

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«Тольяттинский государственный университет»

ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

(институт)

КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИК ПРЕПОДАВАНИЯ

(кафедра)

44.03.02 Психолого-педагогическое образование

(код и наименование направления подготовки, специальности)

Психология и педагогика начального образования

(наименование профиля, специализации)

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

на тему:

**«Развитие творческих музыкальных способностей у младших школьников
на уроках музыки»**

Студентка

М.Н. Макарова

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

И.В. Груздова

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Допустить к защите

Заведующий кафедрой д.п.н., профессор, Г.В. Ахметжанова

(личная подпись)

« _____ » _____ 2016 г.

Тольятти, 2016

Содержание

| | |
|---|-----------|
| Введение..... | 3 |
| Глава 1. Теоретические основы развития творческих музыкальных способностей у младших школьников на уроках музыки..... | 7 |
| 1.1. Проблема развития творческих музыкальных способностей у младших школьников на уроках музыки..... | 7 |
| 1.2 Педагогические условия развития творческих музыкальных способностей на уроках музыки..... | 21 |
| | |
| Глава 2. Опытнo – экспериментальное изучение развития творческих музыкальных способностей младших школьников на уроках музыки..... | 35 |
| 2.1 Исследование уровней музыкальных способностей учащихся младших классов..... | 35 |
| 2.2 Реализация экспериментальной методики развития творческих способностей у младших школьников..... | 46 |
| 2.3 Оценка полученных результатов..... | 51 |
| Заключение..... | 60 |
| Список использованной литературы..... | 63 |
| Приложения..... | 68 |

Введение

Универсальным средством в развитии и воспитании творческой личности всегда являлось искусство. Это обосновано тем, что оно способно передавать опыт эстетического восприятия и моделирования мира по законам добра и красоты. Искусство представляет собой исторически сформированный социально-духовный опыт, который обладает уникальным энергетическим свойством и способно передавать эту энергетику потомкам.

Но на практике в сегодняшней школьной жизни искусство не является основной жизненной и духовной ценностью. Среди причин, которые объясняют этот недостаток, есть и те, которые связаны с педагогикой искусства. Необходимо отметить, что современные педагогические системы обучения искусству нацелены на профессиональные умения и навыки какого-нибудь из видов искусства. В основе содержания такого обучения – профессиональные умения, а творчество детей оценивается только в соответствии с критериями профессионализма.

Нормальное развитие ребёнка в младшем школьном возрасте предполагает занятие различными видами искусств, в первую очередь – музыкой, художественным движением (музыкально-пластическим), изобразительным искусством. В различные возрастные периоды для ребёнка один из видов искусства становится единственным языком общения с окружающим миром. Так, в 5 – 7 лет дети рисуют – это их способ общения. Нет ещё нужного запаса слов, не сформирован логический аппарат мышления, поэтому ребёнок пытается поделиться образами, наполняющими его.

Исключительную значимость приобретает образовательный процесс, в котором преподавание искусств происходит во взаимодействии с другими учебными дисциплинами, он делает освоение социально-духовного опыта человечества уникальным. В знакомстве с художественной культурой через

творческую деятельность формируется мышление ребёнка в единстве с нравственными, национальными, экологическими вопросами воспитания.

Художественная природа искусства способствует познанию ребёнком своей природы. Происходит формирование в сознании личности ребёнка системы ценностных ориентаций во взаимоотношении со средой и людьми. Следует отметить, что для успешного саморазвития детям непременно нужны импульсы осознания успеха, вдохновения. Они позитивно влияют на психику детей и их деятельность.

Формирование образного мышления средствами искусства, культуры восприятия выражается в способности понять движение, расслышать музыку, уловить настроение, в умении представить художественный образ. Созданный образ поглощает эмоциональную сферу, вследствие чего возникают новые возможности: ребёнок способен к ассоциативному переводу этого образа из одного вида искусства в другой, он может устанавливать связи и разграничивать виды искусства.

Точка зрения на возможность синтеза искусств нашла отражение в трудах Л.С. Выготского, В.В. Ванслова, А.И. Бурова, М.С. Когана, Д.Б. Кабалецкого, Б.Т. Лихачёва, Б.М. Неменского, У.Ю. Фохта-Бабушкина и др. Отмечая синтетический характер детского творчества, они указывали на стремление ребёнка в младшем школьном возрасте одновременно к нескольким видам искусства.

В рамках данного подхода стал актуален такой путь развития школьников, когда разные виды искусства даются во взаимосвязи, что обеспечивает целостное развитие художественно-образного мышления детей и общей гармонии их чувств. Возникла потребность в новых программах художественно-творческого развития личности, в рамках которых оказывалось бы комплексное воздействие на ум, чувства и сознание ребёнка. Эти программы должны иметь системный подход в художественном развитии личности посредством блока предметов эстетического направления,

находящихся в единстве и функциональном взаимодействии в отношении содержания и форм обучения.

В научную основу таких программ положена концепция музыкального воспитания, в основе которой синтез искусств (музыкального и изобразительного творчества). Эта концепция является частью творческо-эстетического развития детей, используя в комплексе разные виды художественных занятий и творчества для формирования умственной, эмоциональной и нравственной культуры человека с учетом его природных способностей и социокультурного окружения.

Целью работы является: выявить и доказать эффективность сочетания приёмов эстетического воспитания, для совершенствования восприятия музыкальных способностей в процессе обучения.

Гипотеза: развитие творческих музыкальных способностей у младших школьников на уроках музыки будет эффективно осуществлено если:

- использовать синтез искусств для обогащения творческого мышления и воображения учащихся;
- включать на уроках упражнения на развитие самостоятельных творческих действий, связанных с сочинением и импровизацией.

Объект: процесс обучения на уроках музыки.

Предмет исследования: условия развития творческих музыкальных способностей младших школьников на уроках музыки.

Базой исследования является ГБОУ СОШ пос. Волжский Утёс.

Задачи исследования:

1. Осуществить анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования;
2. Выявить уровень развития творческих музыкальных способностей у младших школьников;
3. Разработать экспериментальную методiku, направленную на развитие творческих музыкальных способностей у младших школьников;

4. Доказать эффективность педагогических условий экспериментальной методики развития творческих музыкальных способностей у младших школьников на уроках музыки;

Глава 1. Теоретические основы развития творческих музыкальных способностей у младших школьников на уроках музыки.

1.1 Проблема развития творческих музыкальных способностей у младших школьников на уроках музыки

В современной музыкальной педагогике отражены многочисленные тенденции развития общества, изменения системы образования и ступени развития музыкального искусства. Она непосредственно базируется на современных научных исследованиях других областей знания – психологии, философии, физиологии.

Многочисленны подходы к музыкальному образованию и воспитанию детей, их активно разрабатывали Б.В. Асафьев [10], Э.Б. Абдуллин [3], Г.В. Иванченко.

Музыкально-слуховая деятельность глубоко исследовалась как в отечественной, так и зарубежной литературе. Это отражено в работах Е.В. Назайкинского [41], В.Д. Остроменского [44], Г.С. Тарасова [50], в исследованиях В.В. Медушевского [38], А.Л. Готсдинера [23] и др.

Психологи внесли значительный вклад в систему музыкального развития: Б.М. Теплов, В.В. Медушевский, Е.Н. Назайкинский, В.И. Петрушин.

В отечественной музыкальной педагогике имеется множество методик: О.А. Апраксиной [7], Ю.Г. Алиева [5], Н.А. Ветлугиной [15], В.Н. Шацкой [58]. Особенное значение в системе музыкального образования в школе имеет программа по музыке под руководством Д.Б. Кабалевского, она внедрялась в школьное образование и получила широкое распространение в последние десятилетия XX века. На современном этапе особый вклад в области музыкального воспитания в начальной школе внесли Л.А. Безбородова, М.С. Осеннева, В.О. Усачёва.

Если говорить о понятии «творчество», то в психолого-педагогической литературе чаще всего оно связано с понятием «творческие способности (возможности)». Что рассматривается как личностная характеристика. Исследователи характеризуют творчество через свойства личности, её способности.

Следовательно, творчество – это личностное качество. Оно развивается на базе высших психических функций в то время, когда в качестве навыка включается во многие виды деятельности, поведения, общения. Не существует стандартов для творчества, так как оно индивидуально и может быть развито только самим человеком. Поэтому необходимо знать как структуру способностей для их развития, так и личность ребёнка.

Важную роль в системе эстетического воспитания играет обучение творчеству. Как известно, в качестве творчества рассматривается деятельность личности, если она направлена на создание новых материальных или духовных ценностей. Но это формулировка относится к конечному результату, а не к характеру деятельности.

Творчество ценно не столько своей результативной стороной, но самим процессом. Так, американский психолог П. Эдвардс предлагает понятие творческой способности: «Это способность обнаруживать новые решения проблемы или обнаружение новых способов выражения, привнесение в жизнь чего – то нового для индивида. Это есть сила, способствующая положительной самооценке и обеспечивающая самопродвижение индивида в своём развитии».

Дети от природы любопытны и тянутся к творчеству: они экспериментируют, исследуют, играют с самым разнообразным материалом, разбирают игрушки, строят домики из песка. Ребёнок не осознаёт правильной или неправильной работы с красками и рисунком, не затрудняется в сочинении стихов, песен, он просто наслаждается тем, что делает. Кроме этого, дети учатся в процессе неосознанного творчества, переживая внутреннюю свободу в выражении себя. Являясь деятельным процессом, творчество способно

приводить к созданию определенного продукта: рисунок, стихотворение, песня или танец.

Деятельность, в результате которой получается что-то новое, что приводит к новым знаниям о мире, к новым чувствам, отражает новое отношение к действительности, - такая деятельность называется творческой.

Если рассмотреть деятельность человека в любой области, то можно увидеть два вида основных действий. В одном случае действия человека можно назвать воспроизводящими, репродуктивными. Сущность такого вида деятельности заключается в воспроизводстве или повторении ранее созданных или выработанных приёмов действий, поведения. Такой вид поступков тесно связан с нашей памятью.

Другим видом в поведении человека является творческая деятельность. В ней индивид не воспроизводит уже имеющиеся в его опыте впечатления и действия, а создает новые как образы, так и действия. Именно в основе подобной деятельности видят исследователи творческие способности, которые возможно охарактеризовать как индивидуальные особенности личности. Они являются индивидуальными условиями для успешного производства такого рода деятельности и не сводятся к субъективным знаниям, умениям, навыкам человека. Кроме того, данные способности обнаруживаются в глубине, прочности и быстроте, с которыми человек овладевает способами и приёмами деятельности.

Одни исследователи, как пишет Л.Л. Бочкарев в книге «Психология музыкальной деятельности», проблему пригодности к музыкальной деятельности приравнивают к проблеме способностей. Такие ученые рассматривают способности как комплекс необходимых качеств человека для успешного осуществления деятельности. Сюда включаются особенности эмоциональной индивидуальности, свойства личности, характер человека.

Есть и другой взгляд на понятие «способности». Согласно этой точке зрения, необходимо разграничивать способности и пригодность к деятельности.

Авторы включают в структуру пригодности и способности, и общие психологические условия для успешного выполнения деятельности. К последним они относятся мотивацию, знания, умения и навыки, характерологические особенности, психические состояния.

В свою очередь, способности классифицируются следующим образом: музыкальные, интеллектуальные, лингвистические и творческие.

Обратимся к пониманию музыкальных способностей, которые можно назвать частью общих способностей. Общеизвестно, чтобы сформировалось частное, необходимо развить и общее. Следовательно, если стоит задача развивать, например, слух, то следует, в первую очередь, развивать общие способности. Из этого выходит, что необходимо заниматься всеми видами искусства: и литературой, и живописью, и танцами, и музыкой.

