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 музыкально-творческих способностей у детей младшего школьного возраста на занятиях в фортепианном классе учреждений дополнительного образования

Студент _____ (подпись, дата) Байбулатова Диана Ильдаровна

Руководитель _____ (подпись, дата) ст. преподаватель Гуляева Е.А.

Нормоконтролёр _____ (подпись, дата) к. иск., ст. преподаватель Матвеева И.А.

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 28.05. 2024 № 10)

Заведующий кафедрой _____ (подпись) к.п.н., доцент Шипилкина Т.А.

Работа защищена с отметкой хорошо (протокол заседания ГЭК от 03.07.24 № 1)

Секретарь ГЭК _____ (подпись) ассистент Гостяева О.А

Пенза, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ…….. 3

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ В ФОРТЕПИАННОМ КЛАССЕ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ…… 9

1.1. Характеристика и содержание категории «музыкально-творческие способности» в психолого-педагогической и методической литературе. 9

1.2. Особенности развития музыкально-творческих способностей в младшем школьном возрасте…….. 19

1.3. Педагогические возможности занятий в фортепианном классе учреждений дополнительного образования в процессе развития музыкально-творческих способностей учащихся……..... 29

ГЛАВА 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ В ФОРТЕПИАННОМ КЛАССЕ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ…… 41

2.1. Критерии, показатели и уровни развития музыкально-творческих способностей у детей младшего школьного возраста…….. 41

2.2. Опытно-экспериментальная работа по развитию музыкально-творческих способностей у детей младшего школьного возраста на занятиях в фортепианном классе учреждений дополнительного образования…….. 47

ЗАКЛЮЧЕНИЕ…….. 65

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ……. 67

ПРИЛОЖЕНИЕ 1…….. 73

ПРИЛОЖЕНИЕ 2…….. 75

ВВЕДЕНИЕ

Развитие способностей личности является одним из наиболее актуальных проблем современной педагогики и психологии, имеющих большое теоретическое и практическое значение. К этой теме обращаются исследователи, работающие в различных областях научного знания. В частности, огромный вклад в разработку проблемы развития способностей личности внесли отечественные ученые С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев, В. Н. Мясищев, Г. С. Костюк и др., в работах которых отражены фундаментальные понятия и отправные точки полноценного анализа способностей человека.

Способность к творческой деятельности является уникальным признаком человека, той самой чертой, которая отличает человека от других живых существ. Одновременно с этим, важно отметить, что музыка представляет собой уникальное направление искусства, обладающее способностью напрямую воздействовать на эмоции слушателя. Музыкальное искусство сочетает в себе композиторскую, исполнительскую, слушательскую, творческую деятельность и обладает богатыми возможностями для музыкально-творческого развития детей.

Развитие музыкально-творческих способностей детей в музыкальной деятельности было и остается одной из актуальных задач музыкального образования. Главным способом решения этой задачи является нахождение педагогических условий, способов организации музыкально-педагогического процесса и, благодаря этому, развития необходимых качеств личности учащихся. Благодаря влиянию на эмоционально-чувственную сферу, музыкальное искусство способствует формированию духовности, развитию познавательных сторон личности ребенка. Различные аспекты проблемы музыкально-творческих способностей личности и вопросы, связанные с их развитием, традиционно являются одними из центральных в музыкальной

педагогике, поскольку находятся в тесной взаимосвязи с музыкальным образованием в целом.

Музыкальное развитие представляет собой один из основных элементов эстетического воспитания человека, поскольку обладает огромным потенциалом в вопросе полноценного развития личности. Музыка, по своей природе, лишена барьеров для восприятия ее человеком (визуальных, лингвистических и т.д.) и, описывая чувства и внутренние переживания автора, непосредственно воздействует на эмоции слушателя. Именно поэтому развитие музыкально-творческих способностей ребёнка рассматривается как центральный и обязательной компонент его общего музыкального развития. Тема развития музыкально-творческих способностей сложна и актуальна в настоящее время и достаточно подробно раскрывается в исследованиях Н. А. Ветлугиной, Д. Б. Кабалевского, А. Л. Готсдинера, Е. В. Назайкинского, К. В. Тарасовой и других.

Музыкально-творческие способности лежат в основе самых различных видов музыкальной деятельности, обеспечивая их эффективную реализацию. Поэтому начало развития музыкально-творческих способностей должно быть как можно более ранним. Младший школьный возраст, по заключению многих исследователей, обладает важными для развития этой стороны личности особенностями: высокой степенью эмоциональности в целом и, более узко, эмоциональной отзывчивостью, интенсивностью интеллектуальной деятельности, позитивным отношением к творчеству.

Кроме того, младший школьный возраст обеспечивает личности формирование фундамента, эстетических, эмоциональных и прочих идеалов, вкусов, на которые человек ориентируется дальше на протяжении всей своей жизни. В младших классах школьник уже испытывает активное развитие мышления, памяти, воображения, но, при этом, в большей степени, еще познает мир с точки зрения чувственного его восприятия. И именно младший школьный возраст является самым благоприятным периодом для

эмоционального взаимодействия школьника с миром музыкального искусства.

Вопрос развития у младших школьников музыкально-творческих способностей как одного из центральных качеств личности, необходимых для ее полноценного самовыражения, особенно актуален в работе учреждений дополнительного образования. Поскольку музыкально-творческие способности являются фундаментом музыкальной деятельности любого рода, то их активное развитие в детских музыкальных школах и школах искусств становится особенно актуальной задачей. Занятия в этих учебных заведениях способны и должны особо тщательно решать эти задачи, преследуя конечную цель всеобъемлющее развитие комплекса музыкально-творческих способностей учащихся.

В наши дни учреждения дополнительного образования обладают значительным потенциалом и опытом в развитии музыкально-творческих способностей младших школьников, их самовыражения, мотивации к творчеству. Помимо формирования начальных профессиональных навыков, система дополнительного образования может реализовывать условия для развития ребенка в творческой деятельности благодаря большому спектру используемых видов музыкальной деятельности.

С точки зрения развития музыкально-творческих способностей учащихся дополнительное образование способно компенсировать недостатки общего образования, обращенного, в большей степени, к освоению научных аспектов окружающей действительности. Одновременно с этим, можно утверждать, что в наши дни система дополнительного образования переживает некоторые сложности. Среди них и тенденция к усложнению дополнительных предпрофессиональных программ, и недостаточный интерес родителей и, зачастую, самих учащихся к обучению в детской музыкальной школе, и частое непонимание как детьми, так и родителями специфики обучения в учреждениях дополнительного образования. Детские музыкальные школы

и школы искусств, существующие в парадигме современного предпрофессионального образования, вынуждены уделять максимум внимания развитию технических навыков детей, отводя развитие музыкально-творческих способностей на второй план. Таким образом, развитие музыкально-творческих способностей младших школьников в процессе дополнительного образования является широкой и актуальной педагогической проблемой.

Все вышесказанное дает нам основание утверждать о наличии **противоречий** между социальным запросом на формирование творческой личности, способной в перспективе к решению общественных профессиональных проблем и отсутствием четко сформулированных способов достижения этой цели; между и необходимостью разработки методических рекомендаций по развитию музыкально-творческих способностей у детей младшего школьного возраста в учреждениях дополнительного образования и недостаточностью методического обеспечения данного процесса.

Всё вышесказанное определило выбор данной **темы** работы: **«Развитие музыкально-творческих способностей у детей младшего школьного возраста на занятиях в фортепианном классе учреждений дополнительного образования»**.

Цель работы – определить, охарактеризовать и обосновать педагогические условия развития музыкально-творческих способностей у детей младшего школьного возраста на занятиях в фортепианном классе учреждений дополнительного образования.

Объект – процесс развития музыкально-творческих способностей у детей младшего школьного возраста на занятиях в фортепианном классе учреждений дополнительного образования.

Предмет – педагогические условия развития музыкально-творческих способностей у детей младшего школьного возраста на занятиях в фортепианном классе учреждений дополнительного образования.

Гипотеза: развитие музыкально-творческих способностей у детей младшего школьного возраста на занятиях в фортепианном классе учреждений дополнительного образования может осуществляться наиболее успешно при условии:

- целенаправленного развития общих музыкальных способностей;
- синтеза различных видов искусства на уроке игры на фортепиано;
- применения различных творческих заданий в рамках музыкально-образовательного процесса;
- применения специальных методов музыкального образования: импровизации, эмоционального воздействия, расширения эмоционального поля.

Задачи:

- проанализировать психолого-педагогическую и методическую литературу по теме работы, дать характеристику и описать содержание музыкально-творческих способностей учащихся;
- описать особенности младшего школьного возраста в аспекте исследуемой проблемы;
- охарактеризовать специфические педагогические возможности занятий в фортепианном классе учреждений дополнительного образования с точки зрения развития музыкально-творческих способностей учащихся;
- описать критерии, показатели и уровни развития музыкально-творческих способностей у детей младшего школьного возраста;
- провести опытно-экспериментальную работу, направленную на практическое обоснование педагогических условий развития музыкально-творческих способностей у детей младшего школьного возраста на занятиях в фортепианном классе учреждений дополнительного образования.

Практическая значимость результатов исследования определяется тем, что выводы, полученные в ходе исследования, могут быть использованы

в непосредственной практике педагогов дополнительного образования по развитию музыкально-творческих способностей детей.

Теоретико-методологическая база исследования: психологические исследования развития творческих способностей (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Н. А. Ветлугина, Д. Гилфорд, и др.), философские и психологические работы, рассматривающие сущность и содержание творчества (В. С. Соловьев, Т. Д. Марцинковская и др.), исследования развития учащихся в общей и музыкальной педагогике (В. В. Давыдов, Л. В. Занков, И. Я. Лернер), психологические исследования музыкально-исполнительской деятельности (Е. В. Назайкинский, Г. М. Коган и др.), работы в области музыкально-творческой деятельности личности (В. В. Медушевский, Е. В. Назайкинский, Б. М. Теплов, и др.).

Методы исследования: теоретико-методологический и понятийно-терминологический обзор исследований в рассматриваемой области, наблюдение, анкетирование, педагогический эксперимент, статистический анализ и обработка результатов исследовательской работы.

База исследования: МБОУДО ДШИ «Вдохновение» г.Кузнецка.

Структура исследования: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных и двух приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ В ФОРТЕПИАННОМ КЛАССЕ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Характеристика и содержание категории «музыкально-творческие способности» в психолого-педагогической и методической литературе

Развитие различных аспектов музыкальных способностей человека является одной из главных задач музыкального образования и выступает в качестве одной из центральных тем различных исследований в области музыкальной педагогики. Разработка педагогической проблемы развития музыкально-творческих способностей детей делает необходимым анализ существующих подходов к содержанию данной категории в научной литературе.

Следует отметить, что раскрытие понятия «способность» сталкивается с определенными трудностями, что объясняется существованием общепринятого, бытового смысла этого термина. В бытовой речи, как правило, смешиваются и воспринимаются в качестве синонимов слова «способность», «одаренность» и «талант». Более того, последнее определение понимается как комплекс врожденных качеств личности, оказывающих на успешность какой-либо деятельности.

В словарях и научных исследованиях термин «способность» имеет различные трактовки. Так, толковый словарь В. Даля определяет способность как «…годность к чему-либо или склонность, ловкость, пригодность, удобность» [35]. Кроме того, у В. Даля дается определение слова «способливость», то есть, находчивость, изворотливость, умение управиться, устроить дело [35]. То есть, можно увидеть, что способность по В. Далю – это умение, возможность достижения значимого успеха в деятельности.

По В. В. Богословскому, способность является «синтезом свойств человеческой личности, отвечающим требованиям деятельности и обеспечивающим высокие достижения в ней» [22].

Более точное определение предложено Б. М. Тепловым, выделяющим три основных признака способностей. Согласно мнению исследователя, «способности – это индивидуально-психологические особенности, которые:

- отличают одного человека от другого;
- имеют отношение к успешности выполнения деятельности или нескольких деятельностей;
- несводимы к знаниям, умениям и навыкам, которые уже выработаны у человека, хотя и обусловливают лёгкость и быстроту их приобретения» [60].

Традиционно выделяются способности общие и специальные. Под общими понимаются базовые способности, заложенные у человека с момента рождения. В свою очередь, специальные способности представляют собой комплекс свойств личности, способствующих достижению результатов той или иной деятельности [26].

Важно отметить, что Б. М. Тепловым, подробно раскрывая процессы возникновения и развития способностей как качеств личности, отмечает, что способности могут возникать только в процессе практической деятельности и не могут не являться результатом развития личности, в то время как так называемые врожденные способности представляют собой только задатки, то есть особенности физиологии человека, определяющие успешность развития способностей. Будучи неразрывно связанной с практической деятельностью, способность не только возникает в процессе конкретной деятельности, но и утрачивается в ее отсутствие. Поэтому формирование, сохранение и развитие способностей возможно только благодаря постоянным регулярным упражнениям [60].

Описывая процесс развития специальных способностей, Р. С. Немов отмечает, что он начинается еще в дошкольном возрасте. Причем, в раннем возрасте становление способностей осуществляется через творческую деятельность, привлекающую ребёнка, и эта же творческая деятельность служит средством не только развития, но и проверки способностей. Р. С. Немов указывает на позитивное влияние такой деятельности на самооценку ребенка, его уверенность в себе и развитие чувства удовлетворенности от достигнутых успехов» [49].

В свою очередь, специальные способности принято подразделять на учебные и творческие [6]. Основное отличие этих двух групп заключается в природе практической деятельности, обеспечивающей возникновение, развитие и существование способностей. Если учебные способности влияют, в первую очередь, на успешность обучения, усвоения и применения знаний, то творческие позволяют человеку совершать открытия, изобретать что-либо новое в материальной или духовной области.

