты, по признанию некоторых исследователей, не способны точно определить уровень развития творческой свободы исследуемой группы, поскольку творческие проявления представляют собой психологическое явление, спонтанное по своей сути и зависящее от большого количества внешних и внутренних факторов [47].

Анализ основных подходов к пониманию творческой свободы личности, проведенный нами в Параграфе 1.1, позволил нам сформулировать основные принципы диагностики творческой свободы учащихся, которые использовались нами в ходе опытно-экспериментальной работы:

- творческая свобода как одна из ряда творческих способностей представляет из себя проявление дивергентного типа решения задач, то есть деятельности, заключающейся не в поиске конкретного решения, а в достижении многих, в равной степени верных, решений. Отсюда следует невозможность использования традиционных интеллектуальных тестов для измерения творческой свободы учащихся;
- ценность в ходе диагностики творческой свободы школьников представляют как словесные, так и невербальные проявления личности, причем внимание к последним является приоритетным в силу меньшей их осознанной управляемости субъектом диагностики;
- увеличение эффективности психодиагностики творческой свободы школьников может достигаться при реализации в процессе исследования ведущих условий детского творчества, главные среди которых:
    - неограниченное время проведения диагностики;
    - ограничение соревновательности в процессе выполнения исследования, а также отсутствие оценочных суждений исследователя касаемо результатов выполнения диагностических заданий;
    - запрет включения в инструкцию к диагностическому заданию конкретной установки на творчество.

В ходе теоретического исследования разрабатываемой проблемы нами было обозначено, что творческая свобода представляет собой сочетание отдельных творческих способностей личности – гибкости (навыка к

переключению между типами решения проблемы, то есть способности личности к рассмотрению решаемой задачи с разных сторон) и беглости (скорости рождения и реализации решений предлагаемой задачи. Основываясь на таком понимании содержания творческой свободы, в рамках подготовки практического исследования мы обозначили критерии оценки уровня развития творческой свободы старших школьников: эмоциональный и практический. Описание этих критериев характеризуется показателями заданных творческих способностей, а также и проявления мотивации учащихся к самостоятельной творческой работе.

Показателями**эмоционального критерия**в нашем исследовании стали наличие и степень эмоционального отклика учащихся в процессе восприятия и непосредственного музыкального исполнительства, а также адекватность этой эмоциональной реакции музыкальному произведению, что демонстрирует личное отношения исследуемых к творческой деятельности и мотивации к участию в нём. Согласно теоретическим результатам нашего исследования, подобные проявления внутреннего отношения учащегося могут быть воплощены в форме вербальных (словесные описания содержания произведения искусства и собственного отношения к нему) или невербальных (мимика, пластика) реакций.

В качестве следующего показателя эмоционального критерия нами принята мотивация учащегося к самостоятельной творческой деятельности в рамках музыкального исполнительства – осмысленное и высказанное желание школьников участвовать в творческих заданиях в рамках работы на уроке.

Показатели **практического критерия**в нашем исследовании – это различные виды проявления творческой свободы школьника в практической деятельности. Среди таких показателей выделяются относятся скорость и самостоятельность решения творческой задачи, гибкость (вариативность) творческой деятельности, навык произвольного

осуществления акта творчества, то есть, способность школьника осуществлять творческую деятельность по заданию извне.

На основании описания критериев и показателей нами была осуществлена характеристика основных уровней развития творческой свободы учащихся старших классов детской школы искусств.

**Низкий уровень** характеризуется нежеланием учащихся участвовать в творческой деятельности, эмоциональное отношение учащихся к музыкальной и творческой деятельности также слабовыражено, мотивация к познавательной деятельности отсутствует или крайне слаба. Чувственное восприятие музыкального искусства школьниками на низком уровне не проявляется ни в словесной, ни в невербальной формах, причем вербальная оценкаотношения к музыкальной и творческой деятельности не выполняется даже при содействии преподавателя.

Учащиеся с низким уровнем творческой свободы либо полностью отказываются от участия в актах творчества, либо стремятся выполнить поставленную перед ними задачу через репродуктивныедействия. Соответственно, самостоятельность достижения поставленной творческой цели на низком уровне не проявляется, творческие идеи зарождаются с низкой скоростью (либо не продуцируются вообще) и характеризуются вторичностью по отношению к действиям других учащихся или преподавателя.

У школьников со**средним уровнем**наблюдается мотивация к творчеству. Помимо этого, у этой группы присутствует заметное стремление к познавательной деятельности. Такие проявления объясняются пониманием школьниками ценности собственного творчества, но осуществление творческой деятельности на практике вызывает значительные затруднения. Учащиеся положительно оценивают процесс музыкального творчества и, под влиянием творческих проявлений преподавателя, испытывают и демонстрируют личное желание участвовать в творческой деятельности.

Мотивация к творческой деятельности у учащихся со среднем уровнем демонстрируется, в основном, через вербальное описание собственных состояний и впечатлений. При этом невербальные проявления эмоциональности школьников могут не проявляться по причине наличия психологических зажимов.

Накопленный теоретический и практический опыт учащихся этого уровня уже даёт им возможность осуществлять несложную продуктивную творческую деятельность. Решение творческих задач характеризуются оригинальностью, однако скорость рождения творческих решений остается недостаточно высокой, хотя подходы к решению проблемных ситуаций уже оцениваются как разнообразные.

**Высокий уровень**характеризуется ярко выраженным стремлением к самостоятельному творчеству, что демонстрируется через словесное описание своего эмоционального состояния. Практическое проявление творческой свободы учащихся старших классовреализуется в различных формах самостоятельного творчества. Творческие решения характеризуются разнообразием подходов к проблемной ситуации, и произвольностью быстротой выполнения.