Есть точка зрения Н.А. Римского-Корсакова на то, что музыкальные способности делятся на 2 группы: технические (пение или игра на определенном инструменте) и слуховые (музыкальный слух). Слуховые способности, в свою очередь, делятся на элементарные и высшие. Среди элементарных музыкальных способностей определяется гармонический и ритмический слух.

Согласно взгляду Н.А. Ветлугиной, представленному в книге «Музыкальное развитие ребёнка», музыкальные способности разделяются на музыкально-эстетические и специальные. С данной классификацией в целом согласен В.Д. Остроменский, он, в свою очередь, предлагает выделить в группе музыкально-эстетических способностей эмоциональную сторону музыкальности.

Б.М. Теплов утверждал, что «музыкальные способности в существующей общей психологической классификации относятся к специальным, т.е. таким, которые необходимы для успешных занятий и определяются самой природой музыки как таковой» [53, с. 38].

Что касается музыкальности, то она понимается большинством исследователей как индивидуальное сочетание способностей и эмоциональных сторон личности, которые непременно проявляются в музыкальной деятельности.

Главный показатель музыкальности, по Б.М. Теплову [51], - эмоциональная отзывчивость на музыку. К основным же способностям он отнёс музыкальный слух и чувство ритма, которые связаны с восприятием и воспроизведением звуковысотного и ритмического движения. Сам музыкальный слух ученый разделил на 2 компонента:

- перцептивный, связан с восприятием мелодического движения (ладовое чувство);
- репродуктивный (способность к слуховому представлению мелодии).

Вторичными компонентами музыкальности Б.М. Теплов рассматривает тембровый, динамический, гармонический и абсолютный слух.

На современном этапе большинство исследователей считают «ядром» музыкальности следующие способности: ладовое чувство; музыкально-ритмические чувство и способность произвольно пользоваться слуховыми представлениями.

В конце концов педагоги-музыканты сделали вывод о том, что данные для музыкальной деятельности (например, органы слуха или голосовой аппарат) есть у каждого. Эти задатки и составляют основу развития музыкальных способностей.

Необходимо отметить, что музыкальная культура школьников формируется на фоне развития у них музыкальных способностей. Все это происходит одновременно во время протекания музыкальной деятельности. Эта деятельность должна быть активна и разнообразна, чтобы эффективно протекал процесс музыкального развития и, следовательно, успешнее достигалась цель музыкального воспитания.

Б.М. Тепловым утверждается мысль о том, что развитие способностей беспредельно, при этом автор оговаривается, что развитие способностей не протекает прямолинейно [53, с. 23].

Таким образом, музыкальные способности, развиваясь в музыкальной деятельности, являются частью общих способностей. Такие музыкальные способности, как эмоциональная отзывчивость на музыку, оперирование музыкально- слуховыми представлениями, развиваясь в процессе деятельности, влияют и на развитие творческих способностей в целом. Поэтому такие музыкальные способности можно отнести к музыкально-творческим.

Исследователи говорят о том, что творческие способности, являясь индивидуально психологическими особенностями личности, непосредственным образом относятся к успешному выполнению деятельности, когда результатом деятельности становится новый продукт. Развитие этих способностей заключается в том, чтобы выработать у детей желание проявить инициативу, музыкальный талант, стремление создать новое, лучшее, жажду расширить кругозор, пополнить новым содержанием свои знания.

Следует отметить, что большинство психологов определяют 2 группы условий развития творческих способностей: психологические условия (интеллектуальные и личностные факторы) и социально-психологические. Так, Д.Б. Эльконин считает, что развитие личности осуществляется в конкретной социальной ситуации на фоне появления новообразований.

Этот вывод подтверждается в исследованиях познавательной потребности В.С. Юркевич: «начальный уровень познавательной потребности – потребность младенцев и дошкольников во впечатлениях; следующий уровень – любознательность, расцвет которой в младшем подростковом возрасте, когда познавательная активность уже гораздо более целенаправленна, но всё же носит стихийный характер; третий уровень выступает в устойчивом осознанном стремлении к получению новых знаний, соответствующих интересам и склонностям». [56, с. 199]

Необходимо обратить внимание на этот вывод, что творческие способности ребёнка развиваются в ходе взаимодействия со средой, под влиянием обучения и воспитания. По мнению Л.С. Выготского [17], всё, требующее творческого пересоздания и связанное с изобретением нового, нуждается в неприменимом участии фантазии. Здесь фантазия рассматривается как функция, которая связана как с эмоциональной жизнью, так и с интеллектуальной. Ученый говорит о том, что в фантазии ребёнок предвосхищает своё будущее, тем самым творчески приближается к его построению и осуществлению.

При наблюдении за детьми разного возраста исследователи свидетельствуют, что в каждом детском возрасте есть свои предпосылки развития творческих способностей. Для нас важное значение приобретает вывод о том, что детям младшего школьного возраста изначально присуща талантливость. Именно начальный период обучения считается очень важным в деле приобщения к прекрасному. И здесь музыка играет роль универсального средства эстетического и нравственного воспитания, формирует внутренний мир ребёнка. Поэтому с первых дней школьного обучения необходимо начинать развитие музыкальных способностей, формирование основ музыкальной культуры, как считают исследователи.

Современные ученые говорят о том, что музыкальное развитие кардинально воздействует на общее развитие ребёнка. Так, формируется эмоциональная сфера детей, пробуждается их воображение, воля, фантазия, обостряется восприятие, активизируются творческие силы разума. Для младшего школьника свойственны такие виды деятельности, как учение, общение, игра и труд. На первый план в деле успешного обучения выступают коммуникативные черты характера ребёнка. В это время важное значение приобретают его общительность, отзывчивость, покладистость. Важные и волевые качества характера: целеустремлённость, настойчивость, упорство. Создание же условий, которые будут способствовать успешному

формированию творческих способностей, является наиважнейшим фактором творческого развития детей.

Основываясь на работах Б.Н. Никитина, Дж. Смита и Л. Кэррола мы можем назвать некоторые условия успешного развития творческих способностей детей:

- свободный выбор деятельности ребёнком;
- смена деятельности при продолжительных занятиях каким-то делом;
- выбор способов деятельности;
- желание, интерес ребёнка к деятельности, эмоциональный подъём;
- доброжелательная помощь взрослых;
- дружелюбная атмосфера в семье и детском коллективе.

В целях мотивации ребёнка к творчеству необходимо проявлять сочувствие к его неудачам, с пониманием относиться даже к странным идеям детей, их фантазии. Исключаются из обихода всяческие осуждения, резкие замечания.

Можно сделать вывод о том, что к условиям успешного развития творческих способностей детей относятся также: раннее физическое развитие, создание обстановки, опережающей развитие детей. Несомненно, необходим такой характер творческого процесса, который требует оптимального напряжения сил, когда ребёнок свободен в выборе деятельности, он чередует дела под руководством ненавязчивой, умной, доброжелательной помощи взрослых.

Ученые утверждают, что развитие творческих способностей непосредственно связано с развитием личности и интеллекта. В ходе взаимодействия ребёнка со средой, в обучении и воспитании активно развиваются его творческие способности. Развитие в ребёнке творческих потенций теснейшим образом связано с искусством, в частности с музыкой. Восприятие музыки напрямую зависит от целенаправленного воспитания, от музыкального и общего развития человека. Осуществляется же оно не только

через слушание, но и через музыкальное исполнительство (пение, музыкально-ритмические движения, игру на инструментах). Для развития музыкального восприятия имеет значение использование всех видов музыкального исполнительства.

В музыкальной педагогике учитывается понимание особенностей психологии восприятия искусства, в чем отечественная наука базируется на трудах выдающихся советских психологов - специалистов в области искусства: Л.С. Выготского [15, с. 245] и Б.М. Теплова [53, с. 243]. Б.М. Тепловым разработаны аспекты эмоционального переживания личностью внутренней формы художественного произведения, Л.С.Выготский исследовал проблемы эстетической реакции.

С точки зрения психологии восприятие музыки, искусства имеет достаточно сложную структуру. Не являясь простым «усвоением» заключённого в музыкальном произведении содержания, оно «достраивает» его в воображении. Л.С. Выготским в его труде «Психология искусства» представлена теория, связывающая учение о восприятии с проблемой взаимообусловленности чувств (эмоций) и фантазии (воображения). По мнению ученого, искусство, с одной стороны, способно пробуждать в человеке чувство, которое он переживает как реальность, а с другой стороны, это чувство выступает как художественное (не реальное). Вызванные воздействием музыки чувства искренни, но они не обязательно должны вызывать за собой какие-то действия. Здесь имеет место задержка наружного проявления реакции, что является специфической чертой художественной эмоции, в отличие от реальной.

Как следствие, эстетическая реакция не выражается в немедленных конкретных действиях, она отражается в изменении мотивации, установки. Накапливаемые эстетические эмоции, несомненно, могут привести к существенным изменениям впоследствии.

Искусство выступает в качестве центральной эмоции в коре головного мозга, это «умная эмоция». Психическая энергия, возникающая как результат подобных эмоций, может проявиться в 3 видах: волевым - рабочая часть, внутреннем разряде, интеллектуальном – переход в скрытое, бессознательное. Занятия искусством, в частности музыкой, способствуют накоплению эмоций. Они действуют на душу ни возвышающим, ни принижаящим образом. Но, с другой стороны, являются средством для разряда нервной энергии.

Если слышание музыки протекает в образах, то оно предполагает слышание всей музыкальной ткани произведения, его звуковой фактуры. Необходимо отметить, что ребёнок особенно отзывается на силу и динамику звучания, музыкальное движение (темп, периодичность ритма). Также не остаются без его внимания изобразительная красочность музыки, различные исполнительские и речевые компоненты (повествовательный, вопросительный или императивный характер музыкального высказывания), соотношение в мелодии нежности и резкости, мягкости и жесткости, лирической напевности и звонкости звучания [27, с. 362].

Исследователями отмечаются 2 важные особенности в развитии музыкального слуха школьников:

1. Музыкальный слух в узком смысле слова развивается вслед за развитием музыкального слуха в широком смысле слова. Программа по музыке выдвигает на первый план развитие музыкального слуха в широком смысле слова. Имеются 2 момента, являющиеся отправными точками в развитии музыкального слуха в узком смысле слова. Первый момент заключается в том, что чистота интонирования музыки связана с постижением, с внутренним пониманием школьниками особой, исполнительской функции музыки. Эта установка делает осмысленной задачу на чистоту, тщательность интонирования. Второй момент развития музыкального слуха в узком смысле слова связан со способностью к восприятию и интонированию высоты звуков в

зависимости от формирования у школьников мелодического слуха как высшей выразительной ступени развития музыкального слуха в широком смысле слова.

2. Музыкальный слух в широком смысле слова имеет 3 этапа в своем развитии. Первый характеризуется тем, что дети постигают выразительную роль звукового начала в зрелищно-событийном плане жизненного представления, рождённого музыкой, постигают процессуальное, «рассказывающее» качество музыкального звучания. Второй этап – дети достигают слышания музыкального языка, эмоционально-образного слышания целостной музыкальной ткани произведения. И третий, заключительный этап – постижение обобщённого слышания музыки. На этом этапе школьники на основе мелодики и мелодического развития могут воссоздавать прообраз музыкального сочинения как основу его художественности.

Важной задачей на уроках музыки в начальной школе выступает необходимость в том, чтобы первые мелодии, пьесы, которые услышат дети, были бы насыщены положительными эмоциями, поднимали их настроение. Одновременно педагог должен выстраивать систему восприятия музыки инструментальной (исполняет сам педагог), слушать музыку в записи (на сегодняшний день существует подборки на аудиокассетах, CD) начиная с 1 класса, расширяя тем самым кругозор ребёнка и формируя его творческое воображение [1, с. 58].