Исходя из общего определения содержания способностей, а также благодаря описанию содержанию специальных способностей, музыкальные способности представляют собой группу специальных творческих способностей, влияющих на восприятие, исполнение, сочинение, обучаемость в области музыки [56].

В педагогике музыкального образования традиционно под основными музыкальными способностями понимаются музыкальный слух, чувство ритма и музыкальная память. Музыкальный слух представляет собой навык различения высоты музыкального звуков и их взаимосвязи. Обращаясь к феномену музыкального слуха, Б. М. Теплов разделяет это понятие на слух звуковысотный и тембровый. Отмечая, что звуковысотные взаимосвязи имеют в музыкальном произведении большее значение, чем тембровая окраска звука, автор относит именно звуковысотный слух к числу способностей, образующих ядро музыкальности человека [60].

Под чувством ритма (по А. С. Готсдинеру) понимается «способность, лежащая в основе тех проявлений музыкальности, которые связаны с воспроизведением и изобретением временных отношений в музыке» [41]. То есть, чувство ритма представляет собой способность активно переживать временную организацию музыкального движения, что является важнейшей составной частью музыкальности, с помощью которой осуществляется восприятие, переживание, воспроизведение (исполнение) и сочинение временных отношений в музыке [41].

Под музыкальной памятью понимается это сложный процесс анализа, переработки и воспроизведения музыкального материала, воспринятого ранее органами чувств. Музыкальная память принимает участие во всех проявлениях психической деятельности человека: внимании, восприятии, мышлении. Деятельность ее заключается в накоплении, хранении и применении личностного опыта в области музыкального искусства, что имеет первостепенное значение в процессе развития музыканта.

Описанные способности объединены в более широкое понятие **«музыкальность»** – такой подход встречается, в частности, у Б. М. Теплова: «музыкальность – это комплекс способностей, развиваемых на основе врождённых задатков в музыкальной деятельности, необходимых для успешного её осуществления» [60]. То есть, описывая музыкальные способности, в комплексе образующие музыкальность, автор отмечает, что их развитие является обязательным условием музыкальной деятельности любого рода.

Следует отметить, что в настоящее время исследователи воспринимают музыкальную деятельность не столько как исключительно техническое исполнение музыкального произведения, сколько как особый способ художественного взаимодействие (Л. А. Мазель, В. В. Медушевский, Е. В. Назайкинский) [44]. Такой подход, безусловно, трансформирует и суть музыкальных способностей, переживающих процесс развития в условиях музыкально-практической деятельности. Сочетание базовых способностей,

называемое музыкальностью, ложится в основу более сложных качеств личности – музыкально-творческих способностей, то есть, качеств личности, влияющих на возможность создания чего-то нового в сфере музыкальной деятельности [46].

Переходя от содержания понятий «способности», «музыкальность» и «музыкальные способности» к категории «музыкально-творческие способности», следует дать характеристику творчеству как уникального качества личности человека. В научной литературе дается несколько характеристик данного понятия, однако, все они в качестве отличительной черты творчества выделяют создание чего-то уникального, нового, неповторимого.

Среди отечественных исследователей, работавших над различными вопросами творчества, можно назвать Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, В. А. Сластенина, Д. Б. Эльконина, В. С. Юркевича и других. В. А. Сухомлинский отмечает, что «творчество – чрезвычайно важная сторона активной деятельности воспитанника, в которой особенно сильно переживается радость мышления» [61]. И. П. Волков указывает на характерную особенность творчества ребенка, описывая его как создание некоего продукта, в процессе работы над которым были использованы знания, умения, навыки, ранее усвоенные в процессе учебной деятельности, трансформация или сочетание различных элементов, воспринятых ранее. Также творчеством автор называет не только создание какого-либо нового продукта, но и изобретение нового для ребенка способа решения задачи [31].

Однако, вне зависимости от того, как именно описывает тот или иной ученый феномен творчества, во всех подходах прослеживается единое мнение – творчество является особой способностью личности, заключающейся в создании новых продуктов или идей, имеющих отличия от общепринятых, а также и способность к принятию нестандартных решений в неизменяющихся условиях окружающей действительности.

Д. Гилфорд, описывая структуру творческих (у автора – «креативных») способностей, выделяет шесть основных качеств:

- способность к идентификации и обозначению проблемы;
- спонтанность к постановке большого количества задач;
- оригинальность генерируемых решений;
- способность к определению основного качества предмета и изобретению нового способа его применения;
- способность изменить своё видение предмета таким образом, чтобы увидеть его с новых точек зрения, невидимых для других людей;
- способность реализовать различные и нестандартные решения в неограниченной по времени или способам выражения ситуации [36].

То есть, ученый, в структуре творческих способностей выделяет именно качества личности, связанные с нестандартностью мышления, отхода от традиционных и общепринятых способов решения задач. Главным признаком творческого мышления становится самостоятельное нестандартное решение стандартных задач.

Если же рассматривать музыкально-творческие способности музыканта-исполнителя, то они, трансформируясь под влиянием особенностей музыкальной деятельности, в свою очередь, тоже получают новые значения и в некоторой степени видоизменяются. В музыкальной педагогике вопрос развития музыкально-творческих способностей рассматривался Л. Л. Бочкарёвым, А. Л. Готсдинером, Г. М. Цыпиным, А. Г. Каузовой, А. И. Николаевой и др.

В рамках музыкально-исполнительской деятельности, применяя общие определения творчества и творческих способностей, становится возможным понимание этих понятий с определенными уточнениями. Например, одним из наиболее распространенных видов творческой деятельности музыканта исполнителя становится формирование индивидуального отношения, создание исполнительской интерпретации авторского текста. Одна из специфических особенностей музыки как вида искусства – невозможность

непосредственного взаимодействия автора и конечного адресата произведения искусства – слушателя. Музыкальное искусство требует наличия некоего посредника – исполнителя, «оживляющего» сочинение. Однако, это накладывает на исполнителя большую ответственность, поскольку музыкант не может быть просто ретранслятором авторского замысла. Одно и то же сочинение приобретает различные смыслы, выражает различные художественные образы в зависимости от интонации, выбранной исполнителем в конкретный момент времени [49].

Все виды деятельности музыканта связаны с уровнем музыкального мышления, основа которого заключается в ощущении интонации. На этом шаге разработки проблемы развития музыкально-творческих способностей полезным становится обращение к интонационной теории, предлагаемой Б. В. Асафьевым. Автор указывает на первостепенность музыкальной интонации как центрального проводника смысла музыкального произведения, главного зерна музыкальной ткани. Накопление человеком интонационного багажа приводит к формированию сложных взаимосвязей его музыкальных представлений и позволяет «приобщиться к сокровищнице общепризнанных обществом, средой, эпохой ... интонаций», которую Асафьев называет устным музыкально-интонационным словарём [13].

Как уже говорилось выше творчество исполнителя, в первую очередь, реализуется в форме интерпретации авторского текста. Интерпретация представляет собой «творческое истолкование музыкального произведения и его воплощение в звучании в соответствии с эстетическими принципами и индивидуальностью исполнителя» [31]. То есть, основной целью музыканта-исполнителя становится не техническое освоение музыкального текста, а понимание и воссоздание замысла автора, выбор и использование средств для наиболее выразительной реализации авторских идей. В. Г. Белинский таким образом высказывался о деятельности актера: «Актер... дополняет своей игрой идею автора, и в этом-то дополнении состоит его творчество»

[36]. В определенной мере это высказывание может относиться и к деятельности музыканта-исполнителя.

Однако музыкальная интерпретация является не единственным способ исполнительского творчества. Сочинение и импровизация занимают важное место в деятельности исполнителя. И в этих видах творческих проявлений исполнителя первостепенным становится музыкальное воображение. Особо важным является детское музыкальное творчество, поскольку позволяет ребенку активизировать музыкальное мышление, что благотворно влияет впоследствии на все остальные виды музыкальной деятельности. Детское музыкальное творчество, помимо прочего, активизирует интерес юных исполнителей к анализу музыки, заставляя сравнивать принцип устройства «своего» и «чужого». Импровизация развивает скорость музыкального мышления, интуицию, навык мгновенного поиска творческого решения и использования имеющихся навыков.

Очень важным вопросом, касающимся детского творчества вообще и детского музыкального творчества, в частности, является проблема новизны конечного результата. Среди исследователей нет единого мнения о том, что правомерно называть полноценным творчеством – объективное создание чего-то нового или субъективное изобретение человеком чего-то, являющегося необычным и новым, в первую очередь, для него самого. Б. В. Асафьев таким образом высказывается на эту тему: «Музыкальное творчество не проявляется только в сочинении «сложных музык», но оно гораздо разнообразнее и разветвленнее, чем кажется» [14]. Автор предлагает несколько разновидностей детского музыкального творчества, среди которых – сочинение и импровизация элементарных ритмических или мелодических интонаций, являющихся проявлением творчества ребенка только с субъективной точки зрения.

В исследованиях Б. М. Теплова выделяется еще одно важное свойство личности, характеризуемое как один из признаков музыкальной одарённости. Автор отмечает, что важной способностью является навык восприятия

музыки как носителя определенного содержания, иными словами – «эмоциональная отзывчивость на музыку» [60]. При этом, две большие части музыкальности – эмоциональную и техническую существуют только в комплексе, поскольку «существующие в отдельности не позволяют воспринимать музыку как носителя предметной определённости» [60]. То есть, эмоциональная отзывчивость исполнителя не столько дает ему возможность технического исполнения нотного текста, сколько способствует восприятию, трансформации и трансляции эмоциональных образов музыки.

Обращаясь к исследованиям других ученых по проблеме нашей работы, следует отметить работу К. В. Тарасовой «Онтогенез музыкальных способностей», где автор описывает содержание музыкально-творческих способностей как сочетание из двух больших подструктур:

- эмоциональной отзывчивости на музыку как основного признака музыкальности;
- познавательных музыкальных способностей, среди которых базовыми являются различные разновидности музыкального слуха (звуковысотный, тембровый и т.д.), чувство ритма, мышление и проч. Сочетание музыкальных способностей К. В. Тарасова описывает как систему элементов различного уровня, развивающихся в онтогенезе от самых базовых и примитивных к сложным [59].

В свою очередь, Ю. А. Цагарелли в своей работе определяет структуру музыкально-творческих способностей как сочетание качеств личности, обязательных для творческого восприятия музыкальных сочинений. В комплекс музыкально-творческих способностей автор включает:

- музыкальный слух;
- музыкально–ритмическую способность;
- эмоциональную отзывчивость на музыку;
- музыкальную память;
- музыкальное мышление;
- музыкальное воображение [59].

Из всего вышесказанного можно заметить, что, по-разному структурируя содержание музыкальной деятельности и описывая музыкально-творческие способности, все авторы, так или иначе, описывают в структуре музыкальной деятельности отдельные компоненты (которые можно обозначить как практические и эмоциональные), а среди музыкально-творческих способностей разделяют **практические** (слух, память, чувство ритма), **эмоциональные** (позволяющие исполнителю воспринимать и транслировать художественное содержание произведения) и **интеллектуальные** (позволяющие интерпретировать, изменять произведение).

Отсюда следует, что, опираясь на исследования Д. Гилфорда, Б. М. Теплова, Ю. А. Цагарелли и других авторов, **основными музыкально-творческими способностями** в рамках нашей работы можно считать**:**

- общую музыкальность – сочетание практических способностей, включающее музыкальный слух, чувство ритма и музыкальную память;
- эмоциональная отзывчивость на музыку – способность к восприятию художественного содержания авторского замысла музыкального произведения, его интерпретации и практическому воплощению в собственной исполнительской деятельности;
- гибкость музыкального мышления – способность быстро и легко решать творческие задачи, искать нестандартные способы решения проблем, на ходу изменять направление деятельности, направленной на достижение той или иной музыкально-исполнительской цели [59, 60].

На основе анализа исследований по проблеме нашей работы мы можем сформулировать определение: музыкально-творческие способности – это индивидуально-психологические особенности личности, влияющие на успешность выполнения различных аспектов музыкальной деятельности и включающие музыкальность, эмоциональную отзывчивость на музыку и гибкость музыкального мышления. Комплекс этих качеств личности влияет на качество всего спектра музыкальной деятельности человека, позволяет

эффективно осуществлять творческую деятельность в рамках музыкального искусства.

1.2. Особенности развития музыкально-творческих способностей в младшем школьном возрасте

Вопрос развития музыкально-творческих способностей учащихся неразрывно связан с рассмотрением физиологических и психологических особенностей различных возрастных периодов, поскольку каждый возраст характеризуется различной восприимчивостью школьников к той или иной форме воздействия.

С психологической точки зрения общепринятой является возрастная периодизация, предлагаемая Д. Б. Элькониным [45]. Согласно ей, период младшего школьного возраста ограничивается рамками от 6 до 10 лет. Этот возрастной период характеризуется активизацией учебной деятельности в качестве преобладающей формы интеллектуальной активности ребенка, что становится направляющей линией всего развития личности. Именно в рамках учебной деятельности осуществляется формирование и развитие интеллектуальных и познавательных сил ученика.

Младший школьный возраст знаменуется значительным скачком в формировании личности ребенка, на этом этапе происходит фундаментальная трансформация психики, благодаря чему возникают оптимальные условия для развития необходимых качеств характера, творческих способностей. Отсюда следует важность активизации творческих проявлений младших школьников, которым именно в этом возрасте наиболее комфортно проявлять себя необычно, открывать для себя и окружающих нестандартные формы решения задач, изобретательные подходы к традиционным видам деятельности.