Таблица 1 демонстрирует структуру критериев, показателей и уровней развития творческой свободы учащихся старших классов в рамках нашей опытно-экспериментальной работы.

**Таблица 1. Критерии, показатели и уровни развития творческой свободы учащихся старших классов**

| Критерии | Показатели | Уровни | | |
|---|---|---|---|---|
| | | **Низкий** | **Средний** | **Высокий** |
| **Эмоциональный** | Неосознанные эмоционально окрашенные невербальные реакции в процессе восприятия музыки или творчества | отсутствуют | отсутствуют | присутствуют в форме изменений выражения лица, двигательной активности |
| | Навык словесной интерпретации эмоционального содержания сочинения | отсутствует | для вербального описания настроения музыки испытуемому требуется помощь преподавателя | самостоятельное описание настроения музыки |
| | Мотивация к самостоятельному творчеству | отсутствие стремления к творчеству | стремление к творчеству демонстрируется и высказывается | стремление к творчеству демонстрируется и высказывается |
| **Практический** | Беглость в решении творческих задач | низкая скорость решения проблемных ситуаций вне зависимости от участия преподавателя | самостоятельное решение проблемных ситуаций осуществляется с низкой скоростью, которая повышается в случае участия преподавателя | высокая скорость решения проблемных ситуаций |
| | Гибкость в решении творческих задач | репродуктивный подход при решении творческих задач, однообразное выполнение | разнообразные подходы к решению проблемных ситуаций | разнообразные подходы к решению проблемных ситуаций |
| | Произвольность творческой деятельности | отсутствует | требует помощи преподавателя | присутствует, не требует внешней помощи |

Описание структуры критериев, показателей и уровней оценки уровня развития творческой свободы учащихся старших классов в рамках данного исследованияпозволило нам приступить реализации проверки эффективности педагогических условий, обозначенных в гипотезе, посредством организации и проведения опытно-экспериментальной работы.

## 2.2. Организация и ход опытно-экспериментальной работы по развитию творческой свободы учащихся старших классов в процессе обучения игре на фортепиано в детской школе искусств

На протяжении III и IV учебных четвертей 2022-2023 года на базе МБУ ДО ДШИ р.п.Мокшан Пензенской области нами проводилась опытно-экспериментальная работа. Целью данной части исследования стала практическаяпроверка эффективности педагогических условий развития творческой свободы учащихся старших классов, которые мы обозначили в гипотезе работы. Для участия в экспериментальной группе были выбраны учащиеся от пятого класса и выше, обучающиеся по дополнительным общеразвивающим и предпрофессиональным программам «Инструментальное исполнительство» по специальности «Фортепиано» в количестве 10 человек. С целью объективной оценки результатов эксперимента параллельно была подобрана группа учащихся того же пола, возраста и года обучения, обучающаяся по тем же образовательным программам. Эти школьники выполнили в нашем исследовании роль контрольной группы.

Практическая часть исследования состояла из трех основных частей. Целью**констатирующего этапа**стало определение исходного уровня развития творческой свободы у учащихся старших классов в обеих группах. Исходя из содержания понятия «творческая свобода», изложенного нами в

Параграфе 1.1, а также на основании структуры критериев, показателей и уровней развития творческой свободы, изложенной в Параграфе 2.1, констатирующий этап начинался с **диагностики эмоциональных проявлений** учащихся.

Для оценки эмоциональных проявлений старших школьников нами было организовано педагогическое наблюдение, осуществляемое во время прослушивания музыки, а также в процессе общения с испытуемым, проводимого после прослушивания. Началось выполнение диагностического задания с восприятия учащимися малознакомого музыкального сочинения (на данном этапе в качестве стимулирующего музыкального материала нами использовалась пьеса «Танец из Йольстера» Э.Грига) и попытаться выразить общее настроение, изменения образного содержания музыки, свои личные мысли, возникшие в момент восприятия. Перед началом задания преподаватель не проводил предварительной беседы с исследуемой группой, название и автор произведения также не назывались. То есть, подростки, высказывая суждения о настроении музыки, описывая собственные впечатления, были вынуждены основываться только на личных эмоциональных переживаниях. Одновременно с записью ответов учащихся, в процессе общения проводилось целенаправленное педагогическое наблюдение за исследуемой группой, в процессе которого отмечалось, с какой степенью заинтересованности школьники слушали музыку, проявлялись ли у них в этот момент непроизвольные эмоционально окрашенные двигательные реакции или изменения выражения лица.

Вместо беседы, то есть вербального описания собственных впечатлений, подростки могли выбрать другие способы передачи эмоционального состояния – например, выполнение рисунка, движения, письменное сочинение, любые другие варианты действий.

При подведении итогов выполнения задания к высокому уровню были отнесены учащиеся, результаты которых соответствовали двум или всем трем показателям высокого уровня (согласно Таблице 1 на стр.43). Такие

дети заинтересованно слушали малознакомое музыкальное произведение, выражали эмоциональное отношение и переживания через заметные движения, изменения выражения лица, в общении продемонстрировали понимание и сопереживание настроения и содержания музыки.

К среднему уровню были отнесены учащиеся, давшие неполные или неточные ответы. Учащиеся со средним уровнем, в основном, верно описывали общее эмоциональное настроение произведения, но описание нюансов образного содержания вызывало затруднения, школьникам потребовалась помощь, наводящие вопросы преподавателя. Помимо этого, для того, чтобы результат был отнесен к среднему уровню, необходимым условием было наличие видимой заинтересованности школьника в выполняемой деятельности.

К низкому уровню были отнесены учащиеся, в деятельности которых не было отмечено заинтересованности воспринимаемым музыкальным произведением. Их ответы характеризовались скудными эмоциональными характеристиками, часто неверно описывали настроение и содержание музыки.