От того, как умело педагог будет выстраивать свои занятия на основе разноплановой, высокохудожественной музыки, зависит успешность развития младших школьников в плане музыкальности. На первых же уроках педагог должен начать беседовать с детьми о музыке, которую дети слушают. Он должен направлять их восприятие на ладовое ощущение контраста мажора и минора, подчёркивать различие жанровых признаков, особенностей мелодии, темпа, ритма [29, с. 125].

Таким образом, накапливается необходимый запас алгоритмов ощущений ритма, он помогает детям ориентироваться в музыкальном произведении, уловить самые тонкие настроения при слушании музыки.

Следует сказать о том, что исследователи понимают под синтезом искусств. Данное понятие включает свободное соединение, сочетание, органический союз равноправных, окончательно сформировавшихся, самостоятельных видов искусства. В нем ученые видят результат взаимодействия противоположных начал, вступая между собой в конфликт, эти начала, преодолевая его, сочетаются в новую художественно-синтетическую форму. Синтез искусств выстраивается на противоречии, конфликте и его преодолении.

Сама музыкально-слуховая деятельность детей происходит в рамках двух уровней: перцептивного и связанного с её представлением. Отмечается, сформировать полноценный целостный образ произведения человеку помогает его многократное восприятие. В этом процессе ознакомления содержание музыкально-слуховой деятельности представляет собой как ориентировочный охват всего произведения в целом, так и выделение отдельных его частей. При повторном восприятии в структуре деятельности начинает преобладать прогнозирование и предвосхищение на основе ранее сформированных представлений [23, с. 62].

Слушающий повторно ребёнок может сопоставить звучащую музыку с ранее воспринятыми произведениями, а также с уже сформированными собственными эталонами. Здесь и происходит усвоение ранее воспринятых музыкальных структур. На последующей ступени восприятия на основе углубленного анализа посредством синтеза осуществляется рационально-логическое освоение музыкального материала, его всестороннее постижение и переживание эмоционального смысла, содержащегося в музыке.

Что касается динамики развёртывания музыкально-слуховой деятельности, то на неё откладывают существенный отпечаток возрастные,

образовательные и профессиональные факторы накладывают. Известно, что профессионал может один раз прослушать музыкальное произведение, для того чтобы составить полное представление о нем. Не так обстоит дело с неподготовленным слушателем: ему может быть недостаточным и 3 прослушивания музыки для её освоения и понимания.

Определенный интерес представляют для нашего исследования работы А.Л. Готсдинера[22], Е.В. Назайкинского [42] и В.М. Теплова [53], посвященные изучению стадий развития музыкального восприятия в раннем возрасте.

Так, центром всего процесса музыкально-слуховой деятельности ребёнка является эстетическое переживание музыки, психологические механизмы которого раскрываются в системе многообразных социальных, культурных, идеологических, этнографических отношений. В данную систему человек включен как субъект различных видов деятельности. По мнению ученых, действие трех механизмов определяет музыкальное переживание как процесс. Эти механизмы отражают природу человеческой индивидуальности, природу личности как субъекта деятельности. К ним относятся функциональный, операционный и мотивационный механизмы.

В основе синтеза искусств лежит принцип всеохватывающего освоения и преобразования окружающего мира. Исследователи говорят о двух смыслах, заложенных в его понимании. Синтез искусств как историческая категория, которая отражает содержание художественных построений, сложившихся на определённом этапе развития искусства. И второе понимание синтеза искусства как определённой целостности, которая может восприниматься и подлежит анализу.

Далее следует отметить, что синтез искусств проходит обязательно при доминировании одного вида искусства, в этом процессе он опирается на свойственную ему образность. Приведем пример пластического синтеза искусств, в основе которого архитектурное сооружение. Мы видим, что оно

дополнено живописными произведениями, монументально-декоративной скульптурой, а также произведениями декоративно-прикладного искусства. Всё это в совокупности направлено на развитие и конкретизацию исходного архитектурного образа.

Принцип синтеза искусств – постоянное расширение, что позволяет говорить со временем о новых возможностях в художественном творчестве, о потенциальных резервах для освоения человеком мира, в деле организации эстетической среды, в целях создания качественно новых ценностей.

На основе анализа литературы по проблеме, касающейся нашего исследования, мы предполагаем, что в целях творческого развития личности ребёнка плодотворно использовать на занятиях с младшими школьниками различные виды искусства. Занятия искусством, художественной деятельностью во многом способствуют общему психологическому формированию детей, развитию их способностей и индивидуальности, формированию у школьников эмоционально-эстетического отношения к действительности.

В задачи повышения результативности художественного образования, а также эстетического воспитания следует вносить процессы развития у них чувства прекрасного. Дети должны учиться умению понимать и ценить произведения искусства, красоту и богатство родной природы, всё это способствует формированию у них высоких эстетических вкусов [15, с. 256].

Исследователи утверждают, что эстетические чувства не являются врождёнными – они должны формироваться условиями жизни и воспитанием. Ещё будучи грудным младенцем, ребёнок привлечен красочными предметами. Он проявляет радость при восприятии ярких игрушек уже со второй половины первого года. Радость проявляется активнее в тех случаях, когда эти игрушки предназначены для игрового общения со взрослыми, на появление родных и близких ребёнок реагирует общим комплексом оживления.

Если ребёнок-дошкольник живёт еще как бы на поверхности явлений, находится во власти внешних впечатлений, очень эмоционально реагирует на происходящее, но эмоции его не устойчивы, поверхностны, что зависит от общего развития ребёнка. То уже в конце дошкольного возраста дети способны переживать элементарные эстетические чувства. Поэтому ученые считают, что начало творческой деятельности у детей относится примерно к 3-х летнему возрасту.

Когда же ребёнок становится школьником, у него возникает новый период в формировании эстетических чувств. Дети семилетнего возраста ещё чрезвычайно впечатлительны, эмоциональны, глубокий след оставляют в них яркие впечатления. Но необходимо отметить, что ребёнку этого возраста уже свойственно конкретно-образное мышление, что дает основания для благоприятных условий развития их творческих способностей доступными средствами.

Только благодаря целенаправленному обучению в школе у младших школьников происходят серьёзные сдвиги в развитии эмоций. Они начинают проявлять устойчивые чувства и привязанности. Связи их с окружающим миром расширяются, формы эмоционального отклика становятся более разнообразными. Всё это способствует успеху в развитии творческих способностей детей на уроках музыки.

1.2. Педагогические условия развития творческих музыкальных способностей на уроках музыки

Обратимся к существующим в музыковедческой и психолого-педагогической науке взглядам на развитие ребёнка под воздействием музыки.

Пости все исследователи музыки как средства воспитания говорят о ее сильной стороне, выражающейся в способности передавать чувства,

настроения, эмоции. Кроме того, указывалось, что музыка пробуждает благородные чувства, лучшие устремления души.

Существуют исследования, рассматривающие возможность развития музыкального мышления ребёнка и его интеллектуального формирования в процессе музыкального образования. Основой подобных взглядов стали исследования в области нейропсихологии. Так, было доказано, что мелодия влияет на эмоциональную сферу человека (область правого полушария), ритм же связан с логическим мышлением (левое полушарие). Ученые сделали вывод о том, что музыка воздействует на эмоции, а её ритмическая основа активизирует развития интеллекта.

Согласно другим научным концепциям, музыка, с одной стороны, есть способ познания человеком самого себя, с другой стороны, окружающего мира. В то же время указывается на то, что музыка познает не материальный, а духовный мир, который обладает образным языком, зачастую не совпадающим с социальными реалиями, а иногда вступающим с ними в противоречие.

Исследователи в области музыкального воспитания утверждают, что необходимо уделять внимание полноценному восприятию музыкального произведения, потому что именно оно является результатом активной позиции слушателя (О.А. Апраксина[7], В.Н.Шацкая [60]). Так, Б.В. Асафьев [11, с. 76] рассматривает принципы «слухового наблюдения музыки», «непрерывного течения - развития музыкальных процессов», «осмысления интонационного строя музыкального произведения» как основополагающие в деле активизации восприятия музыки. Ученый выделяет следующие этапы в работе с детьми [10]: постепенное накопление слухового опыта, далее – усвоение более сложных слуховых навыков, затем развитие творческих инстинктов и сознательная оценка музыкальных впечатлений. К действенным методам активизации музыкальной деятельности относится, в том числе, импровизация.

Многие педагоги к насущным условиям в деле активизации музыкального восприятия относят:

- качество общего аудиального развития, его расширение и углубление;
- активные виды музыкальной деятельности (музыкально-ритмические упражнения при слушании музыки, пение музыкальных тем,);
- познание особенностей музыкального языка, средств музыкальной выразительности, способность к их применению в новых условиях.

Наиболее важным в деле музыкального воспитания является развитие умения детей слушать и слышать музыку. Д.Б. Кабалевский [31] выделил это как один из ведущих принципов в музыкальной педагогике. Основываясь на взгляде на музыку как способ познания мира, он видел в ней, в её звуках отражение жизни природы и общества, а главным для нее предметом – человека в его связях с окружающей действительностью. Овладение музыкальной культурой дает возможность человеку услышать окружающий его мир.

В свою очередь, педагоги-музыканты к музыкальным способностям относят свойства слуха и различные функции психики. Н.А. Римский-Корсаков [50] выделял среди музыкальных способностей чувство размера, тональности, ритмический и гармонический слух, слух лада и слух строя; а Б.М. Теплов [53] – чувство ритма, ладовое чувство, способность к слуховому представлению и др.

Ладовое чувство М.С. Старчеус [61] ладовое чувство называет среди элементарных музыкальных способностей. По его мнению, сюда же относятся чувство музыкальной высоты и ритма. Эти способности необходимы, по мнению психолога, для полноценного восприятия музыки, музицирования на инструменте и пения. Они начинают развиваться очень рано, обнаруживаются в самом начале и рано приобретают стабильный статус.

Исследователями выделяется ряд этапов развития полноценного умения слушать:

- этап умения слышать и понимать самого себя;

- умение дифференцирования звукового потока окружающего мира;
- этап осознанного восприятия звукового и интонационного строя речи окружающих;
- этап развития у ребёнка слышать и понимать музыку (наступает после развития предыдущих умений и соприкосновения с музыкальной культурой).

Педагоги замечают, что нет необходимости с самого начала добиваться чистоты и тщательности интонирования и восприятия музыки. Такая цель может быть достигнута лишь в результате всего цикла музыкального обучения. Только на известном этапе эта задача выдвигается как самостоятельная и даже доминирующая: при подготовке к выступлению, на заключительном уроке-концерте. В начале же важно развить пусть не всегда адекватное, но образное восприятие музыки детьми. Только после этого педагог связывает жизненные впечатления детей с музыкальным звучанием как «рассказчиком», действующим лицом детских жизненных представлений. На данном этапе достигается ступень развития музыкального слуха у школьников.

Следует отметить, что задача подвести детей к слышанию и пониманию языка музыки достигается, по мнению музыкантов-педагогов, музыкальным репертуаром программы, расширением числа музыкально-бытовых жанров музыки (симфонии, оперы, балет), исполнительской практикой детей, а также обязательным изучением музыкальных тем («Интонация», «О чем говорит музыка», «Построение музыки» и др.).

Исследователи утверждают, что к слышанию музыкального языка может привести развитие слуха в широком смысле слова, когда постигаются не просто звуки, а достигается эмоционально-образное слышание звучания.

Этот процесс имеет не линейное протекание – воздействие музыки параллельно или объемно. Когда ребенок услышит и поймет музыкальный образ, он сможет более тонко и дифференцированно постигать окружающий звуковой мир. Цель педагога – развить у детей данное умение и научить

применять его в жизненных ситуациях, а не только на уроках музыки или музыкальных занятиях.