Поскольку учеба становится основным видом деятельности ребенка, то в системе взаимоотношений на первый план выходит формула «ребенок-

педагог», подразумевающая появление новых для младшего школьника обязанностей, а также контроля и оценки продуктов его интеллектуальной или практической деятельности. При этом, в отличие от игры, преобладающей ранее, теперь деятельность ребенка нацелена на усвоение знаний, навыков, культуры, уже накопленных человечеством ранее. То есть, младший школьник начинает действовать исходя из принципов осознанности, произвольности и результативности.

Начало младшего школьного возраста знаменуется возникновением второго физиологического кризиса человека, как правило, протекающего в возрасте семи лет. Изменения физиологии ребенка происходят достаточно бурно, выражаясь в изменениях роста, трансформацией многих систем, включая вегетативную нервную систему. В сочетании с преобразованием интеллектуальной деятельности и формы социальных взаимоотношений школьника, такие изменения требуют от ребенка большого количества сил и подключения внутренних резервов.

Эмоциональность ребенка постепенно перестает быть главным побудителем активности, но, по-прежнему, играет важную роль. Поэтому эмоциональное подкрепление учебной и познавательной деятельности служит для младшего школьника одним из определяющих факторов успешности освоения знаний. При этом, активное развитие психики ребенка дает больше возможностей для пробуждения у него ответных эмоциональных реакций на педагогическое воздействие. К примеру, эмоциональное переживание образного содержания музыки или литературного произведения в этом возрасте становится более ярким, чем ранее.

Благодаря таким изменениям физиологии и психики младший школьный возраст является наиболее удобным для проявления творческих способностей ребенка. Младшеклассник уже способен к продуцированию нестандартных художественных образов, оригинальных фантазий, творческих идей.

Одновременно с этим, возраст от 6 до 10 лет характеризуется повышенным стремлением ребенка к социализации, желанием изменить собственный социальный статус на более высокий, что означает принятие им необходимости выполнять какую-либо деятельность, полезную для окружающих. Младший школьник занимает деятельностную позицию, зачастую комментирует результаты собственного и чужого труда, развиваются мотивация и упорство в том или ином направлении. Развитие психических функций приводит к повышенной любознательности, творческим проявлениям различного рода, формируется навык произвольного, волевого регулирования собственного поведения.

К психологическим новообразованиям мышления детей младшего школьного возраста, как правило, относят анализ, планирование и рефлексию, становление конкретных операций и переход к развитию формальных операциональных структур [45]. К младшему школьному возрасту накапливается большой опыт практических действий и умений, достаточный уровень развития восприятия, памяти, мышления, что повышает у детей младшего школьного возраста чувство уверенности в своих силах. Выражается это в способности к постановке все более разнообразных и сложных целей, достижению которых способствует развитие волевой регуляции поведения.

Анализ специфических особенностей младшего школьного возраста с позиции поиска условий развития музыкально-творческих способностей младшего школьника, в первую очередь, приводит к тезису о активном развитии воображения в этом возрасте. Начав формироваться в дошкольном периоде, эта психологическая способность претерпевает значительное развитие с началом учебной деятельности. В. В. Давыдов высказывается об этом следующим образом: «В условиях учебной деятельности к воображению ребенка предъявляют специальные требования, которые побуждают его к произвольным действиям воображения» [65]. Исследователь рекомендует использовать в процессе учебной деятельности

различные наглядные пособия, что, по его мнению, может эффективно способствовать развитию воображения учащихся. В. В. Давыдов отмечает, что такой подход на уроках оказывает позитивное воздействие на развитие творческих способностей младших школьников [65].

Стремление к социализации приводит к тому, что младший школьник чаще старается воплотить собственные творческие идеи, чтобы продемонстрировать окружающим свои способности. Это проявляется, в первую очередь, в продуцировании большого количества творческих решений, то есть, беглости творческого мышления. Кроме того, важную роль в развитии творческих способностей младшего школьника играет активизация таких психологических функций, как память и внимание. Психологами высказывается мнения о том, что именно эти качества способствуют развитию творческих способностей детей благодаря стимулированию их творческо-поисковой деятельности [61].

Описывая возрастную периодизацию психологического развития человека, Д. Б. Эльконин утверждает о высокой чувствительности младшего школьного возраста с точки зрения развития воображения, являющегося базовым качеством личности, лежащим в основе любого творчества [45]. При этом, творческая активность ребенка младшего школьного возраста становится более осмысленной и целенаправленной благодаря встраиванию воображения в процесс планирования деятельности.

Еще недавно процесс музыкального образования имел, по большей части, репродуктивную функцию, однако в настоящее время подход к этому виду деятельности претерпел некоторые изменения, выдвинув творческую активность школьников в качестве одного из главных условий музыкального воспитания. Поэтому развитие музыкально-творческих способностей детей, начиная с самого раннего возраста, в наши дни считается важнейшей задачей музыкальной педагогики (Н. А. Ветлугина, Г. С. Ригина, Ф. Д. Брянская и др.) [37]. Развитию музыкально-творческих способностей детей уделяют очень большое внимание авторы современных отечественных и зарубежных

музыкально-образовательных систем. Однако, нельзя сказать, что такой подход является инновационным. Так, в качестве одной из центральных идей развитие музыкального творчества ребенка используется системами К. Орфа и З. Кодая [16].

При этом, современные педагогические подходы утверждают, что, по сути, невозможно обучить творчеству. Однако возможным остается создание педагогических условий, обеспечивающих максимально эффективное развитие творческих (в том числе, и музыкально-творческих) способностей личности.

В числе наиболее благоприятных условий развития музыкально-творческих способностей называются:

- получение и накопление воспитанником большого количества впечатлений под воздействием произведений разнообразных видов искусства;
- обогащение исполнительского опыта через различные виды музыкальной деятельности;
- использование в образовательной деятельности творческих заданий, позволяющих учащимся реализовать потребность в творческом самовыражении (Н. А. Ветлугина, О. П. Радынова) [55].

Одновременно с этим, педагоги-исследователи указывают на неразрывную связь двух основных компонентов – репродуктивного и продуктивного в процессе развития любого рода творческих способностей [57].

Репродуктивный (воспроизводящий) компонент подразумевает накопление и копирование в разнообразных сочетаниях элементов знаний, полученных ранее. То есть, развитие этого компонента позволяет воспитаннику быстро и глубоко усваивать знания, получать навыки деятельности, практически осваивать какую-либо работу путем повторения готовых способов выполнения задания.

Репродуктивный компонент, применительно к музыкально-творческим способностям, начинает формироваться еще в дошкольном возрасте в форме копирования музыкального исполнения за взрослыми (родителями, педагогами, воспитателями) и претерпевает изменения в двух направлениях:

- непосредственно восприятии и понимании интонационной природы музыкального языка;
- самостоятельной интерпретации музыки, происходящей под влиянием собственного жизненного, слушательского и исполнительского опыта ребенка.

Развитие первого направления происходит вследствие воспитания у ребенка навыка понимания отдельных элементов музыкальной интонации и их сочетаний, что, в конечном итоге, приводит к формированию навыка восприятию и переживания интонационного содержания музыкального языка. В свою очередь, интерпретация музыкальной интонации развивается под воздействием образов, не связанных непосредственно с музыкой, и развивается по мере накопления ребенком подобных ассоциаций. Эта линия имеет свои истоки в единичных и очень точных образах, рождающихся под воздействием звучания музыкальной интонации, подобно иллюстрациям.

Развитие обеих линий, лежащее в основе музыкального мышления, происходит неравномерно, протекая с различной интенсивностью в разные годы жизни. Однако, большая часть резких, качественных скачков происходит в позднем дошкольном и младшем школьном возрасте, постепенно формируя достаточно прочное психологическое качество, которое развивается, в первую очередь, под влиянием эмоционального восприятия музыки.

Еще одно важное качество, формирующееся в младшем школьном возрасте и оказывающее важное влияние на развитие продуктивного компонента музыкально-творческих способностей – воспроизводящая музыкальная память, развивающаяся на основе более памяти опознающей, преобладающей ранее. При этом, в первую очередь, формируется память

ритмическая, а затем – мелодическая. Наиболее сложным для детей младшего школьного возраста является запоминание мелодических и ритмических сочетаний в их единстве.

Продуктивный компонент музыкально-творческих способностей (в процессе музыкально-исполнительского творчества) развивается поэтапно:

Первый этап – пробующий, включает в себя ориентировочное музыкальное творчество ребенка, отличающееся неоформленностью конечного результата, отсутствием выраженных ритмических формул или законченных мелодических линий. Поскольку воспроизводящая ритмическая память формируется раньше, то на втором этапе развития продуктивного компонента в творчестве младшего школьника преобладает ритмическое творчество при слабой организации мелодической линии. Третий, мелодический этап развития практического компонента, развивается последним и подразумевает способность к продуцированию законченных звуковысотных построений, имеющих организованный ритм и музыкальную форму [57].

Психологами и педагогами отмечается, что творчество младшего школьника в рамках музыкально-образовательного процесса не может считаться полноценным, поскольку его результатом не является объективно оригинальный продукт. По своей сути, творчество на этом возрастном этапе является познавательно-поисковой деятельностью. Однако, итогом подобной деятельности является субъективно творческий результат, новый и оригинальный для самого учащегося. Музыкальное творчество младшего школьника представляет собой эффективный способ привлечения ребенка к миру музыкального искусства, способ осознания структуры и принципов бытования музыки, эффективный путь развития его общей музыкальности.

Описывая музыкальное творчество младших школьников, педагогами отмечается важность сочетания эмоционального и интеллектуального компонентов мышления ребенка, взаимодействия логики и интуиции в действиях, а также развития воображения и навыка быстрого ориентирования

в условиях внезапно возникающих творческих задач. Как и во взрослом возрасте, творчество детей связано с необходимостью оперативно принимать самостоятельные решения и осуществлять самостоятельные действия на основе личных знаний, умений и представлений, транслируя их с привычного на новый материал, используя в новых для себя условиях [58].

Поскольку музыкальное творчество основывается на ранее накопленных знаниях, интонационных накоплениях человека, процесс развития музыкально-творческих способностей в младшем школьном возрасте напрямую зависит от репертуара, предназначенного для изучения ребенком. Музыкальные произведения должны сформировать у школьника базовые, элементарные интонационные представления, позволить ребенку осознать связь языка искусства с образами окружающей действительности.

Развитие музыкального вкуса, эмоционального восприятия музыкальных произведений в младшем школьном возрасте закладывает основу формирования музыкальной культуры личности, формирует основы для развития музыкально-творческих способностей. Современная музыкально-педагогическая наука основывается на том тезисе, что каждый человек обладает в той или иной степени задатками к музыкальной деятельности [53]. Именно эти задатки выступают в качестве физиологических предпосылок развития музыкально-творческих способностей.

Педагогические условия развития музыкально-творческих способностей, в той или иной степени, рассматриваются в исследованиях педагогов-музыкантов. Так, роль детского творчества в музыкально-игровой деятельности описывается в работах Н. А. Ветлугиной. Согласно мнению автора, важным условием формирования и развития различных сторон музыкально-творческой деятельности детей является **накопление впечатлений от восприятия различных произведений музыкального и художественного искусства**, поскольку такой зрительский опыт становится для ребенка образцом, ведущей линией его собственного творчества. В

момент восприятия образа в произведении изобразительного искусства, рассказе, стихотворении, музыке ребёнок благодаря **синтезу искусств** воспринимает (сначала неосознанно, а потом и через осмысленный анализ) средства изобразительности, используемые автором для трансляции эмоционального содержания произведения искусства. Поэтому произведения искусства различных направлений обладают потенциалом для формирования и обогащения творческого опыта младшего школьника. Полезными видами деятельности в этом направлении являются изучение картин, чтение художественной литературы, посещение театральных постановок [55].

Кроме того, еще одним условием развития музыкально-творческой активности младшего школьника является **накопление опыта исполнительства**, позитивно влияющее на **развитие общих музыкальных способностей** детей. При этом, важно, чтобы процесс музыкального исполнительства не сводился к чисто техническому освоению практических навыков, а ставил своей целью, помимо прочего, формирование у ребёнка знаний, умений, навыков, дающих школьнику возможность к выражению собственных эмоциональных переживаний, возникающих в процессе восприятия музыкального или художественного произведения [55].

Успешность творческой деятельности младших школьников имеет тесную взаимосвязь с уровнем развития исполнительских навыков и общемузыкальных умений. Младший школьный возраст является возрастом первоначальной закладки таких навыков, однако развитие музыкально-творческих способностей может осуществляться и на этом этапе через применение посильных **творческих заданий**.

Творческие проявления младших школьников в ритмических упражнениях или пластических заданиях являются важным индикатором общего музыкального развития, с одной стороны, и способом развития музыкально-творческих способностей – с другой. При условии эмоционального или интеллектуального восприятия музыки ребенок может импровизировать, продуцировать собственный художественный образ.

Эмоциональная отзывчивость и свободное общение ребенка с другими участниками творческого процесса являются одними из важнейших условий эффективности этого процесса в младшем школьном возрасте.

Уроки обучения игре на различных музыкальных инструментах, наравне с другими видами деятельности, направленными на воплощение художественного содержания произведения, может оказывать благоприятное воздействие на развитие музыкально-творческих способностей учащихся. Музыкально-образовательный процесс, исходя из такой цели, строится с использованием универсальных принципов музыкальной деятельности, необходимых для развития творческой активности ребенка: учащийся учится внимательно, эмоционально и ценностно относиться к звучанию музыкальной интонации, пытается воплотить интонации в собственной выразительной игре, передавая образы музыкального сочинения.