В основном, результаты данного задания выявили низкий и средний уровни развития творческой свободы школьников по эмоциональному критерию (см.Таблицы 2 и 3 на стр.49).

Для исследования исходного уровня творческой свободы учащихся по практическому критерию нами использовалась модифицированная версия психологического теста, предназначенного для оценки творческих способностей, разработанного Е. Туник на основе работ Ф.Вильямса [48].

По Е. Туник, тест подразумевает составление школьниками предложения из четырёх слов, начинающихся с заданных букв (например: на основе заданных букв «П»,«Д»,«И»,«С» составляется «По дороге идет собака»).

Учитывая специфику нашего исследования, данное задание было изменено с уклоном в сторону музыкального искусства, тест получил

название **«Музыкальная формула»**. Вместо букв школьникам была задана последовательность из 4 музыкальных звуков («Фа», «Си-бемоль», «До», «Ля»), на основе которых требовалось сочинить мелодию, музыкальную фразу или предложение. При этом учитывалось количество сочиненных мотивов, скорость выполнения задания, а также способность учащегося самостоятельно, без помощи преподавателя, приступить к выполнению задания, что соответствовало показателям практического критерия, приведенным в Таблице 1.

Согласно этим показателям, высокий уровень по показателю «гибкость в решении творческих задач» присваивался при сочинении трех и более оригинальных мотивов, средний – при сочинении двух оригинальных работ, низкий – при сочинении единственного мотива или при отсутствии творческого результата.

Высокий уровень по показателю «беглость в решении творческих задач» диагностировался при скорости выполнения задания до двух минут на один музыкальный мотив, средний уровень – от двух до пяти минут на один мотив, низкий уровень – от пяти до десяти минут на один мотив.

Высокий уровень по показателю «произвольность творческой деятельности» присваивался в случае, когда школьник сразу же приступал к выполнению задания, в течение первых десяти минут предлагал первый вариант решения. На среднем уровне учащийся не мог выполнить задание в течение первых десяти минут, после чего педагог предлагал в качестве примера собственный вариант решения или давал ребенку вспомогательное задание (например, пропеть предложенные звуки голосом), после чего решение творческой задачи выполнялось учащимся достаточно успешно. На низком уровне учащиеся также не могли начать выполнять задание в течение первых десяти минут. Но и после помощи со стороны преподавателя осуществление творческой деятельности не становилось более успешным.

Результаты измерения исходного уровня творческой свободы показали слабую мотивацию учащихся в обеих группах к творческой деятельности,

низкий уровень гибкости и беглости при решении творческих задач. Многие школьники выполняли работу без интереса, и, в целом, результаты констатирующего этапа говорят об общем низком или среднем уровне развития творческой свободы.

Подробно итоги констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы, а также сравнение результатов в экспериментальной и контрольной группах представлены в Таблицах 2, 3 и Диаграмме 1.

**Таблица 2. Результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы (экспериментальная группа)**

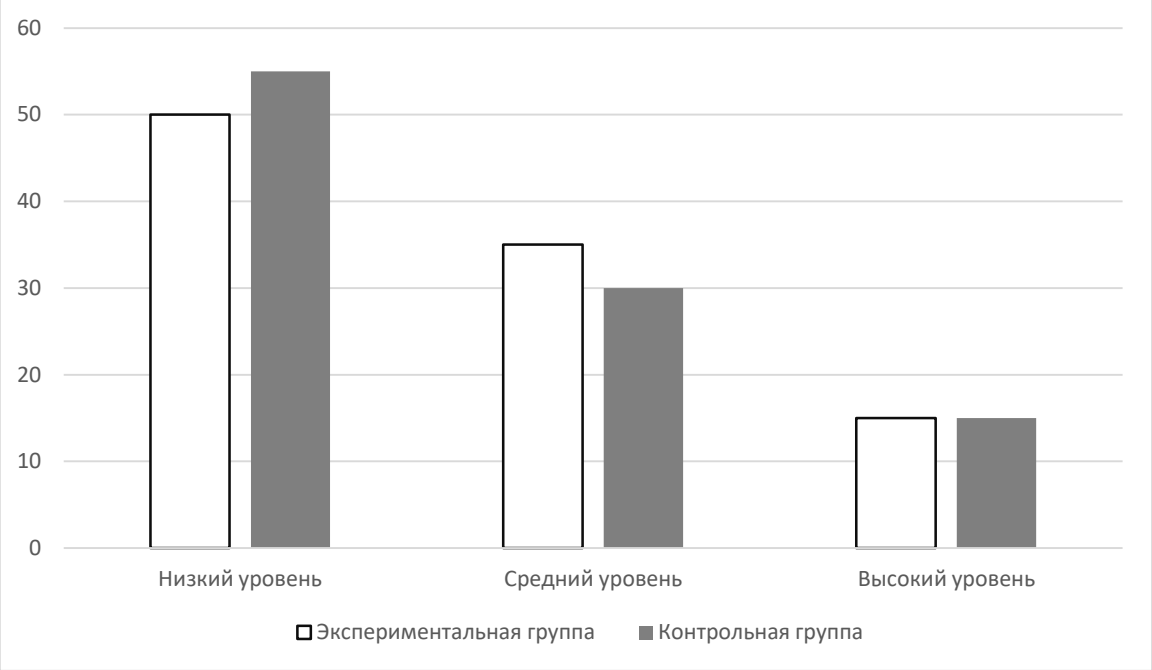
| **Диагностическое задание** | **Уровни** | | |
|---|---|---|---|
| | **Низкий** | **Средний** | **Высокий** |
| **Диагностика эмоциональных проявлений** | 2 чел./ 20 % | 5 чел./ 50 % | 3 чел./ 30 % |
| **Музыкальная формула** | 8 чел./ 80 % | 2 чел./ 20 % | 0 чел./ 0 % |
| **ИТОГО** | 50 % | 35 % | 15 % |