Обратимся к определению структуры музыкальности, которую предлагает в своей работе Г.А. Тарасов [52]. Исследователь говорит о многоуровневом характере комплекса музыкальности, выделяя собственно музыкальные, общие и частные способности, связанные с формированием художественного музыкального образа. Ученый относит к общим способности, необходимые для формирования образа в любом виде музыкальной деятельности, а к частным – качества, помогающие решению задачи в отдельных её видах. По мнению исследователя, структура общих музыкальных способностей, представлена в 2-х основных подструктурах: эмоциональной отзывчивости на музыку (это главный показатель музыкальности) и в познавательных музыкальных способностях – интеллектуальных, сенсорных и музыкальной памяти.

Так, музыкальное мышление и музыкальное воображение Г.А. Тарасов относит к общим музыкальным способностям, абсолютный слух и исполнительские данные – к частным. Каждая из музыкальных способностей является сама по себе системой, состоящей из компонентов различной сложности. Взаимодействие входящих в комплекс общих и частных способностей позволяет развиваться музыкальности как системе.

К проблемам музыкального мышления обращались в своих исследованиях Э.Б. Абдуллин [2], В.В. Медушевский [38], Е.В. Назайкинский [43], В.Н. Петрушин [46], А.В. Ражников [48] и др. В их выводах присутствует достаточно широкое определение данного понятия. Музыкальное мышление может толковаться как процесс осмысления ритмомелодической логики музыкального содержания и формы, а может - как философское осмысление музыки как гармонии мироздания или творческого осмысления жизни. Учеными также связывается музыкальное мышление с отражением в сознании человека музыкального образа, включающего единство реального и

вымышленного, рационального и эмоционального, осознанного и неосознанного.

Как известно, у младших школьников преобладает наглядно-образное мышление. Оно выражается в активизации мыслительной и творческой деятельности детей посредством ярких музыкальных образов. При этом уже в первом классе у школьников начинает развиваться и образно-логическое мышление. Всё это непосредственным образом воздействует на активизацию развития музыкального мышления детей.

Само музыкальное мышление есть процесс единства наглядно-образного и образно-логического осмысления музыки, способствующего моделированию возникающих образов в соответствии с действительностью.

Кроме того, музыкальное мышление рассматривается как психическая деятельность, с её помощью личность познает музыкальное искусство, вникает в смысл его духовных ценностей и осуществляет «процесс моделирования отношения человека к реальной действительности в интонируемых звуковых образах» (В.И. Петрушин). Это и позволяет дать определение музыкальному мышлению младших школьников в соответствии с их возрастными особенностями.

Представляется возможным, исходя из идей Д.Б. Кабалевского [31] и В.И. Петрушина [46], выделить особенности музыкального мышления детей, представляющего собой:

- процесс постижения музыкального образа в соотношении с действительностью;
- одну из форм проявления наглядно-образного мышления в деле постижения музыкальных образов;
- способ общения с духовным и материальным миром;

- способ освоения невидимых и неосязаемых звуков, возникающих в информационно-энергетической форме;
- основу проявления творческой активности на ментальном уровне;
- одно из проявлений творческой личности.

На наш взгляд, предположение В.И. Петрушина [46] о возникновении при осмыслении воспринимаемого музыкального произведения «двойной динамики» является очень важным для музыкального развития детей. Ученый соотносит процессуальную природу мышления как процесса, разворачивающегося во временном плане, и музыкального образа. Он видит сложную «двойную динамику» в том, что мышление и развертывание музыкального произведения накладываются друг на друга. Это свойство, по мнению ученого, способствует вхождению ребенка в творчество.

Принятие мыслительной задачи осуществляется на первом этапе в процессе восприятия и осмысления музыки. Этот процесс происходит под воздействием потребностей, мотивов, практических интересов. Ребёнок стремится понять смысл музыкального произведения, в чем видится возникновение направленности на освоение музыкального образа.

Далее, на втором этапе, производится анализ ситуации, побудившей к размышлению, рассматриваются свойства отдельных элементов, осмысливается связь между ними. Происходит исследование-вслушивание в смысл музыкального языка, для чего требуется дифференцированное слышание и определенные знания. В этом случае музыкальный образ очерчивается, становится понятным слушателю.

На заключительном этапе осуществляется поиск, результатом его становится догадка, которая длится на протяжении развертывания музыкального текста, все время звучания всего произведения. Этот длящийся процесс помогает воспринимающему ощутить духовное начало музыки во всех представленных событиях и музыкальных образах. Таким образом, музыка

способствует формированию объемного восприятия, целостного представления. Звучащий образ представляется в развитии и приобретает для слушающего ребёнка емкость, целостность, объемность.

Нельзя обойти вниманием педагогическую концепцию П.П. Блонского, играющую значительную роль в музыкальном развитии детей. Она имеет в своей основе идею о ребёнке как творце – художнике, певце, скульпторе, музыканте. Взрослые же должны сохранить это стремление детей к творчеству. Привлечение детей к творческой деятельности Д.Б. Кабалевский [30] рассматривал как одно из обязательных условий музыкального развития детей. Причем почти все виды музыкальной деятельности он относил к разряду творческих: и хоровое пение, и ритмические движения, танцы, инсценировки, игру на музыкальных инструментах, и сочинение, и даже слушание.

Разработкой проблемы активизации творческой деятельности на музыкальных занятиях пристально занимался Ю.Г. Алиев [5]. Он считал, что в методику музыкальной работы необходимо включать способы самореализации ребенка через привлечение детей к разным видам музыкальной деятельности. Ученый писал, что педагог должен предполагать «не простое развлечение, а активную работу чувств, мыслей».

В разработанной программе для детей В.А. Алексеева [4] предлагаются различные виды импровизации, используемые на музыкальных занятиях. Так, при организации путешествия в страну «Музыка» вводится импровизация в различные виды музыкальной деятельности. Дети импровизируют в процессе движения под музыку, в процессе хорового пения и др.

Интерес представляет предложенный Школяр Л.В. [61] универсальный метод моделирования художественно-творческого процесса, или «сочинение сочиненного», как называет его автор. Этот метод рассматривается как основополагающий в музыкальном развитии детей: он позволяет организовывать работу так, что у детей создается ощущение рождения музыки и нового открытия в любом виде музыкальной деятельности. При таком

подходе, являющемся весьма важным в развитии творческой активности детей, на музыкальных занятиях осуществляется постоянный процесс различных видов фантазирования, которое присутствует практически во всей деятельности детей.

Программа «Музыкальное искусство», представленная в рамках концепции «Начальная школа XXI века», формулирует концептуальные принципы уроков музыки: возвышение ребенка до понимания философско-эстетической сущности искусства; преподавание музыки в школе как живого образного искусства; деятельностное освоение искусства; моделирование художественно-творческого процесса. Последнее возможно, если дети включены в процесс музыкальной импровизации и фантазирования.

Рассматривая музыкальную импровизацию как вид активной деятельности и способ творческого развития личности, О.А. Апраксина [7] предлагает особую структуру подготовки к детской музыкальной импровизации:

- определить характер музыкального образа, соотнести его с образной системой стихотворения;
- определить ритм и темпоритм музыки;
- выявить интонационное движение, варианты ярких мотивов;
- выявить особенности мелодической интонации;
- определить фразировку, ее ритмическую основу;
- определить характер лада и устойчивые звуки, начинающие и заканчивающие мелодию;
- охарактеризовать стиль, жанр, колорит.

В вокальные импровизации, считает автор, детей особым образом включает воспитание «внутреннего слуха», на которое следует обратить внимание после этапа анализа музыкального материала, после освоения опорных знаний о музыке. Используются «внутренние импровизации» как

метод включения детей в фантазирование, протекающее в рамках аудиального развития.

В настоящее время достаточно популярна идея ролевого участия ребёнка в освоении художественного произведения. Данная идея подробно разработана Д.Б. Кабалевским [30], О.А. Апраксиной [7] и др. С точки зрения этой разработки дети уже на первых занятиях пытаются представить себя художниками, слушателями, исполнителями, композиторами, критиками и т. п. Им предлагается вообразить определенную ситуацию, чтобы затем выразить её в конкретной творческой деятельности. Дети отыскивают во время звучания музыкального фрагмента эмоционально-выразительный жест, придумывают звуковые эффекты, сочиняют и находят соответствующие цветовые композиции и др. Всё это протекает на фоне уже сочиненного композиторского или народного произведения.

Следует отметить важное значение в музыкальном развитии личности влияния всех сенсорных систем ребенка. Так, с точки зрения визуальной культуры ребенка, важной и определяющей в младшем школьном возрасте, Э.П. Костина [34] особую роль на музыкальных занятиях отводит наглядным средствам. Б.М. Теплов [53] и другие исследователи убедительно говорят о влиянии на активизацию деятельности детей на музыкальных занятиях разнообразных внемузыкальных средств. Они помогают обогатить музыкальные (аудиальные) образы визуальными. Н.А. Ветлугин [15], в свою очередь, утверждает, что дети не только воспринимают и эмоционально переживают музыку, но и пытаются сопоставить её с чем-то реальным. В настоящее время наглядные средства, способные активизировать самовыражение детей, многочисленны. К ним относятся рисунки, картины, схемы, символы, знаки, муляжи, диафильмы, кино и др.

Существует система обучения музыке (активно разрабатываемая в последнее время) посредством знаков, символов, образов. Она базируется на положении о влиянии бессознательных процессов на запоминание,

активизацию творческого потенциала ребенка, его музыкальные способности. Так, В.В. Кирюшин создал систему символов, знаков и образов для освоения музыкального языка. Подобный подход на музыкальных занятиях в начальной школе позволяет решать возрастные проблемы как музыкального развития, так и развития образно-ассоциативного мышления.

С помощью разрабатываемой системы обучения музыке посредством символов и знаков педагогами решаются многие психолого-педагогические задачи творческого развития детей:

- через образное мышление детям проще осваивать музыкальный образ в знаках и символах;

- на фоне отсутствия навыков чтения и письма дети способны выразить отношение к музыке в знаковой системе;

- на основе визуального ряда дети могут понять смысл и значение музыкального языка как семиотической системы.

Знаково-символическая система, включая наглядные средства (таблицы, матрицы, схемы), помогает младшим школьникам углубленно и осознанно понимать и воспроизвести изучаемые музыкальные произведения. Наглядность и доступность такой системы является самым положительным моментом в её разработке.

Многие исследователи считают, что если возможно научить ребенка познавать музыкальный образ через выразительные средства других видов искусства, то деятельность детей значительно активизируется. Условием является необходимость знаково-символического содержания в этих видах искусства. Творческая активность школьников успешно развивается благодаря семиотическому подходу в освоении музыки, возможности формирования у детей полимодальных знаний.

Обращает на себя внимание антропологический подход и учет возрастных особенностей развития детей младшего школьного возраста в разработке системы аудиального развития детей. Данная система нацелена как

на музыкальное развитие детей, так и на развитие общей аудиальной культуры и творческой направленности школьников.

Следует отметить, что проанализированные методики ценны новыми идеями, принципами, методами и приемами развития детей, что способствует, в конечном итоге, получению следующих результатов:

- умение слышать и понимать себя, смысл речи, окружающий звуковой мир, музыку;
- аудиальное развитие, поэтапное постижение звуков окружающего мира: как отдельных шумов, звуков, так и музыки жизни;
- владение мелодическим, графическим, вербальным, пластическим, ритмическим, тембровым фантазированием;
- умение концентрировать внимание (энергию) на внутренних и внешних процессах и явлениях;
- умение переключаться с внутренних процессов на внешние;
- умение соотносить музыкальные образы со знаково-символической системой.

В современной музыкальной педагогике накоплено большое количество подходов, способов, методов и приемов в отношении активизации творческой деятельности ребенка, в деле воспитания его аудиальной и музыкальной культуры. Следует сказать, что более эффективными в области музыкального развития детей младшего школьного возраста нам представляются следующие методы:

- метод контраста, сравнения и сопоставления, базирующийся на воздействии музыки;
- метод ретроспективы и перспективы;
- моделирование творческого процесса;
- семиотический метод освоения звуковой и музыкальной реальности;
- метод мелодического, пластического, графического, ритмического, тембрового и вербального фантазирования.