Особенно эффективным методом развития музыкально-творческих способностей является **импровизация.** В узком смысле, импровизация представляет собой непосредственное сочинение музыкального произведения или его фрагмента прямо в процессе его исполнения. В широком смысле, импровизация может выражаться в форме небольших изменений музыкального произведения, служащих для выражения впечатлений исполнителя. Такое желание воплотить собственные впечатления при игре на инструменте возникают под воздействием переработки накопленного детьми жизненного и музыкального опыта. Отсюда закономерно следует, что накопление и постоянное пополнение музыкальных впечатлений является обязательным условием детского творчества. Слушание вокальных, инструментальных произведений, как в записи, так и в «живом» исполнении педагогов или исполнителей-профессионалов, беседы о выразительных средствах музыкального языка, изучение и сравнение тембров инструментов, их выразительных возможностей необходимо детям для последующего творчества, в том числе и инструментального [52].

Таким образом, мы выяснили, что младший школьный возраст является наиболее сензитивным периодом для развития музыкально-творческих способностей учащихся. Специфика психического и физиологического развития в этом возрасте приводят к повышению осмысленности и анализа при сохранении достаточно высокого уровня эмоциональности, что может эффективно применяться при развитии различных аспектов детского музыкального творчества, в том числе, воплощенного в форме музыкального инструментального исполнительства или любых других видов музыкальной деятельности.

1.3. Педагогические возможности занятий в фортепианном классе учреждений дополнительного образования в процессе развития музыкально-творческих способностей учащихся

В музыкально-педагогических исследованиях вопрос развития музыкально-творческих способностей детей рассматривается достаточно давно. Однако, в силу многоаспектности и сложности рассматриваемой темы, точки зрения на нее значительно различались: например, приоритетным видом деятельности, оказывающим благоприятное воздействие на развитие музыкально-творческих способностей, одними авторами считалось чтение с листа, другими – инструментальная импровизации, третьими различные способы развития внутреннего слуха юных исполнителей. Справедливым будет сказать, что любой из перечисленных подходов является верным, поскольку каждый из них активизирует развитие качеств мышления музыканта, которые можно охарактеризовать как музыкально-творческие.

В данной работе рассматривается вопрос развития у детей младшего школьного возраста музыкально-творческих способностей в условиях дополнительного образования, поэтому характеристика этой образовательной системы является важной частью теоретической разработки проблемы.

Дополнительное образование представляет собой вариативную часть образовательного процесса, способствующую профессиональной самореализации ребенка, его самоопределению, личностному росту и творческому развитию. Многие исследователи характеризуют дополнительное образование как целенаправленную деятельность по воспитанию подрастающего поколения через реализацию дополнительных образовательных программ [63].

Перед учреждениями дополнительного образования стоят задачи социализации и индивидуализации учащихся. Дети значительно расширяют собственный жизненный опыт, что оказывает значительное влияние на развитие их творческих способностей. При этом, ввиду необязательности прохождения той или иной образовательной программы, дополнительное образование даёт учащимся свободу выбора направления и уровня сложности обучения, а занятия становятся максимально интересными и близкими потребностям детей.

По характеристике А. Г. Асмолова, обучение в учреждениях дополнительного образования выступает как «средство формирования мотивации личности к познанию, творчеству и самосовершенствованию» [15]. Следовательно, ценной особенностью дополнительного образования является нацеленность его на развитие творческих способностей (применительно к музыкальному дополнительному образованию – музыкально-творческих способностей) учащихся и относительная свобода педагогов при достижении этой цели.

Дополнительные образовательные программы реализуются в широком спектре учебных заведений. Процесс развития музыкально-творческих способностей детей младшего школьного возраста может успешно осуществляться в учреждениях дополнительного образования детей как:

- дворцы детско-юношеского творчества;
- дома культуры;
- детские музыкальные школы;

- детские школы искусств.

При этом, важно отметить, что условия функционирования детских музыкальных школ и школ искусств подразумевает большую включенность учащихся в учебный процесс ввиду предпрофессиональной направленности этих учебных заведений.

Как уже говорилось выше, в музыкально-педагогических исследованиях накоплен значительный опыт развития музыкально-творческих способностей младших школьников. Проблема развития музыкально-творческих способностей в условиях урока фортепиано детской школы искусств рассматривается во многих учебно-методических статьях и крупных исследованиях.

В этих исследованиях отмечено, что суть обучения в заведениях дополнительного музыкального образования, кроме исключительно практической подготовки музыкантов-исполнителей, нацелена на формирование и развитие мотивации детей к музыкальной деятельности, желания воспринимать его художественное содержание. Одновременно, наращивание личностного исполнительского опыта ребенка приводит к формированию эстетического вкуса школьника, развитию навыка самостоятельной творческой деятельности [54].

Образовательный процесс в условиях дополнительного образования характеризуется рядом особенностей, не свойственных музыкально-образовательному процессу в стенах общеобразовательной школы. Важным отличием дополнительной образовательной системы является индивидуальное планирование обучения каждого ребенка в процессе освоения музыкально-исполнительских дисциплин, что дает возможность не только максимально качественно развивать технические исполнительские навыки, но и оказывать воздействие на такие важные для музыканта личностные качества, как эмоциональность, эстетический вкус и музыкально-творческие способности.

Т. Беркман таким образом характеризует специфические отличия школы искусств от школы общеобразовательной, отмечая, что эти особенности способствуют наиболее эффективному развитию музыкально-творческих способностей:

- обучение в школе искусств осуществляется посредством передачи опыта творческой деятельности от педагога к воспитаннику; педагог дополнительного образования значительную часть времени тратит на духовное взаимодействие с учащимся, что осуществляется благодаря индивидуальной форме образовательного процесса;
- в образовательном процессе детской школы искусств значительно чаще применяются проблемные творческие ситуации, использующиеся в дополнительном образовании с целью развития не только практических музыкально-исполнительских навыков, но и музыкально-творческих способностей детей [21].

Индивидуальная форма образовательного процесса на уроке игры на фортепиано является крайне благоприятным фактором в вопросе развития музыкально-творческих способностей детей. В отличие от учителя музыки в общеобразовательной школе преподаватель игры на фортепиано детской школы искусств работает не с группой детей, а с каждым учащимся по отдельности, что делает возможность реализации принципа индивидуального подхода в обучении значительно более высокой. Такой подход оформился с развитием музыкально-педагогической практики, поскольку является наиболее эффективным с точки зрения развития практических исполнительских навыков юных пианистов. Эффективность индивидуальной формы работы, в свою очередь, напрямую зависит от качества межличностного контакта преподавателя и учащихся, взаимоотношений, строящихся в характере тесного взаимодействия. Взаимоотношения в фортепианном классе оказывают влияния на весь процесс инструментального обучения, в том числе, и на стимулирование познавательного интереса детей. С психологической точки зрения, основным направлением взаимодействия

педагога и учащегося на уроке игры на фортепиано является формирование стойкого интереса детей к музыкальному искусству, что, в свою очередь, приводит к развитию многих практических навыков, а также повышению внимательности и работоспособности воспитанника, в целом [21]. Все сказанное особенно ярко проявляется в условиях индивидуального фортепианного обучения.

Индивидуальная форма образовательного процесса в фортепианном классе делает наиболее эффективным **развитие общих музыкальных способностей учащихся** благодаря возможности быстрому внедрению различных подходов и приемов. Так, фрагменты изучаемого музыкального произведения могут применяться для создания подготовительного упражнения, как технический этюд, как образец для отработки отдельного ритмического рисунка или мелодической формулы, как основа для творчества учащегося [37]. Подобные подходы к работе над репертуаром позволяют учащимся быстрее ощутить и проанализировать ладовые, ритмические, звуковысотные особенности произведения, тонкости штрихов и нюансировки, что приводит к общему развитию всех музыкальных способностей.

Также положительно сказывается на уровне развития музыкальных способностей такой элементарный способ освоения музыкального текста, как вокализация мелодической линии на слог или путем сольфеджирования – этот прием способствует, с одной стороны, ускорению процесса освоения нотного текста, развитию музыкальной памяти и слуха, а с другой – позволяет учащемуся ощутить форму, ритмическую и мелодическую структуры фразы. В конечном итоге, эти приемы приводят к развитию навыков фортепианного исполнительства, осознанию принципов организации музыкальной ткани, что оказывает общее положительное влияние на свободу при решении любых музыкально-творческих задач.

Другим приемом, насыщающим процесс освоения навыков музыкального исполнительства и оказывающим положительное воздействие

на уровень музыкально-творческих способностей учащихся – использование **синтеза различных видов искусства** на уроке. Например, на уроках могут внедряться произведения литературы (благодаря сравнение жанров, подбор образно схожих сочинений); изобразительного искусства (с помощью изучение картин, дополняющих содержание музыки, расширяющих жизненный опыт ребенка). Такие приемы обладают наибольшей эффективностью на заключительных этапах работы над музыкальными произведениями, когда необходимые исполнительские навыки уже сформированы [43]. Насыщение метафорического повествования о музыке аналитическим познавательным элементом активизирует работу творческого воображения учащихся-пианистов, стимулирует развитие их познавательного интереса к широким возможностям музыкального искусства.

Помимо этого, педагоги-практики (А. П. Щапов, Б. Е. Милич, М. Э. Фейгин и др.) высказываются о пользе включения в процесс обучения игре на фортепиано музыкальных сочинений, схожих или контрастных тем, что изучаются учеником. Такое включение может использоваться в форме ознакомления (чтение с листа) или слушания (в исполнении педагога или в записи) и является чрезвычайно полезным с точки зрения музыкально-творческих способностей детей [47]. Использование такого педагогического приема позволяет расширить музыкальный опыт учащихся и, на основе этого, использовать на уроке музыкальных и образных обобщений, активизировать аналитическую деятельность ребенка, стимулировать его музыкальное мышление. Этот подход перекликается с использованием синтеза различных видов искусства с тем лишь различием, что здесь формирование ассоциативного поля учащихся ограничено только музыкальным направлением и преследует, наряду с общекультурными, конкретно-исполнительские цели.

Очевидно, что развитие различных сторон творческой деятельности школьников происходит при условии включения в урок решение **творческих заданий.** При этом, сложность подобных заданий может варьироваться в

зависимости от уровня развития музыкально-творческих способностей учащихся. Начальная ступень может включать творческие задания в рамках слушательской деятельности (например, через использование методов сравнения и контраста). Дети могут самостоятельно подбирать произведения, схожие или контрастные изучаемым сочинениям. Благодаря использованию подобных заданий учащиеся получают навык более тонкого восприятия оттенков настроения, анализа образа, что приводит к повышению мотивации и эффективности занятий [54].

Известным педагогом Л. Г. Дмитриевой предлагается серия творческих заданий, направленных на постепенное развитие музыкально-творческих способностей детей. Следует отметить, что задания предлагаются в порядке, основанном на принципе постепенного усложнения:

1. «Эхо» - копирование с помощью вокализации или на инструменте короткой музыкальной фразы, исполненной педагогом. Затем самостоятельное исполнение ребенком «зова» и «эха» и графическое изображение структуры получившейся музыкальной формы.

2. Дополнение короткой музыкальной фразы (либо ритмического рисунка), предложенной педагогом.

3. Сочинение «перевертыша» предложенной короткой музыкальной фразы. Использование этого творческого задания позволяет учащимся освоить принцип вариационности.

4. Сочинение ритмического аккомпанемента к известной учащемуся мелодии. Рекомендуется, чтобы сочиненное сопровождение подчеркивало содержание мелодии. Вариант, предложенный ребенком, должен быть обоснован логически или художественно.

5. Сочинение музыкального сопровождения (в зависимости от навыков и опыта учащегося – с использованием фактуры, отвечающей замыслу, отраженному в мелодии) к небольшой мелодии.

6. Сочинение аккомпанемента к пьесе, имеющей трехчастную форму. Задача здесь состоит именно в подборе фактуры сопровождения, отражающей отличие средней части от крайних.

7. Сочинение различных вариантов аккомпанемента к небольшой пьесе (допускаются различные отличия – гармонические, фактурные, ритмические и т.д.).

8. Сочинение пьесы в двухчастной или трехчастной форме. Сочинение аккомпанемента в форме ритмического сопровождения или полноценной музыкальной фактуры [57].

Использование творческих заданий, использующих ритмические, мелодические или гармонические изменения исходного материала, приводит к развитию навыков осознанной деятельности на основе слуховых представлений. Школьник начинает решать проблемную задачу не в опоре на готовый образец, а использует навыки творческого мышления, базирующегося на элементах сочинения и вариационного развития.

Особую роль играет на уроках игры на фортепиано использование пластического интонирования. Этот творческий прием широко применяется не только в рамках дополнительного образования, но и на уроках музыки в общеобразовательной школе. Такой широкий спектр возможностей применения обусловлен тем, что для выполнения задания от учащегося не требуется ни навыков музыкального исполнительства, ни элементарных знаний в области музыкальной грамоты. Пластическое интонирование позволяет ребенку эмоционально «прожить» музыкальные образы, выражая каждым жестом содержание произведения. Жест, движение, пластика обладает особенным свойством обобщать эмоциональное состояние. Исполнение музыки движением раскрепощает детей и заставляет их слушать произведение от начала до конца, не «выключаясь».

При этом, активизируются музыкально-творческие способности школьников, поскольку пластическое интонирование, по сути, представляет

собой импровизационные действия ребенка, основанные на музыкальном материале, но выраженные в двигательной форме.

Проблема развития музыкально-творческих способностей младших школьников в классе фортепиано неразрывно связана с необходимостью поиска наиболее эффективных общедидактических и специальных методов, то есть, целенаправленных действий преподавателя и учащихся, выполняемых для решения конкретной педагогической задачи [61]. Отбор методов происходит под влиянием конкретных задач, стоящих перед педагогом, а также ограничивается уровнем активности и возрастными особенностями воспитанников, их возрастными особенностями.