**Таблица 3. Результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы (контрольная группа)**

| **Диагностическое задание** | **Уровни** | | |
|---|---|---|---|
| | **Низкий** | **Средний** | **Высокий** |
| **Диагностика эмоциональных проявлений** | 3 чел./ 30 % | 5 чел./ 50 % | 2 чел./ 20 % |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Музыкальная формула** | 8 чел./ 80 % | 1 чел./ 10 % | 1 чел./ 10 % |
| **ИТОГО** | 55 % | 30 % | 15 % |

**Диаграмма 1. Результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы в экспериментальной и контрольной группах**




В **формирующем этапе**приняли участие только участники экспериментальной группы. В этой группе проводились уроки по предпрофессиональным программам «Инструментальное исполнительство» по специальности «Фортепиано» с внедрением на каждом уроке специальных педагогических условий, направленных на развитие творческой свободы учащихся.

При подготовке формирующего этапа был подобран репертуар для освоения учащимися. Все музыкальные произведения были подобраны согласно уровню сложности, необходимому для изучения в соответствующем классе, однако выбор конкретных сочинений оставался за

старшеклассниками. Таким образом осуществлялось обеспечениесамостоятельности учащихся.При отборе произведений для изучения школьники самостоятельно слушали записи предложенных музыкальных сочинений в рамках домашней работы, осуществляли разбор музыкального текста, что стимулировало более ответственное отношение к музыке, чувственное восприятиемузыки. Подробный репертуарный план учащихся старших классов, принявших участие в формирующем эксперименте, приведен в Приложении 1.

Важно отметить, что атмосфера самостоятельности поддерживалась на всех уроках формирующего этапа, насколько это было возможно. Особенно активно это реализация этого условия осуществлялась при работе над исполнительской интерпретацией музыкальных произведений. Преподаватель вмешивался в образную трактовку учащихся только в тех случаях, когда выбранная трактовка конфликтовала со стилистическими особенностями выбранного жанра или спецификой композиторского языка автора.

На каждом занятии нами использовались**творческие задания**, направленные на развитие творческой свободы школьников. На начальном этапе, когда текст изучаемых произведений еще не был разобран в достаточной степени, задания были построены таким образом, чтобы не задействовать новый музыкальный материал. В противном случае это могло спровоцировать физические и психологические зажимы учащихся.

Например, одним из первых элементарных творческих заданий было **сочинение мотивов** (например, с помощью небольшого количества музыкальных звуков требовалось передать ощущение грусти, шутливое настроение и т.д.). Еще на первом уроке формирующего эксперимента такая задача была поставлена перед учениками. При решении творческой задачи старшеклассники не ограничивалисьникакими рамками – можно было выбрать любую фактуру (одноголосная интонация или мотив с сопровождением), любая протяженность результата и т.д., однако, большая

часть учащихся не смогло выполнить задание самостоятельно в полном объеме.

**Графическое «сочинение»**– еще один вид творческого задания, использовавшийся нами на начальных этапах освоения музыкальных произведений. Реализовалось это задание в виде трансформации ощущений школьников, возникающих при прослушивании музыки в произведение изобразительного искусства. При выполнении задания подразумевалось, что подбор цветового решения, выстраивание композиции графической работы выстраивалось учащимися адекватно их эмоциональным переживаниям от осуществляемой музыкальной деятельности. При этом, в качестве стимулирующего материала использовались именно те произведения, которые разучивались учащимися в данный момент. С одной стороны, такой подход способствовал развитию творческой свободы учащихся, а с другой – стимулировал более эмоциональное отношение к осваиваемым сочинениям.

Например, ученик 5 класса Глеб С. после прослушивания Ноктюрна C-dur Э.Грига изобразил дерево с облетающей листвой в лунном свете. Рисунок был выполнен в сине-оранжевых тонах. Как отметил сам Глеб, образ облетающей листвы на темном фоне ему навеяла мелодия ноктюрна – сначала по одному-двум звукам, а затем всё более взволнованная, как листва, сорванная порывом ветра с ветвей. Графическую работу Глеба С. можно увидеть в Приложении 2.

Третьим заданием, не требующим знания музыкального текста изучаемого произведения, были различные варианты **композиторской деятельности** – создание звуковых картин или коротких пьес. Фактически, это задание, противоположное графическому «сочинению». Если раньше учащийся шел от звучания музыки, создавая рисунок, то теперь, напротив, ему требовалось сочинить мелодию, пьесу или любые звукосочетания, отталкиваясь от рисунка, картины, литературного сочинения.

После освоения текста музыкальных произведений в достаточной степени, мы начали применять творческие задания, основанные на изучаемом

материале. Например, при изучении пьесы С.Рахманинова «Мелодия» (ор.3, №3) ученице 7 класса Надежде Е. было предложено оркестровать музыку. Изначально ученица определила общий состав воображаемых исполнителей (симфонический оркестр). Затем вся пьеса была поделена на части, в каждой из которых определен солирующий инструмент и инструменты сопровождения.

Например, в первой части Надежда решила оставить солирующую роль фортепиано, а аккомпанемент «отдать» струнной группе. Во втором предложении начинает солировать виолончель, а основная аккомпанирующая функция переходит к деревянным духовым.

По мнению ученицы, момент эмоционального накала пьесы исполняется полным составом оркестра: низкие струнные и медные духовые в нижнем регистре, деревянные духовые и скрипки – в верхнем.