Как доказывает практика, нельзя учебный процесс доводить до скучной атмосферы – важна эмоциональная, эстетическая сторона обучения, забота о которой должна входить в задачи педагога. Это насущно в силу того, что в скучной атмосфере гаснет любознательность детей, пропадает желание учиться уже на ранних этапах обучения. Из-за недооценки эмоционального и эстетического развития человек может оказаться по характеру своих чувств и эстетических вкусов отсталым, хотя и будет обладать достаточным багажом знаний. Многогранный мыслительный процесс, подлинное творчество невозможны при отсутствии интенсивности и глубины переживаний, без утонченности эмоциональных реакций, без развития эстетических чувств [18,с.228].

Именно формирование чувства прекрасного является результатом эстетического развития у младших школьников, и это коренным образом определяет поведение ребёнка, его взаимодействие с людьми, отношение к труду, к жизни в целом. Необходимо стремиться, чтобы произведения искусства, явления жизни воспринимались детьми многогранно, многоцветно, во всех своих оттенках проявлений. Взрослым зачастую кажется странным и непонятным подвижность восприятия, фантазирование детей младшего школьного возраста, но именно такое фантазирование способствует развитию творческих способностей. Без него будет закрыт для детей путь к адекватному восприятию и пониманию произведений искусства.

На основе анализа исследований мы можем определить факторы, от которых зависит содержание эстетического восприятия у младших школьников. Во-первых, это индивидуальные качества ребёнка как субъекта восприятия, во-вторых, особенности типа нервной системы и соответствующего ей темперамента и, в-третьих, уровень общего и эстетического развития. По этой причине содержание эстетического восприятия у детей на разных этапах будет отличаться так же, как будут разными и представления, возникшие в процессе восприятия. Кроме того, на

различия будут влиять физические и эстетические свойства объекта восприятия: цвет предмета, его форма, окраска, его физические свойства – всё это будет воспринято и оценено с эстетической точки зрения [7,с.130].

Обратим внимание на то, что содержание эстетического восприятия зависит и от условий, в которых совершается процесс. Соответствующая восприятию обстановка способствует определенному психологическому настрою детей, подготавливает их к восприятию, способствуя появлению яркого и содержательного процесса восприятия. Очень важны для содержательности восприятия произвольность или непроизвольность внимания, нацеленного на объект восприятия, намеренность или случайность выбора объекта. Здесь необходимо педагогу постараться возбудить интерес школьников к объекту восприятия и направить их внимание именно на него, тогда сам процесс восприятия проходит в наиболее оптимальных условиях.

Есть необходимость отметить и временной фактор, который имеет большое значение для эстетического воспитания младших школьников. Так как восприятие – процесс, совершаемый во времени, то последовательность, одновременная или частичная повторяемость, краткость или продолжительность процесса – все этапы эстетического восприятия младшими школьниками объекта делают в сочетании с другими условиями его или более богатым, эстетически полноценным, или эстетически обедненным [58, с. 56].

Таким образом, содержание учебного материала на уроках искусства, методы и приемы, средства обучения, применяемые педагогом существенным образом влияют на эстетическое воспитание школьников. Все эти компоненты должны быть не только активными, максимально развивающими, но и корректными, учитывающими специфику художественного творчества и детскую психологию.

Глава 2. Опытнo – экспериментальное изучениеразвития творческих музыкальных способностей младших школьников на урокахмузыки

2.1.Исследование уровней музыкальных способностей учащихся младших классов

Цель констатирующего этапа нашего эксперимента исследование уровней музыкальных способностей учащихся младших классов.

Базой исследования выступили два первых класса ГБОУСОШ пос. Волжский Утёс. 1 «А» класс являлся экспериментальным, 1 «Б» -контрольным. В каждом классе по 15 учеников.

Для определения уровня музыкальных способностей мы использовали критерии Л.В. Егоровой - педагога дополнительного образования (МБОУ ДОД «Центр детского творчества г.Пушкино Московской области»).

Таблица 1 Компоненты развитиятворческих музыкальных способностей детей младшего школьного возраста и критерии их оценки

| Компоненты музыкальных способностей | Критерии оценки музыкальных способностей | Диагностические методики |
|-------------------------------------|--|--|
| 1. Музыкальный слух | <p>Чистое интонирование мелодической линии, чувство лада.</p> <p>Владение широким диапазоном голоса.</p> <p>Слуховое внимание.</p> | «Пение знакомой песни в сопровождении» |

| | | |
|------------------------------|---|---|
| 2.Оригинальность мышления | Способность производить идеи, отличающиеся от общепризнанных взглядов Наличие музыкального «багажа» памяти и умение им пользоваться. | «Подбор названия к музыкальному произведению» |
| 3.Инициативность воображения | Способность создавать образы, представления, идеи и манипулировать ими. | «Незавершённые фигуры» |
| 4.Творческое восприятие | Активное целостное и целенаправленное творческое переживание художественных образов, их эстетической ценности, и создание своего собственного субъективного образа. | «Нарисуй музыку». |

Первым этапом нашего эксперимента было определение степени развития музыкального слуха, для этого мы провели диагностику звуковысотного чувства (мелодического и гармонического слуха):

3 балла – чисто интонирует всю мелодию

2 балла – чисто интонирует только отрезки

1 балл – интонирует только общее направление мелодии

«Пение знакомой песни в сопровождении»

Цель: выявить степень развития гармонического слуха, т.е. способности определять количество звуков в интервалах и аккордах, а также характер звучания в ладовых созвучиях.

Педагог исполняет знакомую детям песню, затем каждый ученик поет ее под аккомпанемент.

- слабый уровень - интонирует только общее направление мелодии
- средний уровень - чисто интонирует только отрезки
- высокий уровень - чисто интонирует всю мелодию

В экспериментальном классе высокий уровень показали двое учеников (13%) - Анастасия Б. и Татьяна И., обе ученицы чисто пропели всю песню, для Татьяны И. это задание не вызвало никаких трудностей, т.к. девочка занимается в музыкальной школе. Средний уровень выявлен у 5 учеников 9 (33%), это - Макар Л., Егор С., Дарья Н., Мария П. и Оксана Д. Эти ребята смогли пропеть интонационно чисто лишь отрывки из песни. Низкий уровень музыкального слуха выявлен у 8 учеников (54%): Кирилл Ч., Дмитрий С., Андрей Ч., Даниил Т., Ксения К., Владимир Н., Анна С., Владимир П..

В КГ высокий уровень отмечен у одного ученика (6%), средний уровень показали шесть учащихся (40%) и низкий уровень музыкального слуха выявлен у 8 учеников (54%) (Рис.1)

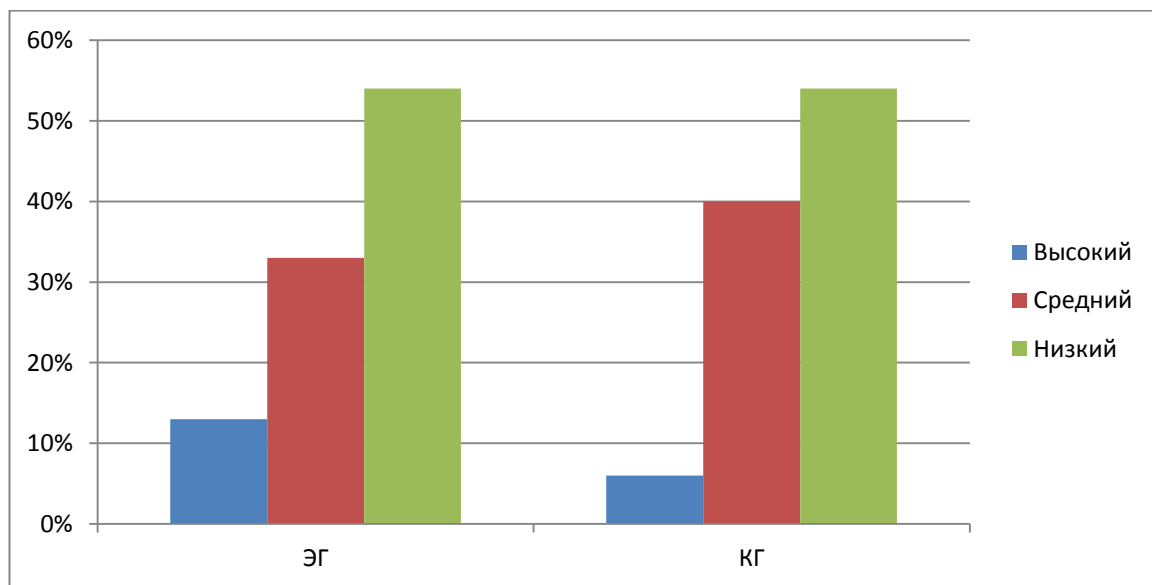


Рис.1 Уровень музыкального слуха у учащихся на констатирующем этапе

Далее мы провели диагностику оригинальности мышления.

Для этого мы выбрали задание «Подбор названия к музыкальному произведению». Нужно сочинить как можно больше названий, отражающих суть музыкальных произведений (то есть, превратить внепрограммную музыку в программную). Критерием для выполнения данного задания должна быть близость ассоциации к характеру музыки.

Критерии оценивания:

Высокий уровень: оригинальные, нестереотипные названия, придуманные ребенком, яркие образные ассоциации.

Средний уровень: стандартные названия, сдержанные в образных характеристиках.

Низкий уровень: названия не содержательны, образность в ответах отсутствует.

Для этого задания нами выбраны музыкальные пьесы из «Детского альбома» П.И. Чайковского:

1. «Утреннее размышление»
2. «Сладкая грёза»
3. «Баба-Яга»
4. «Болезнь куклы»
5. «Игра в лошадки».

Высокий уровень оригинальности мышления был выявлен у двух учениц (13%) – Анастасии Б., и Татьяны И. они с большим интересом отнеслись к заданию. Ответы были необычны, оригинально подобраны ко всем прозвучавшим произведениям. Девочки с радостью обосновали свой выбор названия. Средний уровень показали 4 ученика (27%) - это Мария П., Макар Л., Оксана Д. и Дарья Н. Эти ребята не смогли отличиться оригинальностью названий, но стоит заметить, что названия, подобранные ими полностью соответствовали характеру музыки. Остальным 9 ученикам (60%), показавшим низкий уровень задание показалось очень тяжелым, они с трудом смогли охарактеризовать одно- два произведения.

В КГ на высоком уровне с заданием справился один ученик (6%), средний уровень показали 5 учеников (34%) и на низком уровне с заданием справилось 9 человек (60%) (Рис. 2).