Особенности методов музыкального образования, их первостепенное отличие от методов общедидактических, состоят в нацеленности на решение задач формирования у детей знаний, умений и навыков, связанных с музыкальным искусством. В частности, методы музыкального образования направлены на развитие музыкально-творческих способностей детей, их эстетическое и эмоциональное развитие, установление контакта между преподавателем, ребенком и музыкальным произведением.

Как уже говорилось ранее, взаимодействие ребенка с музыкой в условиях учреждения дополнительного образования подразумевает непременное эмоциональное общение школьника с искусством. Поэтому в развитии музыкально-творческих способностей особую важность приобретает метод **эмоционального воздействия**, предложенный Л. Г. Дмитриевой и Н. М. Черноиваненко. При использовании этого метода, педагог осознанно транслирует учащимся собственное отношение к звучащей музыке, точно подбирая и контролируя речь и невербальные знаки. Отталкиваясь от эмоционального содержания музыкального произведения, учитель выбирает речевые интонации, мимику, жесты. Под влиянием такого педагогического воздействия, учащиеся (при условии наличия тесного межличностного контакта с преподавателем) начинают невольно отражать реакции педагога в собственном поведении, благодаря чему формируется их

собственная эмоциональная отзывчивость как важный компонент последующей музыкально-творческой деятельности [57].

Предложенный В. Г. Ражниковым метод **расширения эмоционального поля** [53] подразумевает более сложный способ влияния на эмоциональность воспитанников. Согласно подходу автора, при использовании этого метода развитие эмоциональной отзывчивости учащихся осуществляется поэтапно, причем на каждом из этапов присутствуют свои отличительные черты:

- на первом этапе происходит активизация эмоционального отклика ребенка на звучащую музыку. С этой целью педагогом задаются вопросы, направленные на развитие навыка определения эмоционального содержания музыкального сочинения. Такими вопросами могут быть: «Какой характер у этой пьесы?», «Испытывал ли ты сам когда-нибудь похожее настроение?» и т.д. На этом этапе особо важным становится воспитание у ребенка способности слышать, определять, осознавать эмоциональное содержание музыки во взаимосвязи с элементами музыкальной ткани, с помощью которых это содержание реализуется в звуке. Иными словами, у младшего школьника формируется такая музыкальная способность, как эмоциональный слух. Впоследствии уровень развития эмоционального слуха даст ребенку возможность быть более чутким в процессе музыкально-творческой деятельности.
- на втором этапе реализации метода педагог организует творческую деятельность учащегося для реализации, практического выражения эмоций, возникающих в результате эмоционального отклика;
- на третьем этапе у учащих стимулируется способность к рассуждениям по вопросу эмоционального содержания пьесы, то есть происходит развитие навыка вербализации эмоций [53].

Один из наиболее эффективных и сложных видов музыкального творчества учащихся, включающий полный комплекс музыкально-творческих способностей – это **импровизация,** подразумевающая

одномоментное сочинение и исполнение музыкального произведения. Ведущими психологическими качествами в процессе импровизационной деятельности становятся эмоции и интуиция, что отличает импровизацию от композиторской деятельности, осуществляющейся, в первую очередь, благодаря развитию аналитической стороны музыкального мышления.

Характерно, что в полной мере использование инструментальной импровизации становится возможным только после достижения ребенком определенного уровня развития исполнительских навыков, ритмического, звуковысотного, гармонического слуха. В противном случае, музыка, возникающая в сознании иного пианиста, не сможет быть им исполнена.

Теме инструментальной импровизации в младших классах музыкальной школы посвящен ряд методических исследований, рассматривающих как теоретический, так и практический аспекты этого вида деятельности. Например, одной из таких работ является методическое пособие «Учусь импровизировать и сочинять» О. Булаевой и О. Геталовой [25]. Авторы отмечают, что на уроке специального фортепиано преподаватель, как правило, не может обучать ученика полноценной импровизационной деятельности, поскольку осуществление инструментальной импровизации требует от исполнителя особых знаний и навыков. Тем не менее, элементарные способы импровизации могут применяться в условиях обычного урока музыкального исполнительства. В качестве примера простого творческого задания рекомендуются элементарные видоизменения, варьирования, дополнения уже существующих композиций. Например, полезными для развития музыкально-творческих способностей могут быть вариантные упражнения – ритмические видоизменения, смещения акцентов, варианты артикуляции, динамики [25].

Г. Филипп указывает, что в том случае, когда «ребенок на практике овладел разнообразными способами исполнительской трактовки, это позволяет ему решить импровизационную задачу исходя из собственной индивидуальности, содержания исходного мелодического материала,

конкретной ситуации» [52]. Автор указывает, что именно разнообразные вариации одного и того же исходного музыкального материала способствуют музыкального мышления, творческой инициативы и прочих музыкально-творческих способностей, необходимых для в последующей творческой деятельности [52].

Развитие базовых импровизационных навыков в младших классах фортепиано может происходить в доступной форме с помощью творческих заданий, внедренных в структуру урока, среди которых:

- импровизирование иллюстраций к стихам, картинам, фильмам;
- импровизация на тему известных произведений на основе изменения стиля, жанра и т.д.;
- совместная импровизация с преподавателем, в которой учитель направляет творческие решения, а учащийся, чутко воспринимая действия педагога, следует за ним;
- элементарная ритмическая импровизация;
- сочинение мелодий на готовый литературный текста;
- сочинение окончаний фраз, отдельных фактурных элементов как части музыкального произведения.

Таким образом, анализ литературы по проблеме исследования позволяет нам утверждать, что урок игры на фортепиано в рамках деятельности учреждений дополнительного образования является одной из наиболее комфортных основ для развития музыкально-творческих способностей детей младшего школьного возраста. Условия урока фортепианного исполнительства подразумевают применения разнообразных форм и способов стимулирования творческой деятельности ребенка. Работа в рамках этих условий дает педагогу возможность контролировать эффективность освоения учащимися образовательных программ, дополняя их музыкально-творческими заданиями.

ГЛАВА 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ В ФОРТЕПИАННОМ КЛАССЕ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Критерии, показатели и уровни развития музыкально-творческих способностей у детей младшего школьного возраста

Основной целью экспериментальной части исследовательской работы стала проверка педагогических условий развития музыкально-творческих способностей детей младшего школьного возраста на занятиях в фортепианном классе учреждений дополнительного образования на практике.

С этой целью нами был организован педагогический эксперимента, который проходил на базе МБОУДО ДШИ «Вдохновение» г. Кузнецка. Для объективной оценки результатов экспериментальной работы нам следовало определить критерии и показатели развития музыкально-творческих способностей у детей младшего школьного возраста.

Вопрос определения уровня развития музыкально-творческих способностей является одним из наиболее актуальных в области музыкальной педагогической науки, поскольку сама эта категория неоднозначна по своей структуре. В наши дни многими психологами высказывается мысль о том, что уровень развития музыкально-творческих способностей не всегда равноценно соотносится со способностями личности в других областях интеллектуальной деятельности, а это значит, что он не может исследоваться с использованием стандартных тестов на определение коэффициента интеллекта [26].

В теоретической части исследования нами были охарактеризованы музыкально-творческие способности как индивидуально-психологические особенности личности, влияющие на успешность выполнения различных

аспектов музыкальной деятельности и включающие музыкальность, эмоциональную отзывчивость на музыку и гибкость музыкального мышления.

Исходя из этого описания содержания музыкально-творческих способностей, а также на основании исследований Д. Гилфорда и Б. М. Теплова [60], в процессе организации педагогического эксперимента нами были выделены критерии оценки уровня развития музыкально-творческих способностей детей младшего школьного возраста: практический, эмоциональный и интеллектуальный. Характеристика этих критериев включает показателями исследуемых музыкально-творческих способностей.

Определяющими показателями **практического критерия** в нашем исследовании выступают способности, обеспечивающие успешность музыкальной деятельности, в целом: **музыкальный слух**, **чувство ритма**, а также **музыкальная память**.

Показатели **эмоционального критерия** дают нам возможность выявить способность младшего школьника к воспринимать образное содержание музыкального сочинения, эмоциональную сторону авторской идеи с целью дальнейшего переосмысления и реализации в форме собственной исполнительской деятельности.

Первым показателем эмоционального критерия в нашем практическом исследовании стало внешнее проявление и степень выраженности **эмоционального отклика** детей в процессе восприятия музыки и соотнесение содержания этого отклика образному наполнению произведения, что выступает как признак личного отношения ребенка к музыкальному творчеству и желания самовыражения через него.

На основании результатов теоретической части исследования, такие внешние выражения внутреннего состояния ребенка могут реализовываться в виде вербальных (при помощи слов) или невербальных (через движения тела или мимику) реакций.

Вторым показателем эмоционального критерия в нашем исследовании стала **мотивация** ребенка к самостоятельному творческому самовыражению через музыкально-исполнительскую деятельность, что может быть выражено в форме осмысленного и высказанного желания принимать участие в решении творческих задач в условиях урока.

В качестве показателей **интеллектуального** критерия приняты различные разновидности проявлений творчества детей на практике. Ведущими показателями здесь являются **самостоятельность** в принятии решений в процессе творческой деятельности, а также **гибкость** творческого мышления.

Под гибкостью (по Д. Гилфорду) понимается способность к выделению существенных признаков из множества случайных и способность быстро перестраиваться с одной идеи на другую [36].

Самостоятельность творческой деятельности является важным показателем, поскольку напрямую связана с волей ребенка. Способность принятия творческого решения зависит не только на накопленных знаниях, но и на достаточно развитом, сильном желании, а также волевом усилии.

На основании описания критериев и показателей мы описали основные уровни развития музыкально-творческих способностей детей младшего школьного возраста.

На **низком уровне** общемузыкальные навыки школьников развиты крайне слабо или вовсе не развиты, такие дети не хотят принимать участие в творческой деятельности, не испытывают положительных эмоций в процессе творческой работы или музыкально-исполнительской деятельности. На эмоциональном уровне учащиеся с низким уровнем не воспринимают содержание музыкальных произведений, не выражают свое эмоциональное отношение к ним ни вербально, ни невербально, причем словесное описание отношения к подобным видам деятельности не осуществляется даже при содействии учителя.

Дети на низком уровне развития музыкально-творческих способностей либо прямо высказывают нежелание участвовать в творческой деятельности, либо выполняют предложенное задание, но делают это через повтор за преподавателем или другими субъектами творчества, то есть, в их действиях преобладает репродуктивная позиция. Следовательно, самостоятельность творческих решений на этом уровне не проявляется, решения продуцируются медленно (либо совсем не продуцируются) и являются вторичными к творчеству других детей или учителя.

На **среднем уровне** у детей проявляется желание к творчеству. Таким учащимся свойственно осознание важности собственного творчества, однако его практическая реализация сталкивается с заметными трудностями. Дети позитивно высказываются о музыкальном творчестве, в целом, и, под воздействием творческой деятельности педагога, переживают и проявляют собственную мотивацию к музыкально-творческой активности.

Мотивация к творческой деятельности у учащихся со средним уровнем проявляется, преимущественно, благодаря словесным высказываниям по поводу внутренних состояний и эмоций. Отсутствие невербальных проявлений на среднем уровне объясняется, зачастую, из-за стеснения и психологических зажимов.

Накопленный теоретический и практический опыт учащихся этого уровня уже позволяет им возможность выполнять деятельность, направленную на создание элементарных музыкально-творческих результатов. Выполнение творческих заданий приводит к рождению оригинальных идей, хотя темпы творческой деятельности остаются недостаточно высокими. При этом, подходы к решению проблемных ситуаций уже оцениваются как разнообразные.

У детей с **высоким уровнем** развития музыкально-творческих способностей желание к самостоятельной музыкально-творческой деятельности ярко демонстрируется через вербальное выражение личного позитивного эмоционального состояния. На практике музыкально-

творческие способностей детей проявляются в разнообразных формах самостоятельного творчества. Результаты творческой деятельности отличаются разнообразием подходов к поставленной задаче, а также произвольностью и высокой скоростью достижения.

Таблица 1 демонстрирует структуру критериев, показателей и уровней развития музыкально-творческих способностей детей младшего школьного возраста в рамках нашей опытно-экспериментальной работы.

Таблица 1. Критерии, показатели и уровни развития музыкально-творческих способностей у детей младшего школьного возраста

Критерии	**Показатели**	**Уровни**		
		Низкий	**Средний**	**Высокий**
Практический	**Музыкальный слух**	Неточное интонирование при вокализации, учащийся неспособен к подбору знакомой мелодии по слуху	Подбор по слуху требует помощи со стороны преподавателя. Точное интонирование небольших несложных мелодических фрагментов, более сложные мелодии интонируются с ошибками	Чистая интонация при исполнении мелодии. Самостоятельный подбор по слуху точный либо с небольшими недочетами

	Чувство ритма	Значительные затруднении в восприятии (записи) или исполнении ритмических рисунков	Воспринимает метрическую пульсацию (сильные и слабые доли). Восприятие и воспроизведение сложных ритмических рисунков вызывает затруднения	Уверенно и точно воспринимает (записывает) и воспроизводит сложные ритмические рисунки
	Музыкальный память	Неспособен точно запомнить и воспроизвести предложенный музыкальный фрагмент	Точное запоминание и воспроизведение музыкального фрагмента возможно только после предварительной работы педагога	Точное и самостоятельное запоминание и воспроизведение музыкального материала
Эмоциональный	**Эмоциональный отклик**	Невнимательное отношение к предлагаемым музыкальным произведениям, переключение на занятия посторонними делами; отсутствие проявлений заинтересованности к предложенным заданиям	Скованность либо полное отсутствие невербальных проявлений, немногословность, но точность описания музыкальной образности	Свобода и точность вербальных и невербальных реакций ребенка, многословные и эмоционально окрашенные вербальные описания музыкальных образов
	Мотивация	Отсутствие желания творческой деятельности	Желание заниматься творческой деятельностью, но требует стимулирования со стороны педагога	Высказывается желание заниматься творческой деятельностью

Интеллектуальный	**Гибкость**	Репродуктивность при выполнении творческих заданий, однообразность при принятии решений	Разнообразие в выборе подходов к выполнению творческих заданий	Разнообразие в выборе подходов к выполнению творческих заданий
	Самостоятельность	Решение творческих задач вызывает затруднения даже при помощи преподавателя	При выполнении творческих заданий учащийся действует в рамках полученных ранее способов. Собственные варианты игровых воплощений музыкальных образов немногочисленны	Самостоятельно придумывает оригинальные решения творческих заданий

Определение и характеристика структуры критериев, показателей и уровней оценки уровня развития музыкально-творческих способностей у детей младшего школьного возраста в данном исследовании дает нам возможность перейти к практической апробации эффективности педагогических условий, обозначенных в гипотезе, посредством организации и осуществления педагогического эксперимента.