После окончания оркестровки Надежде предстояло самостоятельно исполнить партии всех воображаемых инструментов на фортепиано, стараясь передать манеру, ощущение звучания конкретного инструмента. Это задание, помимо развития творческой свободы, способствовал развитию пианистических навыков, анализу фактуры изучаемого произведения. После игры «по партиям» учащейся предлагалось исполнить всю фактуру сочинения полностью, удерживая во внимании звучание воображаемого оркестра.

На поздних этапах формирующего эксперимента в работу часто включались задания по **инструментальной импровизации**. Самыми доступными формами музыкальной импровизации были замена лада, ритма или штриха в произведении.

К примеру, ученик 7 класса Тимур Л., исполняя пьесу Э.Грига «Свадебный день в Трольхаугене», заменил мажорную тему первой части пьесы на ее минорную вариацию. При этом ученик заметил, что при такой трансформации тема звучит неестественно – подчеркнуто четкий ритмический рисунок, скорый темп не сочетается с настроением мелодии.

Поэтому сразу же Тимур принял решение изменить ритмический рисунок на более плавный, замедлить темп. В результате настроение пьесы изменилось, став более сентиментальным и мягким. Подобное творческое задание, основанное на контрастном изменении музыкального текста, позволило школьнику более тонко понять характер произведения, способствовало более успешному запоминанию сочинения за счет активизации интеллектуальной деятельности, раскрепостило ученика в процессе творческого освоения произведения.

В ходе теоретического исследования нами было доказана эффективность **метода пластического интонирования** в развитии творческой свободы учащихся, выступающего в качестве способа передачи внутреннего состояния школьников, возникающего в процессе музыкальной деятельности. Работа в этом направлении использовалась для снятия физических и психологических зажимовшкольников, заставляла детей творчески прорабатывать произведение от начала до конца, не «выключаясь».

Использование пластического интонированияорганизовывалось на уроке по плану:

- подготовительное общение (в зависимости от целей применения метода – о стилистических особенностях произведения, композиторском языке, средствах музыкальной выразительности и т.п.);
- исполнение произведения целиком или какой-либо его части с постановкой задачи (обращение внимания учащегося на те элементы музыкального языка, которые впоследствии потребуется воплотить в движении);
- анализ произведения (в зависимости от целей урока – анализ эмоционального состояния, музыкально-выразительных средств, формы);

- прослушивание произведения (в записи или исполнении педагогом) с пластическим интонированием;
- повторное самостоятельное исполнение произведения на фортепиано.

Например, учащийся 6 класса Максим Р., работая над исполнительской интерпретацией пьесы Ф.Листа «Грезы любви» охарактеризовал общее настроение произведения как спокойное, меланхоличное. В процессе пластического интонирования первой части пьесы учащийся совершал мягкие, плавные движения. При этом пальцы левой руки совершали движения, изображающие игру на воображаемых струнах.

В средней части ученик отметил смену настроения. Это воплотилось в более взволнованных движениях рук, увеличении амплитуды. В третьей части в пластике вернулись первоначальные спокойные движения. Последний динамический «всплеск» ученик отметил внезапным небольшим взмахом обеих кистей.

Использование на уроках пластического интонирования способствовало одновременному достижению двух целей. Во-первых, такой вид деятельности способствовал более глубокому, осмысленному эмоциональному проживанию содержанияосваиваемых сочинений, пониманию художественной структуры всего произведения или какого-либо ее фрагмента, уточнению динамического плана, анализу фактуры и т.д.Во-вторых, пластическое интонирование позволяло школьникам реализовывать и развивать собственные творческие идеи на материале изучаемых произведений, не будучи при этом скованным необходимостью исполнять это произведение на инструменте в момент такого творчества.

В целом, во время проведения формирующего эксперимента на уроках проявлялась большая творческая активность учащихся. На завершающих экспериментальных уроках ученики начали свободнее выполнять творческие задания, демонстрируя заметный интерес и эмоциональное сопереживание исполняемымпроизведениям. Творческаяработа школьников

характеризовалась эмоциональной окрашенностью, яркостью, свободой. Учащиеся самостоятельно интерпретировали образное содержание пьес, воплощали свое отношение к музыке в пластической форме, в виде инструментальных импровизаций и т.д.

**Контрольный этап** экспериментальной работы был проведен нами по окончании формирующего эксперимента с целью определения итогового уровня развития творческой свободы учащихся старших классов детской школы искусств.

Для реализации содержания контрольного этапа опытно-экспериментальной работы были вновь проведены диагностические задания, идентичные выполненным на констатирующемэтапе. Результаты проведения диагностических заданий на контрольном этапе, а также сравнение результатов в экспериментальной и контрольной группах занесены в Таблицы 4, 5 и Диаграмму 2.