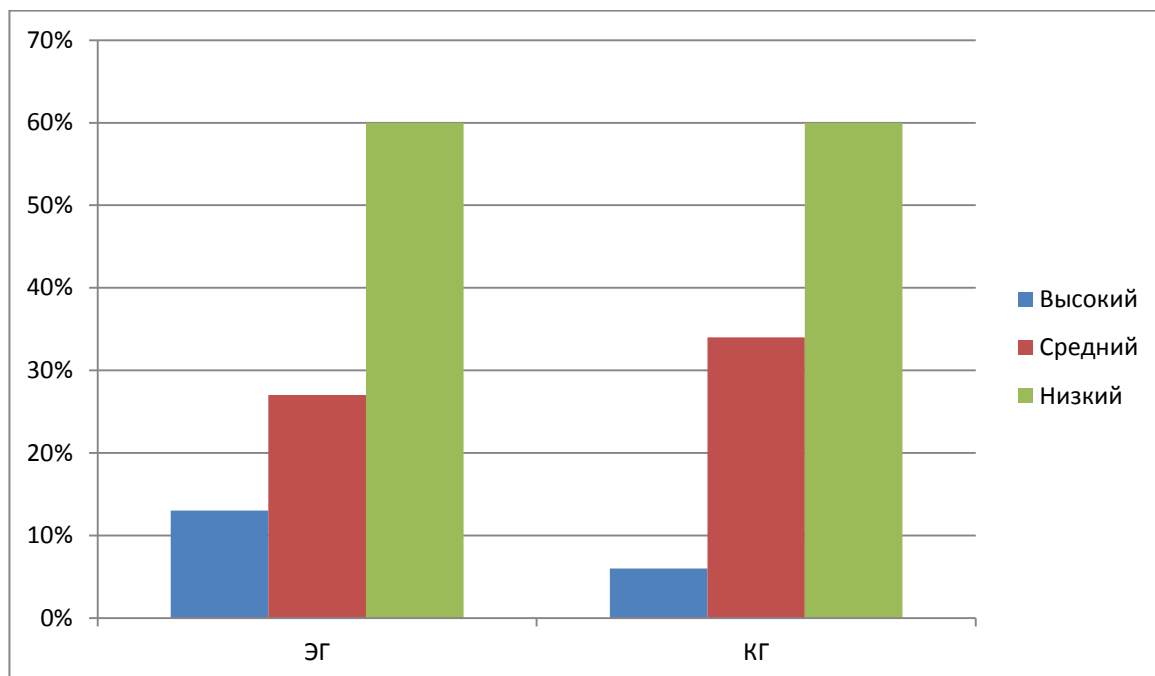


Рис.2 Уровень оригинальности мышления у учащихся ЭГ и КГ на констатирующем этапе

Третьим этапом было исследование инициативности воображения учеников. Для этого мы использовали задание из теста П.Торренса (адаптирован и стандартизирован Н.Б.Шумаковой, Е.И.Щеблановой, Н.П.Щербо).

Задание «Незавершённые фигуры» требует представить, на что могут быть похожи исходные незаконченные фигуры, и дорисовать их. Три разных незавершённых фигуры навязывают устойчивые образы, но при выполнении задания ребёнка нужно ориентировать на создание необычных, оригинальных изображений. Каждой законченной картинке ребёнок даёт название.

Важным для нас является креативный замысел композиции рисунка, принципы креативного воплощения идей, различные образы, многообразие возникающих ассоциаций, фантазийность.

Критерии оценивания:

Высокий уровень – оригинальные изображения во всех 3х вариантах.

Средний уровень – оригинальные изображения в 2х вариантах.

Низкий уровень – оригинальные изображения в одном варианте или полное их отсутствие.

В ЭГ высокий уровень показали 4 (27%) ученика- Анастасия Б., Мария П. и Макар Л.. Ребята дорисовали все три фигуры и дали им названия, это были животные, растения, игрушки. Средний уровень показали 8 учащихся(53%). Часто встречающиеся образы в этих рисунках - это изображение круга в виде солнца и шарика, а также изображение квадрата в виде дома, телевизора и портфеля, изображение треугольника в виде елки, дома и человека У троих ребят(20%): Андрей Ч., Даниил Т., Ксения К.. задание вызвало большие затруднения. Им было тяжело дополнить геометрическую фигуру чем-то своим, в основном они смогли дорисовать не более одной фигуры.

В КГ на высоком уровне с заданием справились трое учеников (20%), средний уровень показали 7 ребят (47%) и низкий уровень выявлен у 5 учеников (33%) (Рис.3).

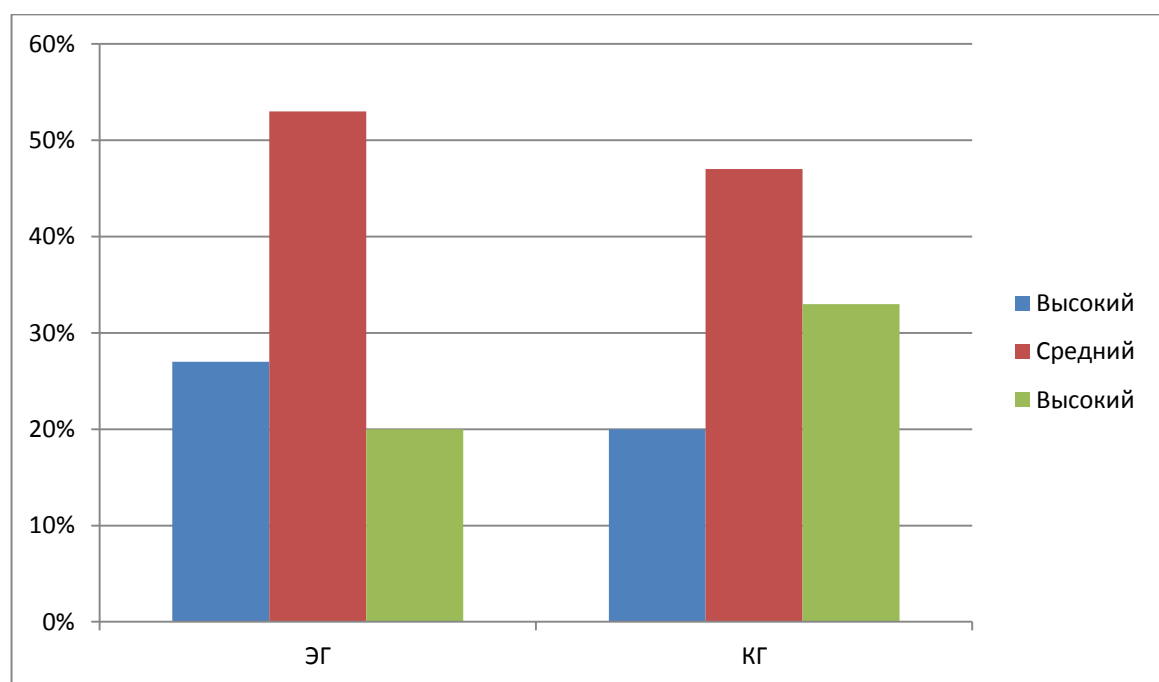


Рис.3 Уровень инициативности воображения у учащихся на констатирующем этапе

Следовательно, мы определили исходное состояние особенностей и развития инициативности воображения детей младшего школьного возраста, характеризующееся исходной недостаточностью творческого воображения. Таким образом, исходные параметры исследования – недостаточное развитие творческого воображения у детей младшего школьного возраста, его предмет – обыденная действительность, окружающая детей каждый день, структура – изображение квадрата, круга, треугольника в виде привычных, малооригинальных образов-рисунков, понятийный аппарат детей – несложные понятия-представления, наиболее часто встречающиеся в обыденной действительности. Определимся далее с особенностями творческого восприятия у младших школьников.

Творческое восприятие - это активный творческий процесс, то есть активное целостное и целенаправленное творческое переживание художественных образов, их эстетической ценности, и создание своего собственного субъективного образа.

Для его диагностики мы использовали задание «Нарисуй музыку». Главная цель этого задания - определить умения воспроизводить, интерпретировать предлагаемый слуховой образ средствами других видов искусства. Учащимся предлагается на листе бумаги изобразить услышанный образ в музыке, предварительно побеседовав о характере произведения. Найденный образ, настроение отображается в цвете, характере линий, конкретности образа.

Оценивается оригинальность и разнообразие образов.

Высокий уровень: сложные, сюжетные изображения, наглядность ассоциативных связей с литературными произведениями, оригинальные ракурсы, использование определенной цветовой палитры.

Средний уровень: простые по сюжету, схематичные изображения, отсутствие самостоятельности в нахождении образов.

Низкий уровень: примитивизм изображения в образном и цветовом

аспекте.

Для проведения задания использовались следующие музыкальные произведения:

- Мусоргский М. «Гном».
- Сен-Санс К. «Аквариум».
- Вивальди А. «Зима».

Высокий уровень продемонстрировали три ученика (20%) -это Анастасия Б., Татьяна И., и Макал Л. Ребята смогли очень красочно изобразить прослушанные произведения, их работы отличались оригинальностью, содержательностью. Средний уровень творческого восприятия отмечен у пяти учеников (33%): Оксана Д., Мария П., Дарья Н., Кирилл Ч. и Анна С. Эти ученики смогли нарисовать все три произведения, но в их работах отсутствовала оригинальность и красочность. Низкий уровень творческого восприятия у семи (47%) учащихся ЭГ: Егор С., Дмитрий С., Андрей Ч., Даниил Т., Владимир Н., Владимир П., Ксения К. Дети плохо понимали, что от них требуется в данном задании, некоторые смогли изобразить услышанное в примитивной цветовой гамме и схематически.

В КГ результаты следующие:

Высокий уровень- 2 ученика (13%);

Средний уровень -5 учеников (33%);

Низкий уровень -8 учеников (54%) (Рис.4).

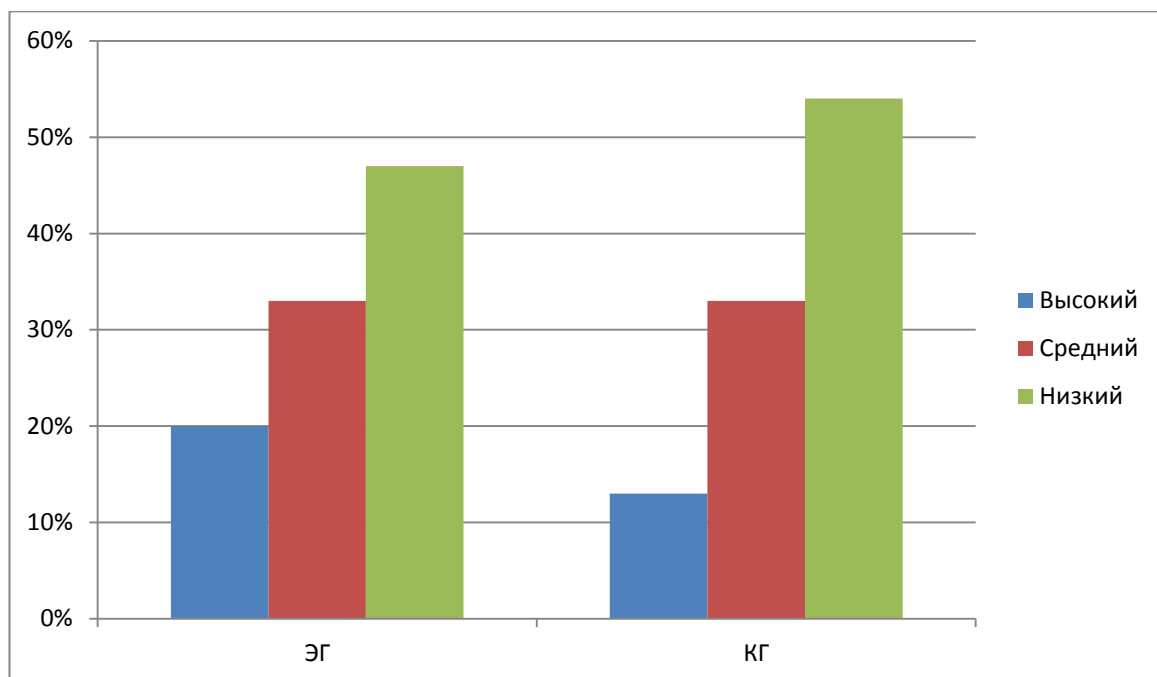


Рис.4 Уровень творческого восприятия у учащихся на констатирующем этапе

Чтобы обобщить результаты констатирующего этапа мы сложили все показатели ЭГ в соответствии с таблицей показателей музыкальных способностей учеников (Приложение 1). Высокий уровень -3 балла, Средний уровень -2 балла, низкий уровень 1 балл. Чтобы определить коэффициент музыкальных способностей ученика складываем его баллы и делим на количество заданий. Критерии оценивания:

Высокий уровень музыкальных способностей = 2,6-3

Средний уровень музыкальных способностей = 2-2,5

Низкий уровень музыкальных способностей = 1-1,9

Таким образом в ЭГ высокий уровень музыкальных способностей обнаружен у двоих учениц (13%)- это Анастасии Б.(3) и Татьяны И. (3); средний уровень у четверых учеников (27%) – Макара Л., (2,4), Дарьи Н., (2), Марии П., (2), и Ольги Д., (2); низкий уровень у 9 учащихся (60%) ЭГ: Кирилла Ч. (1,4), Егора С., (1,4), Дмитрия С., (1,2), Андрея Ч., (1,2), Даниила Т., (1), Владимира Н. (1,2), Анны С. (1,6), Владимира П. (1,2) и Ксении К. (1).