2.2. Опытно-экспериментальная работа по развитию музыкально-творческих способностей у детей младшего школьного возраста на занятиях в фортепианном классе учреждений дополнительного образования

В этом параграфе представлено описание педагогического эксперимента, посвященного развитию музыкально-творческих способностей у детей младшего школьного возраста на занятиях в фортепианном классе в

учреждениях дополнительного образования, обозначены итоги и выводы, касающиеся эффективности предложенных педагогических условий.

Опытно-экспериментальная работа была организована в рамках естественного образовательного процесса на базе МБОУДО ДШИ «Вдохновение» г.Кузнецка в первом полугодии 2023-2024 учебного года. Для участия в педагогическом эксперимента были отобраны 20 учащихся школы искусств в возрасте от 7 до 9 лет, обучающихся по дополнительным общеразвивающим и предпрофессиональным программам «Инструментальное исполнительство» по специальности «Фортепиано» в 1-3 классах. С целью объективной оценки результатов эксперимента учащиеся младших классов фортепианного отделения были разделены на две группы (контрольную и экспериментальную) с одинаковым возрастным и гендерным составом участников.

Целью **констатирующего этапа** экспериментальной работы было определение начального уровня развития музыкально-творческих способностей детей младшего школьного возраста. Каждому из участников эксперимента следовало выполнить ряд диагностических заданий, подобранных для оценки музыкально-творческих способностей по каждому из критериев, описанных в Параграфе 2.1.

Задание «Песенка» использовалось нами для оценки уровня развития общих музыкальных способностей, относящихся к практическому критерию (музыкальный ритм, звуковысотный слух и музыкальная память).

Для этого младшеклассникам следовало несколько раз послушать фрагмент пьесы П.Чайковского «Камаринская». После этого учащиеся должны были спеть мелодическую линию пьесы, затем – спеть и одновременно прохлопать ритмический рисунок, а затем – прохлопать ритм пьесы без пения.

Уровень развития по показателю «Музыкальный слух» характеризовался нами как высокий, если испытуемый точно интонировал мелодическую линию пьесы, средний – если направление движения мелодии

при пении было верным, но наблюдалась интонационная неточность («недотянутые» или «невзятые» ноты), низкий – если интонирование мелодии было абсолютно неточным.

Высокий уровень развития чувства ритма был отмечен у четырех детей из экспериментальной группы, которые сумели точно воспроизвести ритмический рисунок. Средний уровень – у пяти детей, которые воспроизвели только метрическую пульсацию. Низкий уровень был выявлен у одного школьника из экспериментальной группы, который не удалось исполнить не только ритмический рисунок, но и пульсацию. Среди участников контрольной группы результаты по показателю «Чувство ритма» оказались схожими с итогами в экспериментальной группе.

Уровень развития музыкальной памяти определялся по тому, как быстро и насколько точно дети смогли запомнить мелодический и ритмический рисунки первых восьми тактов услышанного произведения: высокий уровень – точное воспроизведение после одного-двух прослушиваний, средний уровень – точное исполнение после трех-четырех прослушиваний, низкий уровень – неточное исполнение после четырех и более прослушиваний. Обработка итогов выполнения задания показала, что основная часть детей (16 человек от общего количества) способны достаточно точно повторить мелодию и ритмический рисунок после трех или четырех прослушиваний, что дало нам право определить их уровень развития музыкальной памяти как средний.

Показатели **эмоционального критерия** оценивались нами с помощью наблюдения и беседы. Детям предлагалось послушать пьесу «Бабочка» Э. Грига. В момент звучания пьесы осуществлялось наблюдение за реакцией участников эксперимента, их поведением и внимательностью по отношению к музыке. Следует констатировать, что основная часть учащихся не выказала какой-либо эмоциональной реакцией на прослушивание пьесы. После звучания музыкального произведения учитель провел беседу с каждым участником эксперимента на тему характера музыки, выразительности

мелодических интонаций, средствах музыкальной выразительности и их роли в передаче эмоционального замысла автора. Детям было предложено выразить эмоциональное содержание пьесы через пластическое интонирование.

Несмотря на то, что во время непосредственного слушания музыкального произведения основная часть участников эксперимента не продемонстрировали внешних признаков эмоционального восприятия, последующая беседа выявила положительное отношение многих детей к пьесе, школьники достаточно подробно описали образное содержание сочинения, трое учащихся успешно справились с пластическим интонированием.

Кроме того, в процессе беседы были заданы вопросы, давшие нам возможность сделать вывод о наличии и степени мотивации детей к музыкально-творческой активности. К примеру, среди подобных вопросов можно назвать следующие:

1. После школы у тебя осталось свободное время. Чем бы тебе хотелось заняться в первую очередь?

- поиграть на музыкальном инструменте что-то новое для себя;
- делать домашнее задание;
- отдохнуть (почитать книгу, поиграть в телефон и т.д.);

2. На уроке сольфеджио – контрольная работа. Какое из заданий кажется тебе самым интересным?

- подбор аккомпанемента;
- транспонирование мелодии;
- мелодический диктант;

3. Тебе предложили принять участие в подготовке концерта в составе большой группы детей. Чем ты предпочитаешь заняться?

- подготовка творческого номера, например, оригинальный ансамбль, споешь песню и т.д.;
- согласишься участвовать исключительно в качестве конферансье;

- откажешься;

4. Какое из заданий по музыкальной литературе тебе нравится больше остальных?

- составление теста по биографии и творчеству композитора;
- подготовка доклада на заданную тему;
- чтение и пересказ параграфа из учебника;

При оценке этой части беседы каждый первый вариант ответа относился к высокому уровню мотивации, второй вариант – к среднему, третий вариант – к низкому уровню. На констатирующем этапе большинство детей в обеих исследуемых группах не высказали большого желания заниматься творчеством, выбрав варианты ответов, подразумевающие репродуктивную деятельность.

Оценка уровня развития музыкально-творческих способностей детей по показателям **интеллектуального критерия** осуществлялась нами благодаря использованию модификации методики П. Торренса «Завершение фигуры» [32] – **«Завершение мелодии»**. Целью этого задания было определение навыка быстрого поиска нахождения оригинальных подходов к решению творческих задач, многократной смены путей выполнения заданий.

Согласно методике П. Торренса, испытуемые должны нарисовать максимальное количество изображений (не абстрактных, а конкретных предметов), используя в роли исходного материала одинаковые фигуры (круги). В нашем педагогическом эксперименте школьникам предлагался небольшой мелодический фрагмент без сопровождения и окончания. Испытуемым следовало придумать за 20 минут как можно большее количество вариантов дополнения этой мелодии. Дополнения могли быть любыми – продолжения (или окончания) мелодии, сочинение различных фактур или гармоний для сопровождения, перемещение мелодии в другой регистр и т.д.

Итоги выполнения задания по показателю «Гибкость» оценивались следующим образом:

0-2 оригинальных варианта – низкий уровень;

3-4 варианта – средний уровень;

5 и более вариантов – высокий уровень.

Кроме того, при выполнении задания нами оценивался и уровень самостоятельности детей. Если участник эксперимента самостоятельно и успешно выполнял задание, то уровень развития самостоятельности оценивался как высокий. В случае, когда учащийся не предлагал в течение первых пяти минут ни одного варианта дополнения мелодического фрагмента, преподаватель сочинял первый вариант, а затем выполнение задания ребенком возобновлялось. Если после такой помощи школьнику удавалось самостоятельно выполнить задание, то он относился к среднему уровню. В случае, когда помощь учителя не стимулировала учащегося к дальнейшим самостоятельному продуцированию идей, то его результат описывался как низкий.

На основе анализа результатов по данному критерию можно сделать вывод, что высокий уровень был диагностирован у 1-2 детей в каждой группе, большая же часть учащихся показали низкий уровень гибкости и самостоятельности в выполнении музыкально-творческих заданий, придумали низкое количество вариантов развития мелодического фрагмента, не могли справиться с заданием без помощи преподавателя.

Результаты заданий констатирующего этапа выявили, что основная часть участников эксперимента не способны к самостоятельному решению творческих заданий, обладают недостаточным уровнем развития как музыкально-творческих, так и общемузыкальных способностей. Как правило, детьми применялись неоригинальные способы выполнения заданий, при наблюдении за участниками диагностических заданий были выявлены неуверенность, несамостоятельность, частое желание воспользоваться помощью учителя.

Ниже представлены таблицы и диаграмма, демонстрирующие уровень развития музыкально-творческих способностей у детей младшего школьного возраста на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы.

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

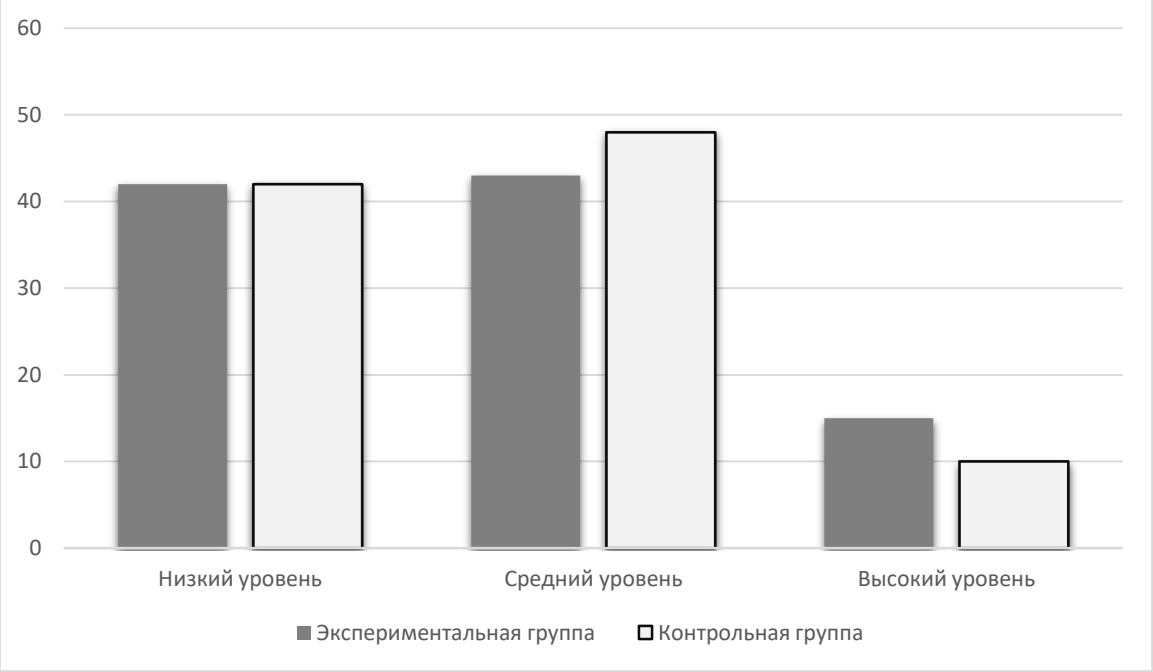
Критерии	Диагностика	Показатели	Уровни		
			Низкий (%)	Средний (%)	Высокий (%)
Практический	«Песенка»	Музыкальный слух	40	40	20
		Чувство ритма	40	50	10
		Музыкальный память	10	70	20
Эмоцион.	Наблюдение и беседа	Эмоциональный отклик	40	30	30
		Мотивация	60	30	10
Интеллект.	Завершение мелодии	Гибкость	60	30	10
		Самостоятельность	40	50	10
ИТОГ			**42**	**43**	**15**

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

Критерии	Диагностика	Показатели	Уровни		
			Низкий (%)	Средний (%)	Высокий (%)

Практический	**«Песенка»**	**Музыкальный слух**	50	40	10
		Чувство ритма	40	50	10
		Музыкальный память	10	80	10
Эмоцион.	**Наблюдение и беседа**	**Эмоциональный отклик**	40	40	20
		Мотивация	60	30	10
Интеллект.	**Завершение мелодии**	**Гибкость**	60	40	0
		Самостоятельность	30	60	10
ИТОГ			**42**	**48**	**10**

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



Подытоживая вышеизложенные результаты, можно подтвердить следующее: у детей младшего школьного возраста преобладает недостаточно

высокий уровень развития музыкально-творческих способностей. У основной части детей уровень развитости творческих способностей соответствовал низкому или среднему уровням.

Относительно сформированными у детей оказались базовые компоненты музыкальных способностей (чувство ритма и музыкальная память), а также самостоятельность в выполнении творческих заданий. Что касается более сложных составляющих музыкально-творческих способностей, то они оказались гораздо менее развитыми.

В занятиях **формирующего этапа** нашего педагогического эксперимента принимали участие только дети, входившие в экспериментальную группу. У этих детей уроки, проводимые в соответствии с предпрофессиональными и общеразвивающими программами «Инструментальное исполнительство» по специальности «Фортепиано» были дополнены исходя из необходимости применения специальных педагогических условий, предложенных в гипотезе данной работы.