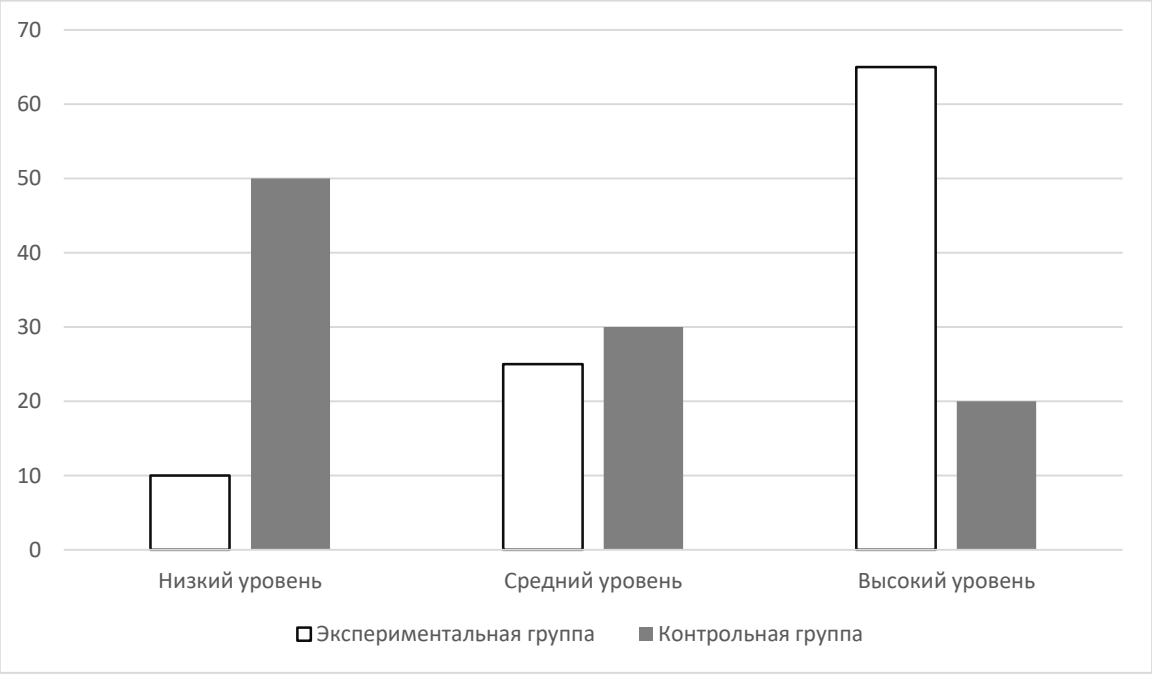
**Таблица 4. Результаты контрольного этапа опытно-экспериментальной работы (экспериментальная группа)**

| **Диагностическое задание** | **Уровни** | | |
|---|---|---|---|
| | **Низкий** | **Средний** | **Высокий** |
| **Диагностика эмоциональных проявлений** | 0 чел./ 0 % | 2 чел./ 20 % | 8 чел./ 80 % |
| **Музыкальная формула** | 2 чел./ 20 % | 3 чел./ 30 % | 5 чел./ 50 % |
| **ИТОГО** | 10 % | 25 % | 65 % |

**Таблица 5. Результаты контрольного этапа опытно-экспериментальной работы (контрольная группа)**

| Диагностическое задание | Уровни | | |
|---|---|---|---|
| | Низкий | Средний | Высокий |
| **Диагностика эмоциональных проявлений** | 3 чел./ 30 % | 4 чел./ 40 % | 3 чел./ 30 % |
| **Музыкальная формула** | 7 чел./ 70 % | 2 чел./ 20 % | 1 чел./ 10 % |
| **ИТОГО** | 50 % | 30 % | 20 % |

**Диаграмма 2. Результаты контрольного этапа опытно-экспериментальной работы в экспериментальной и контрольной группах**




Результаты контрольного этапа практической части исследования не показали значительных изменений показателей у учащихся контрольной группы. В то же время, уровень творческой свободы в экспериментальной

группе значительно вырос за время формирующего эксперимента. Диаграмма 2 наглядно демонстрирует наличие высокого уровня творческой свободы у 65% участников экспериментальной группы, в то время как в контрольной группе количество подростков с высоким уровнем осталось незначительным (20% от общего количества).

Такие результаты диагностики итогового уровня творческой свободы позволили нам утверждать, что педагогические условия, реализованные в рамках формирующего эксперимента, доказали свою эффективность в процессе развития творческой свободы учащихся старших классов в процессе обучения игре на фортепиано в детской школе искусств.

# ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Развитие творческой свободы учащихся является одной из ведущих целей всего комплекса образовательных дисциплин и, в особенности, цикла дополнительного образования. В аспекте преподавания музыкального исполнительства эта проблема издавна и по сей день признается актуальной, поскольку без наличия творческой свободы невозможно формирование полноценного музыканта.

Целью данного исследования было выявление, описание и практическое обоснование педагогических условий развития творческой свободы учащихся старших классов в процессе обучения игре на фортепиано в детской школе искусств.

Исследование обозначенной темы было выстроено через теоретический анализ психологических и педагогическихработ. Обзор научных исследований по теме работы позволил нам охарактеризовать творческую свободукак сочетание отдельных творческих способностей – гибкости и беглости, построенное на основе эмоционального отношения человека к творческой активности.

Теоретический анализ литературы, посвященной описанию характерных особенностей старшего школьного возраста,выявил чувствительность психики учащихся старших классов к педагогическому воздействию, направленному на развитие творческой свободы личности. Основными специфическими психическими новообразованиями, позволяющими осуществлять этот процесс наиболее эффективно, являются расширение эмоциональной сферы старших школьников и формирование навыков абстрактного мышления.

Также теоретически доказано, что педагогические возможности дополнительного образования, в частности, урока игры на фортепиано, могут значительно активизировать процесс развития творческой свободы учащихся старших классов при условии обеспеченияих самостоятельности и свободы

выбора в учебной деятельности, понимания творческой свободы как комплекса специфических интеллектуальных способностей школьников,применения в образовательном процессе развивающих творческих заданий, методов импровизации и пластического интонирования.

С целью осуществления опытно-экспериментальной работы по проблеме исследования нами были описаны критерии и уровни развития творческой свободы у учащихся старших классов детской школы искусств (эмоциональный и практический), определены уровни (низкий, средний и высокий) развития творческой свободы, после чего осуществлена диагностика исходного уровня творческой свободы старших школьников в исследуемой группе.

В рамках формирующего этапа эксперимента были организованы экспериментальные уроки игры на фортепиано в детской школе искусств, в ходе которых реализованы педагогические условия,предложенные в гипотезе нашей работы. Осуществленное экспериментальное обучение позволило выполнить повторное измерения уровня творческой свободы учащихся в ходе контрольного этапа исследования.