Таким образом, в ходе эксперимента по изучению творческих и музыкальных способностей учащихся 1 класса можно сделать следующие выводы:

- ученики эмоционально скованы при выполнении заданий. Даже при наличии внутреннего желания заниматься музыкальной деятельностью у них нет достаточного объема элементарных знаний, умений, навыков, необходимых для погружения детей в музыкальную деятельность, нет опыта музыкально-творческой деятельности;

- у детей отсутствует развитый мелодический слух, тембровый слух и высокочастотный. Слабо развито чувство ритма, дети не справились даже с простейшими ритмическими заданиями, многим эти задания казались непонятными;

- учащиеся не владеют певческими навыками, имеют узкий диапазон голоса, у них не развита достаточно дикция. При пении дети не пытаются слушать себя, правильно интонировать мелодию, многие просто кричат, захлебываясь берут дыхание. У детей нет активного слухового внимания на восприятие музыки, что очень важно в процессе обучения музыкальным навыкам для достижения положительного результата. Дети не научены слушать и слышать музыку, анализировать правильность своего исполнения в любом виде музыкальной деятельности;

- ученики не имеют слухового опыта воспроизведения произведений музыкального фольклора, хотя со многими из них они были ранее ознакомлены, что говорит о неразработанности механизмов музыкальной памяти.

- учащиеся не имеют необходимых творческих навыков для выражения своих эмоционально-эстетических переживаний с помощью рисунка.

В целом можно констатировать, что музыкальные и творческие способности школьников находятся в неразвитом состоянии. Причина этого в недостатке музыкально-образных впечатлений, отсутствии опыта творческой деятельности, неумения проявить себя, неразвитости специальных музыкальных способностей.

Итак, в ходе изучения музыкальных и творческих способностей у учащихся 1 «А» и 1 «Б» класса ГБОУ СОШ пос. Волжский Утес, выявлен низкий уровень знаний, умений и навыков. Однако отмечен проявляющийся интерес детей к освоению музыкальными и творческими навыками, что позволяет предположить о преодолении данных трудностей в результате правильной психолого-педагогической деятельности.

Использование технологии развития творческих и музыкальных способностей, посредством синтеза искусств, в первую очередь - певческого, танцевального, изобразительного, позволит воспитать в детях навыки и умение эстетического восприятия.

Для этого необходима разработка методики творческого развития личности детей на уроках музыкального воспитания на базе синтеза искусств.

2.2 Реализация экспериментальной методики, направленной на развитие творческих способностей у младших школьников

В реализации экспериментальной методики мы основывались на данных, полученных в ходе констатирующего этапа, по изучению музыкальных и творческих способностей детей – учащихся 1 класса ГБОУ СОШ пос. Волжский Утес. Нами была разработана методика развития музыкальных и творческих способностей учеников.

В задачи предлагаемой нами методики входило следующее:

- разработка технологии развития музыкальных способностей детей - учащихся 1 класса начальной школы;

- разработка программы на основе синтеза искусств по развитию и воспитанию эстетических и творческих способностей у детей на уроках музыки;
- реализация программы и оценка полученных результатов работы.

Как уже было сказано ранее, ребёнок в младшем школьном возрасте стремится к занятиям несколькими видами искусства (музыкальным, изобразительным, литературным). В силу этого стремления целесообразно, с нашей точки зрения, формировать умения и навыки художественно-творческой деятельности детей путем интегрирования школьных предметов на материале такой предметной области, как музыка.

Принципы, на которых базируется наша методика:

- увлеченность;
- единая деятельность композитора - художника – писателя;
- тождество и контраст;
- интонационность и образность произведений искусства.

В отборе методов и приёмов работы с младшими школьниками мы руководствовались мнением о том, что любой сложный материал проще усваивается в игровых формах. Сама по себе игра способствует развитию творческих способностей детей. В ней активно развиваются внимание, память, воображение. Кроме того, размышления о музыке, разнообразные импровизации (словесные, вокальные, пластические), рисование на любимившиеся темы музыкальных произведений – все это способствует активизации восприятия музыки у детей.

Урок музыки, согласно нашей методике, является уроком искусства. Его ядром, нравственно-эстетическим стержнем выступает художественно-педагогическая идея интеграции искусств.

Без сомнения, в деле развития музыкального восприятия у детей огромное значение имеет овладение спецификой музыкально-драматической деятельности, причем на всех этапах ее освоения. Так, например, перенесение

художественного образа в слово, в рисунок или перевод внутреннего видения во внешние черты персонажа сопряжены с гибкостью воображения. Это проявляется в различных видах художественно-эстетического воспитания при создании словесного, изобразительного и в целом единого художественного образа героя.

Следует отметить, что эффективным на этапе формирующего эксперимента стало применение гибкой, синкретичной, вариативной структуры занятий. Также способствовало достижению оптимального результата в нашей работе применение разных типов занятий, все они объединяли различные виды музыкальной и художественной деятельности (игровое, песенное, танцевальное творчество, импровизация на детских музыкальных инструментах, основы актёрского мастерства, основные принципы драматизации).

Все приемы, ориентированные на ведущую роль музыки, вызывали эмоциональную увлеченность детей, независимо от вида искусства, и осознанность восприятия, способствующую развитию художественно-образного мышления.

Мы предложили примерный календарно-тематический план проведения уроков музыки по разработанной нами методике (Приложение 2).

В целях закрепления полученных детьми знаний и умений в области музыкального и изобразительного искусства нами применялось *цветовое уподобление*. С его помощью мы также выявляли реакции детей на изменение настроений, развивали «интонационно-образный» словарь детей. В рамках данного приема младшие школьники усваивали и применяли новое слово-образ, высказывались о характере музыки в занимательной, игровой форме. В целом, это положительно сказалось на развитии восприятия музыки детьми.

Так, учащимся предлагалось выполнить задание на соотнесение определенного цвета (предлагались небольшие цветные карточки) с соответствующим настроением в музыке. Ряд заданий на сопоставление цвета и характера музыкального произведения мы использовали для развития

ассоциативного мышления детей.

Исследователями утверждается факт того, что степень адекватности цветового решения в его соотнесении с музыкальным произведением может рассматриваться как показатель эмоциональной активности восприятия у детей. Установлено, что музыкально-цветовое восприятие ребёнка выражается в спонтанной, объективной с точки зрения зрительных и слуховых представлений эмоциональной реакции, зависящей от характера музыкального произведения.

Нами также был использован прием «цвет-настроение». В рамках этого приема дети через цвет могли отобразить настроение, характер музыки. Существенным моментом было то, что дети не просто рисовали на заданную тему, а использовали средства выразительности в соответствии с характером музыкального произведения. Школьники начинали понимать, что цвет в рисунке имеет большое выразительное значение (список музыкальных произведений, рекомендуемый для проведения задания, представлен в Приложении 3).

Далее дети в мимике и жестах пытались передать настроение музыки. Ребята с особенным удовольствием выполняли это задание. Само по себе оно связано с *моторно-двигательным уподоблением* эмоционально-образному содержанию музыки. Данное уподобление могло осуществляться детьми с помощью мелкой моторики рук, через дирижерский жест, в ритмопластике или посредством образных и танцевальных движений.

Всё это в совокупности подводило детей к осознанию свойств музыкальной речи, что выражалось в передаче характера музыки в каждый момент ее звучания. Упор делался на размеренность и выразительность интонаций, акценты и паузы, на тембровые особенности или изменение характера звучания. Более того, всё это являлось наиболее универсальным и действенным средством развития эмоциональной составляющей музыкального восприятия, музыкального мышления, воображения ребенка (рекомендуемый

список произведения для выполнения задания на моторно-двигательное уподобление приведен в Приложении 4).

На занятиях дети занимались оркестровкой прослушанного произведения, самостоятельно выбирая музыкальные инструменты. В смене инструментов в соответствии с изменениями в характере музыки школьники проявляли свое отношение к образу.

Так, одно из занятий включало задание на подбор инструментов для оркестровки пьесы В. Мурадели «Волк». Дети выбрали маракасы, бубны, объясняя, что они звучат, «как трава сухая шелестит под лапами волка»; ложки, потому что «волк зубами клацает». Дети же определили очерёдность звучания инструментов: постепенное усиление «шелеста» маракасов - «волк приближался»; вступление бубна и далее «щелканье» ложек - «волк голодный и злой», по мере удаления персонажа всё исполнялось наоборот.

Мы сделали вывод о том, что дети выполнением этого задания смогли проявить свою способность понимать и применять на практике средства музыкальной выразительности - тембр, динамика, темп, чувство формы. Они успешно использовали возможности детских музыкальных инструментов для передачи характера персонажа.

Таким образом, на формирующем этапе эксперимента мы использовали метод *полихудожественного уподобления* характеру музыки. Он способствовал осознанию школьниками выразительных средств языка разных искусств: живописи, музыки, художественного слова, пантомимы. Мы применили сравнение музыкального произведения с произведениями изобразительного искусства в отношении общности или различия выраженных в них настроений. Мы также сравнивали картины с несколькими музыкальными произведениями, сопоставляли музыкальное произведение со стихотворениями по эмоциональным признакам. Используя на формирующем этапе инсценировки, сопровождающиеся классической музыкой, творческие ритмопластические импровизации детей способствовали

образованию полимодальных ассоциаций, которые, несомненно, углубляли восприятие искусства детьми.

Опыт формирующего эксперимента продемонстрировал необходимость накопления младшими школьниками интонационно-образного опыта восприятия высокохудожественных произведений искусства, что является условием развития творческих музыкальных способностей на основе синтеза искусств. Положительным результатом этого процесса является также развитие эмоциональной отзывчивости, т. к. в деле приобретения опыта восприятия музыкальных произведений именно эмоция выступает как первоначальная оценка.

2.3 Результат опытно-экспериментальной работы, направленной на развитие творческих способностей у младших школьников

Для оценки эффективности предложенной методики развития музыкальных и творческо-эстетических способностей учащихся 1 классов ГБОУ СОШ пос. Волжский Утес, нами было проведено повторное исследование.

Показатели и критерии оценивания остались теми же, что и в констатирующем эксперименте.

Основные задачи данного этапа:

- определить показатели развития музыкальных способностей детей;

- определить эффективность разработанной методики музыкального и творческо-эстетического развития личности детей младшего школьного возраста посредством синтеза искусств.