Для проведения формирующего эксперимента нами был отобран исполнительский репертуар для освоения учащимися. Следуя требованиям образовательной программы, все музыкальные произведения подбирались исходя из соответствующего уровня сложности, необходимого для освоения в конкретном классе, однако конечный выбор конкретных сочинений оставался за детьми. Таким образом осуществлялось обеспечение требования самостоятельности учащихся. В процессе выбора произведений для освоения дети самостоятельно прослушивали слушали записи предлагаемых музыкальных сочинений на уроках и в качестве домашнего задания. Такой прием работы был призван пробудить у школьников более внимательное и ответственное отношение к подбору репертуара, стимулировал эмоциональное восприятие музыки. Подробный репертуарный план учащихся младших классов, принявших участие в формирующем эксперименте, приведен в Приложении 1.

Уроки, направленные на развитие музыкально-творческих способностей, были построены с учётом педагогических условий, предложенных в гипотезе нашего исследования:

- целенаправленного развития общих музыкальных способностей;
- синтеза различных видов искусства на уроке игры на фортепиано;
- применения различных творческих заданий в рамках музыкально-образовательного процесса;
- применения специальных методов музыкального образования: импровизации, эмоционального воздействия, расширения эмоционального поля.

Следует отметить, что предлагаемые условия внедрялись нами в структуру во взаимосвязи, сочетаясь между собой с преобладанием, в зависимости от целей конкретного занятия, того или иного условия.

К примеру, развитие общих музыкальных способностей как фундамента дальнейшего повышения уровня более сложных творческих проявлений учащихся было составной частью работы на уроке фортепиано на протяжении всего формирующего эксперимента. Для развития звуковысотного слуха, осмысления фразировки изучаемых сочинений нами часто применялся прием вокализации мелодии. Использование пропевания мелодической линии позволяло учащимся не только точно прочувствовать движение по фразе, динамическое развитие произведения, но и, в целом, осознавать выразительность музыкального текста, эмоционально прочувствовать художественный замысел композитора.

Сам процесс отбора исполнительского репертуара для освоения детьми также оказывал позитивное влияние на уровень общих музыкальных способностей. После первоначального прослушивания от учащихся требовалось описать общее настроение, характер музыки; выявить и охарактеризовать средства музыкальной выразительности, влияющие на реализацию авторского замысла; эмоционально описать художественное или

сюжетное содержание произведения и т. д. Подобные задания активизировали процессы музыкального мышления, стимулировали развитие музыкальной памяти и репродуктивные стороны звуковысотного и ритмического слуха.

Уже на этом этапе работы над музыкальным произведением нами, согласно гипотезе исследования, использовался **метод расширения эмоционального поля** учащихся. То есть, перед учащимися ставилась задача не только выбора сочинения комфортного для фортепианного разбора и исполнения, но и эмоционального восприятия музыки, то есть, активизировался эмоциональный компонент музыкального мышления. Исходное эмоциональное восприятие прослушанной музыки дополнялось и подкреплялось высказываниями младшеклассников о сюжете и настроении произведения.

Например, ученица 1 класса (второй год обучения) Анна М. таким образом высказалась о пьесе А.Гречанинова «В разлуке»: «Начало пьесы очень печальное, тоскливое. Пьеса написана в миноре, мелодия как бы взлетает наверх и постепенно спускается вниз. Средняя часть звучит по-другому – более светло. Как будто герой вспомнил что-то очень приятное. Но третья часть снова возвращается к первой теме, грустное настроение возвращается».

Начиная с первых уроков формирующего эксперимента одним из ведущих условий развития музыкально-творческих способностей младших школьников было **использование творческих заданий** на уроках игры на фортепиано.

Например, на первых уроках формирующего эксперимента мы использовали творческие задания, выполнение которых не требовало от детей полноценного владения музыкальным текстом. Наиболее элементарным таким заданием было воплощение динамического развития, ритмического рисунка, эмоционального содержания пьесы посредством мимики и движений (музыкальное произведение при этом исполнялось

педагогом). Такой вид деятельности, основанный на пластическом интонировании и музыкально-ритмических движениях, позволял детям проявить личное эмоциональное отношение к музыке, перемещал фокус их внимания с технических аспектов исполнительской деятельности на образное содержание изучаемого сочинения.

Одним из заданий, не требующих знания детьми текста изучаемых произведений, было задание «Сочиняю музыку». Это задание позволяло активизировать как репродуктивную, так и продуктивную стороны творчества детей. Учащимся давалась исходная творческая задача, служащая первым толчком для организации ребенком самостоятельной художественной деятельности. В качестве такой творческой задачи использовались несложные словосочетания: «Летний день», «Звуки большого города», «Зимняя дорога», «Сказочные события» и пр. В рамках этого задания нами использовался **метод эмоционального воздействия**. После постановки творческой задачи преподаватель проводил с учащимся беседу, направленную на активизацию эмоционального отношения ребенка к теме работы.

Например, при постановке творческой задачи под названием «Весенние голоса» педагог дал детям такую словесную установку: «Какая прекрасная пора, когда поют птицы. Ведь так приятно сесть у окна и услышать завораживающую мелодию песни соловья. Самое красивое пение птиц ранним весенним утром, когда птицы прилетели недавно. Весенние голоса выражают любовь, радость, а порой тревогу. Представь себе весенние голоса и попробуй изобразить их на инструменте».

Использование этой творческой задачи пробудило заинтересованность учащихся творческой деятельностью, опосредованно положительно повлияло на развитие у школьников практических исполнительских навыков через повышение эмоциональности при работе с музыкальном текстом. Преследуя задачу воплощения авторской идеи через практическую деятельность, некоторые учащиеся начали старательнее оттачивать исполнение пассажей

таким образом, чтобы их звучание не только было технически точным, но и передавало художественный замысел композитора.

Обратным вариантом этой творческой задачи стало словесное «сочинение», основанное на звучании музыкального произведения. Подобная работа давала возможность актуализировать эмоциональное состояние учащихся, возникшее вследствие эмоционального восприятия музыки. Подобное «сочинение» могло быть выполнено как в форме небольшого рассказа (письменного или устного), так и в форме короткого, но ёмкого слова, фразы или даже рисунка.

В случае, если ответ учащегося выполнялся в форме рисунка, мы уже могли говорить об **использовании синтеза искусств** на уроке игры на фортепиано. В рамках такого вида творческой деятельности школьникам часто предлагалось описать характер произведения, рассказать словами историю, звучащую в сочинении, подобрать рассказ, стихотворение или картину, дополняющую музыку.

Например, Полина К. в работе над пьесой Роберта Шумана «Весёлый крестьянин, возвращающийся с работы», так охарактеризовала произведение: «Музыка рисует образ неунывающего человека, который размеренным шагом идёт по просёлочной дороге. Несмотря ни на что, он бодр и поддерживает своё настроение веселым пением. Мелодия звучит в левой руке, потому что песня «звучит» в исполнении мужского голоса. Сама тема певучая, но произведение воспринимается как весёлое и даже танцевальное благодаря «танцующему» сопровождению в правой руке».

Кроме того, Полина подобрала стихотворение, схожее, по ее мнению, этой пьесе по характеру:

Сергей Есенин

Ямщик

За ухабины степные
Мчусь я лентой пустырей.

Эй вы, соколы родные,
Выносите поскорей!

Низкорослая слободка
В повечерешнем дыму.
Заждалась меня красотка
В чародейном терему.

Светит в темень позолотой
Размалевана дуга.
Ой вы, санки-самолеты,
Пуховитые снега!

Звоны резки, звоны гулки,
Бубенцам в шлее не счет.
А как гаркну на проулке,
Выбегает весь народ.

Выйдут парни, выйдут девки
Славить зимни вечера.
Голосатые запевки
Не смолкают до утра.

Ученица 3 класса София Р. в работе над «Тарантеллой» С. Майкапара осуществила подбор картин, посвященных этому танцу. В рамках домашней работы она подобрала картины «Тарантелла в Лигурии» Винченцо Чиаппа и «Итальянки на террасе. Тарантелла» Аполлона Мокрицкого (см. Приложение 2).

На заключительных уроках формирующего этапа педагогического эксперимента на уроках часто использовались творческие задания на основе

инструментальной импровизации. Самыми простыми способами применения этого вида музыкального творчества были изменения лада, ритмического рисунка или штрихов в исполняемых пьесах. При этом, импровизационная деятельность не всегда проводилась на материале разучиваемых сочинений. В некоторых случаях нами использовался новый для детей материал, несложный и доступный для быстрого освоения.

Например, ученице 2 класса Арине П. было предложено поимпровизировать на тему одноголосной попевки «Василек», представленной в «Школе игры на фортепиано» под редакцией А. Николаева.

Педагог попросил придать пьесе печальное настроение (с этой целью учащаяся путем проб и ошибок нашла в попевке терцовый тон и понизить его, сделав мелодию минорной). После этого Арина приняла решение изменить направление мелодической линии, заменив нисходящий ход на восходящий. Девочка заметила, что, благодаря такому изменению, попевка приобрела вопросительную интонацию в отличие от более утвердительного исходного варианта.

Использованные творческие задания стимулировали участников экспериментальной группы к вариативной переработке музыкального материала, одновременно развития и базовые музыкальные способности, выстраивали межпредметные связи. К каждому виду музыкальной деятельности подбирались различные творческие задания, способствующие развитию музыкально-творческих способностей (от импровизации в процессе исполнительства до выполнения ритмико-образных действий).

Контрольный этап экспериментальной работы был проведен нами по окончании формирующего эксперимента с целью определения итогового уровня развития музыкально-творческих способностей детей младшего школьного возраста.

Для реализации содержания контрольного этапа опытно-экспериментальной работы были вновь проведены диагностические задания, идентичные выполненным на констатирующем этапе. 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)

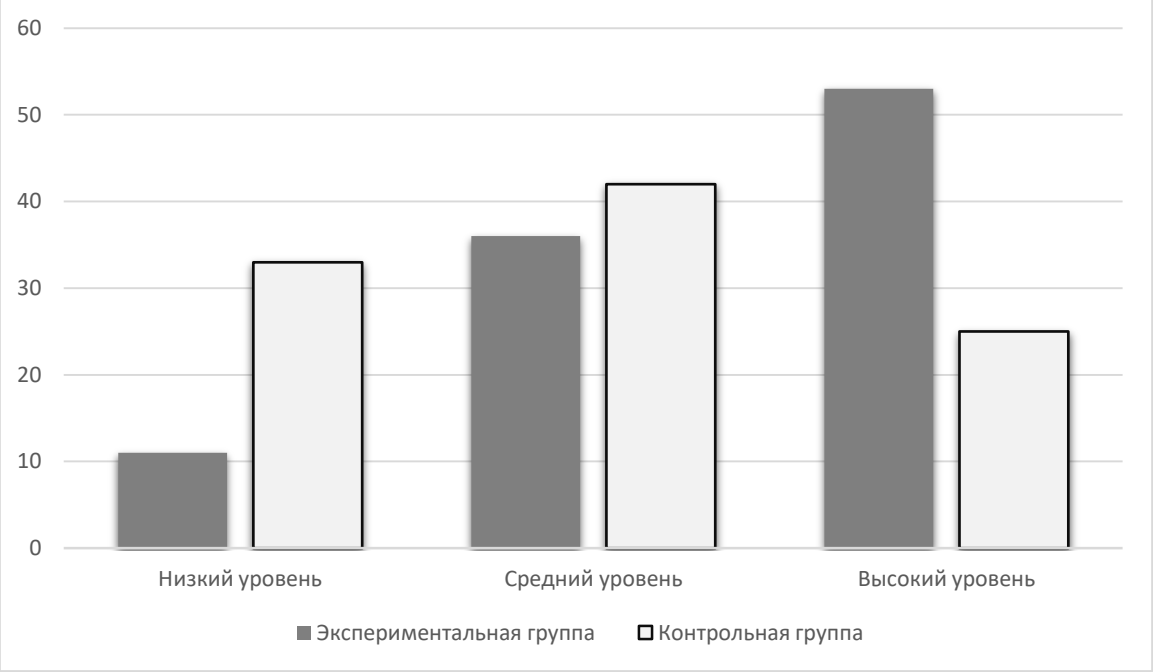
Критерии	Диагностика	Показатели	Уровни		
			Низкий (%)	Средний (%)	Высокий (%)
Практический	«Песенка»	Музыкальный слух	30	40	30
		Чувство ритма	10	30	60
		Музыкальный память	0	60	40
Эмоцион.	Наблюдение и беседа	Эмоциональный отклик	10	30	60
		Мотивация	20	30	50
Интеллект.	Завершение мелодии	Гибкость	10	40	50
		Самостоятельность	0	20	80
ИТОГ			**11**	**36**	**53**

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

Критерии	Диагностика	Показатели	Уровни		
			Низкий (%)	Средний (%)	Высокий (%)

Практический	**«Песенка»**	**Музыкальный слух**	30	50	20
		Чувство ритма	10	30	60
		Музыкальный память	10	50	40
Эмоцион.	**Наблюдение и беседа**	**Эмоциональный отклик**	40	30	30
		Мотивация	60	30	10
Интеллект.	**Завершение мелодии**	**Гибкость**	50	40	10
		Самостоятельность	30	60	10
ИТОГ			**33**	**42**	**25**

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



Таким образом, в результате проведенных исследований были зафиксированы изменения в развитии музыкально-творческих способностей

младших школьников, входящих в экспериментальную группу: на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы увеличилось количество детей с высокими показателями развития музыкально-творческих способностей более чем в три раза. В это же время результаты контрольной группы на протяжении педагогического эксперимента практически не изменились.