Результаты исходного и конечного измерения уровня творческой свободы учащихся показало повышение показателей исследуемого качества личности у испытуемых в экспериментальной группе.Таким образом, гипотеза, которая была выдвинута в начале работы, подтвердилась в ходе теоретического и практического исследования.

# СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ


1. Абдуллин Э. Б. Теория музыкального образования [Текст]: учебник для студ. высших педагогических учебных заведений. / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева.– М.: Академия, 2004. – 336 с.
2. Абрамова Г. С. Возрастная психология [Текст]: Учебник пособие для вузов. – Изд. 3-е, испр. / Г. С. Абрамова – М.: Академия, 1998. – 672 с.
3. Акопян Л. О. Анализ глубинной структуры музыкального текста: [Текст]: Автореф. дис. д-ра иск. / Л.О. Акопян - М., 1996. – 137 с.
4. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано. – М.: Музыка, 1978;
5. Анастази А. Психологическое тестирование: книга 2; пер. с англ./ под ред. К.М. Гуревича, В.И. Лубовского. – М.: Педагогика, 1982. – 336 с.
6. Ангурец С. Развитие творчества у детей. //Дополнительное образование. — М., 2000. № 4, с. 9-13
7. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. // Издательство казанского университета, 1988. – 212с.;
8. Апраксина О. А. Методика музыкального воспитания в школе [Текст]: Учебные пособие для студентов высших пед. учеб. заведений по специальности 2119 «Музыка и пение»./ О. А. Апраксина, – М.: 1983 – 224 с.
9. Асафьев Б. О музыкально-творческих навыках у детей. – Л., 1973. – 220с.
10. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство. – Л.: Музыка, 1974. – 335с.
11. Баринова М.Н. О развитии творческих способностей ученика// Сб. статей. Под ред. В. Михелис. – Л.: Музгиз, 1961. – 60с.
12. Березина В.Г., Викентьев И.Л., Модестов С.Ю. Детство творческой личности. – СПб.: издательство Буковского, 1994. – 60с.

13. Беркман Т.Л. Индивидуальное обучение музыке. – М.: Просвещение, 1964. – 218с.
14. Богоявленская Д.Б. О предмете исследования творческих способностей // Психол. Журнал. – 1995. – с.49-58.
15. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности. – М., 1978
16. Бухвалов В.А. Развитие учащихся в процессе творчества и сотрудничества. – М., 2000.
17. Вендрова Т. Е. «Пластическое интонирование» музыки в методике Вероники Коэн [Текст] // Искусство в школе. Т. Е.Вендрова. – М.: 1997. (№ 1). – с.61-64.
18. Вицинский А.В. Психологический анализ процесса работы пианиста над музыкальным произведением. // Известия АПН РСФСР, 1950, №5. – с.23
19. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. – 3-е изд. – М.: 1991. – 93 с.
20. Гайдукова И.Б. Можно ли научить творчеству / И.Б. Гайдукова // Образование. – 2001. – №1. – с.101-103
21. Галкина Т.В., Алексеева Л.Г. Диагностика и развитие креативности // Развитие и диагностика способностей / Под ред. В.Н. Дружинина. – М., 1991. – с.102
22. Гальперин П.Я., Котик Н.Р. К психологии творческого мышления [Текст] / П.Я. Гальперин, Н.Р. Котик // Вопр. психологии. 1982. № 5. – с. 80-84.
23. Гартунг Т.А.Развитие креативности подростков средствами дисциплин гуманитарного цикла // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования, 2008. – 1 (49). – с. 82-90 (рецензируемое издание)
24. Глебов И.О. О музыкально-творческих навыках у детей. // Музыкальное воспитание в школе. Вып. 16. – М.: Музыка, 1970. – 13с.

25. Дорфман Л.Я., Ковалева Г.В. Исследование креативности в науке и искусстве. // Вопросы психологии. 1999. № 2.
26. Журавлев Г.Е. Проблемы и перспективы обучения творчеству [Текст] / Г.Е. Журавлев // Научное творчество: особенности и актуальные проблемы / УНЦ АН СССР. Свердловск, 1984. –с.135-148.
27. Занковский А.И. Формирование творческих способностей: сущность, условия, эффективность // Сб. науч. тр. Свердловск: СИПИ,1990. – с. 28.
28. Затямина Т.А. Современный урокмузыки. – Глобус,2010. – 176с.
29. Ильина М.Н., Парамонова Л.Г., Головнева Л.Я. Тесты для детей. – Дельта, 1997
30. Кипнис М. Тренинг креативности. – М.: Ось-89, 2005. – 128 с.
31. Коган Г. Работа пианиста. [Текст]/ Г.Коган. – Учебное пособие. – М.: Музыка, 1979. – 256с.
32. Красильников И. М. Музыкальное творчество как предмет педагогики // Музыка в школе. [Текст]/ И. М. Красильников – М.: Просвещение, 2001. – (№ 1). – с.18-27.
33. Крыхтина С.Ю. Опытно-экспериментальная работа по формированию творческих способностей у учащихся в условиях внеклассной работы учреждения дополнительного образования // Вестник МГОУ. Педагогика. – 2008.-№ 4. – с. 44-53.
34. Медушевский, В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки [Текст] / В.В. Медушевский - М.:1976. – 385 с.
35. Метнер Н. К. Повседневная работа пианиста и композитора. [Текст]/ Н.К.Метнер. – Учебно-методическое пособие. – М.: Музыка, 1963. – 157с.
36. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. [Текст] / Г.Г. Нейгауз.- 6-е изд. – М.: Классика XXI, 1999. – 228 с.
37. Пархоменко В.П. Творческая личность как цель воспитания. — Мн., 1994. — 160 с.