Такие результаты подтвердили гипотезу, обозначенную во введении нашей работы. Предложенные нами педагогические условия позволили эффективно развивать музыкально-творческие способности детей младшего школьного возраста на занятиях в фортепианном классе детской школы искусств.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретическое и практическое исследование в рамках данной работы доказало, что развитие музыкально-творческих способностей у детей является одной из ведущих задач всей системы дополнительного образования. С точки зрения преподавания музыкального исполнительства эта проблема актуальна и в наши дни, поскольку наличие должного уровня развития музыкально-творческих способностей является необходимым условием формирования полноценного музыканта.

Целью нашей работы было определение, характеристика и обоснование педагогических условий развития музыкально-творческих способностей у детей младшего школьного возраста на занятиях в фортепианном классе учреждений дополнительного образования.

Теоретическое исследование указанной проблемы было осуществлено благодаря анализу психологических и педагогических работ по изучаемой теме. Обзор научных исследований по теме работы позволил нам описать музыкально-творческие способности как индивидуально-психологические качества личности, оказывающие позитивное влияние на успешность реализации различных сторон музыкальной деятельности и представляющие собой комплекс музыкальности, эмоциональной отзывчивости на музыку и гибкости музыкального мышления. Взаимодействие этих качеств личности позволяет осуществлять музыкальную деятельность наиболее эффективно и реализовывать ее в виде создания уникальной художественной реальности.

Теоретический обзор исследований специфических особенностей младшего школьного возраста, показал особую восприимчивость психики учащихся младшеклассников к педагогическому влиянию, организованному с целью развития музыкально-творческих способностей, необходимых в музыкальном инструментальном исполнительстве или любых других видах музыкальной деятельности.

Также теоретически доказано, что педагогические возможности дополнительного образования, в частности, урока игры на фортепиано, могут значительно активизировать процесс развития музыкально-творческих способностей у детей младшего школьного возраста при условии целенаправленного развития общих музыкальных способностей учащихся, синтеза различных видов искусства, применения различных творческих заданий и специальных методов музыкального образования (импровизации, эмоционального воздействия, расширения эмоционального поля) в рамках образовательного процесса.

С целью подготовки опытно-экспериментальной работы по проблеме исследования нами были описаны критерии развития музыкально-творческих способностей у детей младшего школьного возраста (практический, эмоциональный и интеллектуальный), определены уровни (низкий, средний и высокий), после чего осуществлена диагностика исходного уровня развития музыкально-творческих способностей у учащихся детской школы искусств.

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 развития музыкально-творческих способностей младших школьников в ходе контрольного этапа исследования.

Результаты исходного и конечного измерения уровней развития музыкально-творческих способностей у детей младшего школьного возраста 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 исследований.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абдулин Э. Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе / Э.Б. Абдулин. – М.: Просвещение, 1983. – 112 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. Абраухова, В. В. Инновационные подходы в деятельности учреждения дополнительного образования как средство его развития / В.В.Абраухова: автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 1997. – 21с.
4. Алексеев А. Д. Методика обучения игре на фортепиано: учеб. пособие для музыкальных вузов и училищ. – М.: Музыка, 1971. – 280 с.
5. Алексеева Г. Ю. Педагогические условия развития творческого потенциала учащихся младших классов [Текст] / дисс. канд. пед. наук / Г.Ю. Алексеева. – Оренбург, 2000. –182 с.
6. Алиев, Ю. Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта / Ю.Б.Алиев. М.: Центр Владос, 2002. – 336с.
7. Ананьев Б. Г. О соотношении способностей и одаренности // Проблемы способностей. М., 1922. – С. 16-20.
8. Ангурец С. Развитие творчества у детей. //Дополнительное образование. – М., 2000. № 4, С. 9-13.
9. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. // Издательство казанского университета, 1988. – 212с.
10. Анисимов В. П. Диагностика музыкальных способностей детей: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2014. – 214с.
11. Апраксина, О. А. Методика музыкального воспитания в школе: учеб. пособие / О. А. Апраксина. – М.: Академия, 1983. – 265 с.
12. Артемьева Т. И. Методологический аспект проблемы способностей. М., 1977 г. – 336с.

13. Асафьев Б. В. О музыкально-творческих навыках у детей // Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – Л., 1973. – 286с.
14. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. 2-е изд. Л.: Музыка 1973. - 144 с.
15. Асмолов А. Г. Дополнительное образование от традиционной педагогики к педагогике развития/ А. Г. Асмолов // Внешкольник. – 1997. – № 9. – С.29.
16. Баренбойм Л. А. Система детского музыкального воспитания Карла Орфа / Под ред. Л. А. Баренбойма. Л.: Музыка, 1970. – 160 с.
17. Баренбойм Л. А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства. М.: Музыка, 1969. – 288 с.
18. Баринова М. Н. О развитии творческих способностей ученика // Сб. статей. Под ред. В. Михелис. – Л.: Музгиз, 1961. – 60с.
19. Белобородова В. К. Развитие музыкального восприятия младших школьников: Музыкальное воспитание в школе / В.К. Белобородова. – М.: 1978 – 132 с.
20. Березина В. Г., Викентьев И. Л., Модестов С. Ю. Детство творческой личности. – СПб.: издательство Буковского, 1994. – 60с.
21. Беркман Т. Л. Индивидуальное обучение музыке. – М.: Просвещение, 1964. – 218с.
22. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. – М.: Академия, 2002.
23. Большакова Л. А. Развитие творчества (креативных способностей младших школьников) // Завуч начальной школы. 2001. — № 5. – С. 39-42.
24. Борзова В. А., Борзов А. А. Развитие творческих способностей у детей. Самара: Дом печати, 1994. – 315 с.
25. Булаева О., Геталова О. Учусь импровизировать и сочинять. – СПб.: Композитор, 1998. – 186с.

26. Бухарова И. С. Диагностика и развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста: учеб.-метод. пособие для студентов факультетов начального образования. Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2002. – 106 с.
27. Вендрова Т. Е. «Пластическое интонирование» музыки в методике Вероники Коэн [Текст] // Искусство в школе. Т. Е. Вендрова. – М.: 1997. (№ 1). – с.61-64.
28. Винокурова Е. Развивающее обучение в классе фортепиано детской музыкальной школы. – Астрахань, Проект LENOLIU, 2008. – 224с.
29. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. – 3-е изд. – М.: 1991. – 93 с.
30. Выдающиеся пианисты-педагоги о фортепианном искусстве / Сост. и ред. С. М. Хентова. М.-Л.: Музыка, 1966. – 316 с.
31. Гайдукова И. Б. Можно ли научить творчеству / И. Б. Гайдукова // Образование. – 2001. – №1. – С.101-103
32. Галкина Т. В., Алексеева Л. Г. Диагностика и развитие креативности // Развитие и диагностика способностей / Под ред. В. Н. Дружинина. – М., 1991. – с.102
33. Гинзбург Л. С. Работа над музыкальным произведением. Методические очерки. – М., 1981 г. – 188с.
34. Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. М.: Музгиз, 1966. – 222 с.
35. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка / В. И.Даль; под ред. И. А. Бодуэна де Куртенэ. – М.: АЗЪ, 1996. – 437с.
36. 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.
37. Занковский А. И. Формирование творческих способностей: сущность, условия, эффективность // Сб. науч. тр. Свердловск: СИПИ,1990. – С. 28-36.

38. Каганович Г. Импровизация и обучение игре на фортепиано. – Минск, 1980. – 264с.
39. Кипнис М. Тренинг креативности. – М.: Ось-89, 2005. – 128 с.
40. Коган Г. Работа пианиста. [Текст] / Г. Коган. – Учебное пособие. – М.: Музыка, 1979. – 256с.
41. Красильников И. М. Музыкально-творческое развитие младших школьников в процессе обучения игре на клавишных синтезаторах. Автореф. канд. дис…- М., 1997. – 36с.
42. Крутецкий В. А. Проблемы формирования и развития способностей / В. А. Крутецкий: [Вопр. Психологии] – М.: 1972 – 245 с.
43. 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.
44. Либерман Е. Я. Творческая работа пианиста с авторским текстом. М.: Музыка, 1988. – 236 с.
45. Люблянская А. А. «Учителю о психологии младших школьников», М., «Просвещение», 1977г. – 328с.
46. Макаровская Ф. Творческое музицирование как метод музыкального воспитания / Вст.: Вопросы методики начального образования. М.,1981. – 286с.
47. Мартинсен К. А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано. – М.: Классика-XXI, 2003. – 224с.
48. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
49. Мелик-Пашаев А. А. Педагогика искусства и творческие способности. –М.: Знание, 1981. – 96 с.
50. Метнер Н. К. Повседневная работа пианиста и композитора. [Текст]/ Н. К. Метнер. – Учебно-методическое пособие. – М.: Музыка, 1963. –157с.

51. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога. 4-е изд. –Музыка, 1982. – 300 с.
52. Никитин А. А. Импровизация как метод обучения начинающих пианистов: Автореф. канд. дис.. – Вильнюс, 1981. – 28с.
53. Панферова Е. Ф. Формы и методы развития творческих способностей на уроках сольфеджио и музыкальной литературы / Е. Ф. Панферова// Методический вестник. – 2008. – №7. – С. 32-34.
54. Поляков А. В. Взаимодействие педагога и обучающихся в классе музыкального инструмента (фортепиано) / А. В. Поляков, А. П. Лукьянов // Художественное образование и наука. – 2018. – № 1 (14). – С. 49–56.
55. Радынова О. П. Музыкальное развитие детей. – М.: «Владос», 1997. – 268с.
56. Румер М. А. О детском музыкальном творчестве // Из истории музыкального воспитания / Сост. О. А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1990. – С. 109-113.
57. Симановский А. Э. Развитие творческого мышления детей. Ярославль.: Гринго, 1996. – 192 с.
58. Солдатова Е. Л. Креативность в структуре личности (на примере развития креативности в подростковом возрасте). Дис. канд. псих. наук. – М., 1996. – 30с.
59. Тарасова К. В. Онтогенез музыкальных способностей: (педагогическая наука реформе школы) / Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1988. – 176 с.
60. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1947. – 335 с.
61. Терентьева Н. А. Художественно-творческое развитие младших школьников на уроках музыки в процессе целостного восприятия различных видов искусства. – М.: Прометей, 1990. – 184 с.

62. Халифаева О. А. Развитие креативности подростков в образовательном учреждении // Психология обучения. – 2008. – № 9. – С.13-22.
63. Цветкова Л. В. Педагогические особенности дополнительного образования в области художественно–творческого развития учащихся: Автореферат канд. дис. – М., 1999. – 32с.
64. Цыпин Г. М. Музыкант и его работа: Проблемы психологии творчества. – М.: Сов. комп., 1988. – 384 с.
65. Яковлева Е. Л. Развитие творческого потенциала личности школьника // Вопросы психологии. – 1996. – №3. – С.28-33.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Таблица 6. Репертуарный план на первую-вторую четверти 2023-2024 учебного года

№ п/п	Имя учащегося	Год обучения	Программа
1	Анна М.	1	Л. Моцарт. Менуэт d-moll А. Гречанинов. В разлуке Ан. Александров. Новогодняя полька Я. Степовой. Гопак К. Черни. «Избранные фортепианные этюды» под ред. Г. Гермера, 1 ч. №1, 3, 4
2	Арина П.	1	Я. Сен-Люк. Бурре G-dur С. Майкапар. Росинки Д. Томпсон. Пьеса Старинная французская песня К. Черни. «Избранные фортепианные этюды» под ред. Г. Гермера, 1 ч. №1, 2, 5
3	Каролина Б.	2	И. Бах. Маленькая прелюдия C-dur Л. Бетховен. Сонатина G-dur Э. Григ. Ор.12: Танец эльфов А. Лешгорн. Ор.66 Этюд G-dur
4	Кира Б.	2	Г. Гендель. Менуэт d-moll М. Клементи. Соч.36. Сонатина №1 С. Майкапар. Листок из альбома Т. Лак. Ор.172. Этюд №4
5	Виталина Б.	2	Л. Моцарт. Бурре М. Клементи. Ор.36. Сонатина №2 П. Чайковский. Ор.39 «Детский альбом»:

			Старинная французская песенка А. Лемуан. Соч.37. Этюд №14
6	Владислав Ф.	3	Г. Гендель. Сарабанда с вариациями d-moll Л. Бетховен. Сонатина F-dur А. Хачатурян. Андантино К. Черни. Ор. 821 Этюд №5
7	Андрей И.	3	А. Гедике. Ор.60. 15 небольших пьес для фортепиано: №9. Инвенция Ф. Кулау. Ор.55 №1 Сонатина C-dur П. Чайковский. Соч.39 «Детский альбом»: Песня жаворонка К. Черни. Ор. 821 Этюд №7
8	София Р.	3	И. Бах. Двухголосная инвенция C-dur В. Моцарт. Сонатины: №6 C-dur С. Майкапар. Ор.23. Тарантелла К. Черни. Ор. 821 Этюд №5
9	Мария Ф.	3	М. Глинка. Двухголосная фуга №2 Д. Чимароза. Соната G-dur П. Чайковский. Ор.39 «Детский альбом»: Болезнь куклы А. Лемуан. Ор.37. Этюд №9
10	Полина К.	3	И. Бах. Ария из Французской сюиты c-moll Р. Шуман. Ор.118 Детская соната G-dur Р. Шуман. «Веселый крестьянин, возвращающийся с работы» А. Лемуан. Ор.37. Этюд №11

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Винченцо Чиаппа (1766 – 1826)

Тарантелла в Лигурии

Аполлон Николаевич Мокрицкий (1810 – 1870)

Итальянки на террасе. Тарантелла