38. Пиличяускас А. А. Познание музыки как воспитательная проблема: Науч. - метод. пособие для учителей. [Текст] / А. А. Пиличяускас. – М.: МИРОС, 1992. – 40 с.
39. Пономарев Я.А.Психология творчества // Тенденции развития психологической науки. – М.: Наука, 1988.
40. Поспелов Н. Н., Поспелов И. Н. Формирование мыслительных операций у старшеклассников. М.: Педагогика, 1989.
41. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. Санкт-Петербург,2000.
42. Родионова Т. Обучение основам композиции в классах фортепиано детских музыкальных школ / Т. Родионова // Вопросы фортепианной педагогики. Вып. 4. – М.: Музыка, 1976. – с. 63-79.
43. Симановский А.Э. Развитие творческого мышления детей. Ярославль.: Гринго, 1996. — 192 с.
44. Солдатова Е.Л. Креативность в структуре личности (на примере развития креативности в подростковом возрасте). Дис. канд. псих. наук. – М., 1996.
45. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. – М., 1978
46. Теплов Б.М. Основные музыкальные способности / Теплов, Б.М. Избранные труды: в 2 т. – М., 1985. – Т. 1. – с.209-222.
47. Торшина К.А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии // Вопросы психологии, 1998. – №4. – с.123-135.
48. Туник Е.Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. СПб.: УПМ,1997.
49. Халифаева О. А. Развитие креативности подростков в образовательном учреждении // Психология обучения. – 2008. – № 9. –с.13-22.
50. Шумилин А.Т. Процесс творчества школьников. – М., 1990. – 227с.
51. Яковлева Е.Л. Развитие творческого потенциала личности школьника // Вопросы психологии. – 1996. – №3. – с.28-33.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

**Таблица 6. Репертуарный план на второе полугодие 2022-2023 учебного года (экспериментальная группа)**

| № п/п | Имя учащегося | Класс обучения | Программа |
|---|---|---|---|
| 1 | Глеб С. | 5 | И.С.Бах. Двухголосная инвенция F-dur<br>Л.Бетховен. Соната №1, I часть<br>А.Аренский. Соч.25 Экспромт H-dur, ор.25, №1<br>Э.Григ. Ноктюрн C-dur<br>К.Черни. Этюды ор.299, №14, 17 |
| 2 | Александра Н. | 5 | Г.Гендель. Каприччио g-moll<br>Й.Гайдн. Соната D-dur, I часть<br>Ф.Мендельсон. Песня без слов №4 A-dur<br>Ф.Шопен. Вальс As-dur мажор №9<br>К.Черни. Этюды ор.740, №1, 4 |
| 3 | Виктория Б. | 6 | И.С.Бах. Симфония c-moll<br>Й.Гайдн. Соната cis-moll № 6, I часть<br>А.Дворжак. Юмореска №7, ор.101<br>Л.Дакен. «Кукушка»<br>К.Черни. Этюды ор.740, № 5, 7 |
| 4 | Максим Р. | 6 | И.С.Бах. Двухголосная инвенция d-moll<br>Л.Бетховен. Соната №5, I часть<br>Ф.Лист. «Грезы любви»<br>С.Прокофьев. Гавот из балета «Золушка»<br>А.Лешгорн. Этюд ор.136, №4<br>М.Мошковский. Этюд ор.72, №2 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 5 | Артем И. | 6 | И.С.Бах. Симфония c-moll<br>Й.Гайдн. Соната Es-dur №3, I часть<br>С.Рахманинов. Вальс A-dur<br>П.Чайковский. Русская пляска<br>К.Черни. Этюды op.740, № 7, 11 |
| 6 | Елизавета М. | 6 | Г.Гендель. Сюита d-moll<br>В.Моцарт. Соната C-dur, I часть<br>Ф.Шуберт. Экспромт As-dur, op.142<br>Р.Щедрин. Юмореска<br>М.Мошковский. Этюд op.72, №6<br>К.Черни. Этюд op.740, № 5 |
| 7 | Надежда Е. | 7 | И.С.Бах. Хорошо темперированный клавир, том II, прелюдия и фуга c-moll<br>Л.Бетховен. Рондо G-durop.51<br>Д.Шостакович. «Фантастический танец» op.1, №2<br>С.Рахманинов. «Мелодия» op. 3 №3<br>А.Аренский. Этюд op.74 C-dur<br>К.Черни. Этюд op.740 №14 |
| 8 | Маргарита Р. | 7 | И.С.Бах. Хорошо темперированный клавир, том I, прелюдия и фуга c-moll<br>В.Моцарт. Соната C-dur №10 I часть<br>Э.Григ. «Сердце поэта» op.52<br>Ф.Шуберт. Экспромт B-dur op.142<br>М.Мошковский. Этюд №10, op.72<br>К.Черни. Этюд op.740 №17 |
| 9 | Тимур Л. | 7 | И.С.Бах. Хорошо темперированный клавир, том I, прелюдия и фуга f-moll<br>В.Моцарт. Соната D-dur №9 I часть |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | Ф.Шопен. Ноктюрн №2 Es-dur<br>Э.Григ. «Свадебный день в Трольхаугене» ор. 65<br>П.Чайковский. Юмореска ор.10<br>А.Аренский. Этюд ор.74 c-moll<br>М.Мошковский. Этюд №11, ор.72 |
| 10 | Ксения Щ. | 7 | Д.Шостакович. Прелюдия и фуга D-dur<br>Э.Григ. Соната e-moll, I-я часть<br>К.Дебюсси. Арабеска G-dur<br>Д.Шостакович. «Фантастический танец» ор.1, №1<br>М.Мошковский. Этюд №7, ор.72<br>К.Черни. Этюд ор.740 №21 |

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Глеб С.
Э.Григ. «Ноктюрн C-dur»