Первым этапом контрольного эксперимента было повторное определение степени развития музыкального слуха, для этого мы провели диагностику звуковысотного чувства (мелодического и гармонического слуха):

«Пение знакомой песни с сопровождением»

Критерии оценки:

- слабый уровень - интонирует только общее направление мелодии
- средний уровень - чисто интонирует только отрезки
- высокий уровень - чисто интонирует всю мелодию

В экспериментальном классе высокий уровень показали 5 учеников (33%) – Анастасия Б., Татьяна И., Макар Л., Мария П., и Денисова О. Ребята без затруднений интонационно чисто исполнили песню. Средний уровень показали 8 учеников (54%), это- Дарья Н., Егор С., Андрей Ч., Даниил Т., Владимир П., Анна С., Кирилл Ч., Дмитрий С. Эти ребята смогли отгадать от 4 до 7 созвучий из 10. На данном этапе все ученики смогли очень точно описать характер звучания созвучий. Низкий уровень музыкального слуха выявлен у 2 учеников (13%): Владимир Н. и Ксения К. Данные ученики отгадали от 1 до 3 созвучий из 10. Несмотря на низкий результат, ребята стремились работать активно, описывая как свои угаданные созвучия, так и созвучия, заданные другим ученикам.

В КГ качественных изменений не произошло:

высокий уровень музыкального слуха у одного ученика (6%);

средний уровень показали шесть учащихся (40%);

низкий уровень музыкального слуха выявлен у 8 учеников (54%)

(Рис.5).

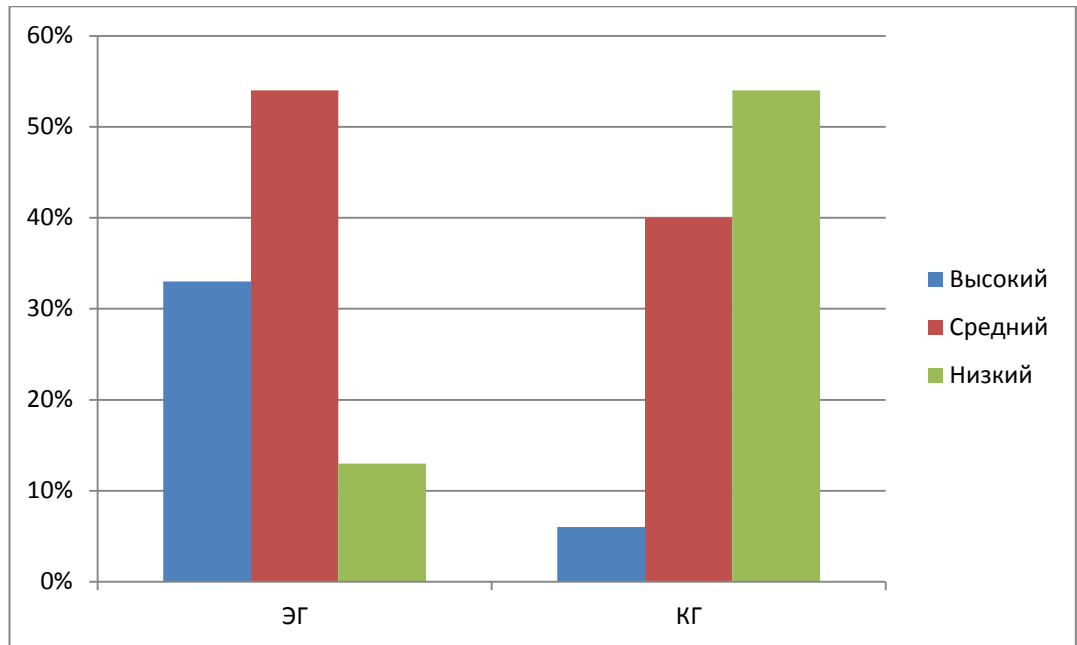


Рис.5 Уровень музыкального слуха у учащихся на контрольном этапе

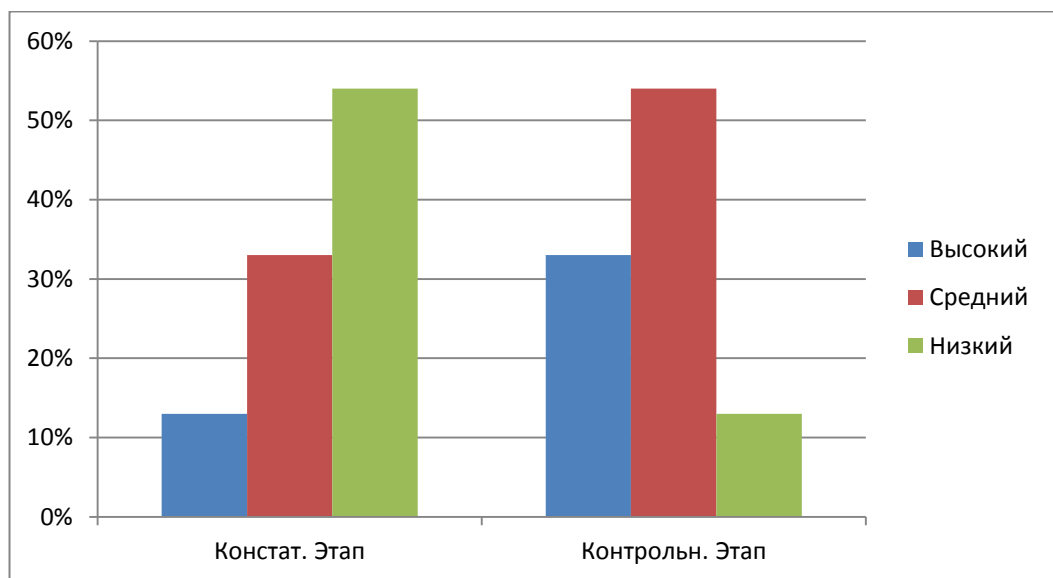


Рис. 6 Уровень музыкального слуха у учащихся ЭГ на констатирующем и контрольном этапах

Далее мы провели повторную диагностику оригинальности мышления.

Детям предлагалось сочинить как можно больше названий, отражающих суть музыкальных произведений.

Критерии оценивания:

Высокий уровень: оригинальные, нестереотипные названия, придуманные

ребенком, яркие образные ассоциации.

Средний уровень: стандартные названия, сдержанные в образных характеристиках.

Низкий уровень: названия не содержательны, образность в ответах отсутствует.

На этот раз детям были представлены пьесы из фортепианного цикла М.П. Мусоргского «Картинки с выставки»:

1. Гном;
2. Старый замок;
3. Балет невылупившихся птенцов;
4. Два еврея, богатый и бедный;
5. Прогулка.

Высокий уровень оригинальности мышления был выявлен у четырех учеников (27%) – Анастасии Б., Татьяны И., Макара Л., Оксаны Д., они с легкостью смогли охарактеризовать все произведения, подобрав несколько названий к каждому. Средний уровень показали 9 учеников (60%) - это Мария П., Дарья Н., Кирилл Ч., Егор С., Ксения К., Дмитрий С., Андрей Ч., Даниил Т., Анна С. эти ребята также смогли охарактеризовать названиями все произведения, но их названия не были настолько интересными. Стоит отметить, что по сравнению с констатирующим этапом, дети стали более заинтересованы и сосредоточены в прослушивании музыки, с большим интересом придумывали названия. Данный факт свидетельствует о том, что ребята стали менее скованными и более музыкальными. Низкий уровень показали два ученика (13%)- это Владимир Н. и Владимир П.

В КГ качественных изменений не произошло:

высокий уровень - 1 ученик (6%);

средний уровень - 5 учеников (34%);

низкий уровень - 9 человек (60%) (Рис.7).

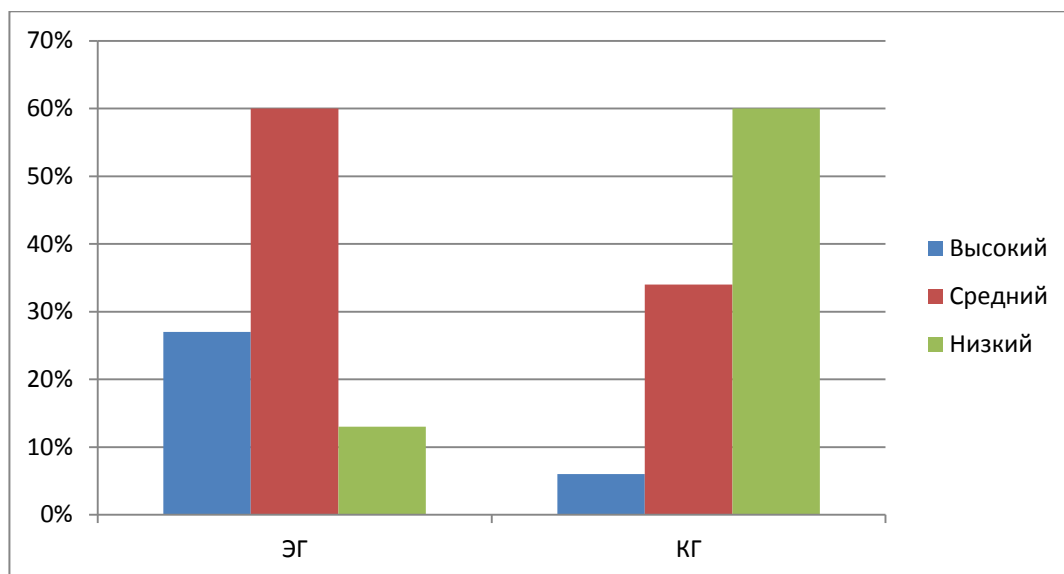


Рис.7 Уровень оригинальности мышления у учащихся на контрольном этапе

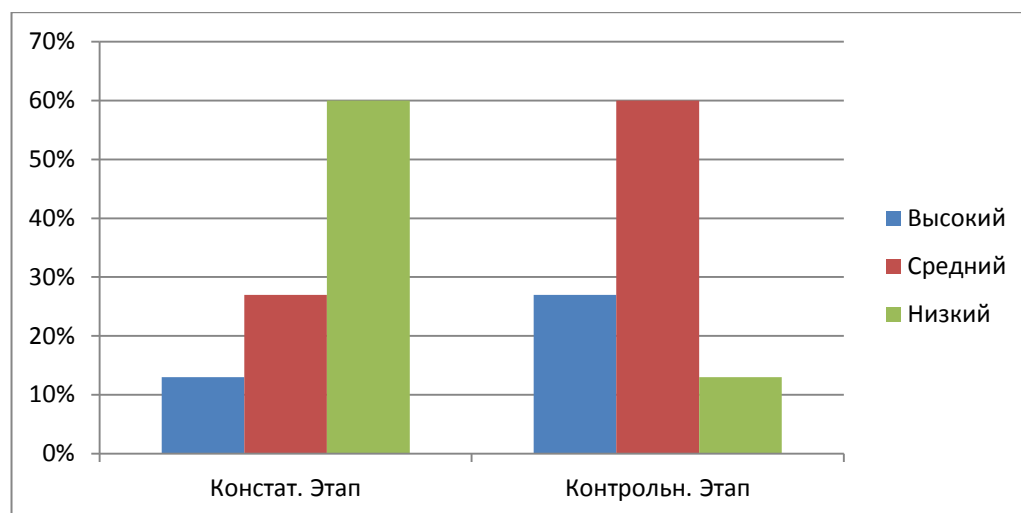


Рис. 8 Уровень оригинальности мышления у учащихся ЭГ на констатирующем и контрольном этапах

Третьим этапом контрольного эксперимента было исследование инициативности воображения учеников.

Детям также было предложено задание «Незавершенные фигуры».

Критерии оценивания:

Высокий уровень – оригинальные изображения во всех 3х вариантах.

Средний уровень – оригинальные изображения в 2х вариантах.

Низкий уровень – оригинальные изображения в одном варианте или полное их отсутствие.

В ходе повторной диагностики инициативности воображения мы получили следующие результаты:

Высокий уровень - 7 (47%) учеников. У ребят не вызвало затруднений дорисовать предложенные геометрические фигуры, на этот раз ребята постарались как можно оригинальнее подойти к этому заданию.

Средний уровень показали 7 учащихся(47%), ребята также справились с заданием, их рисунки были не настолько интересны, но стоит отметить, что хороший результат показали Даниил Т., и Ксения К., показавшие низкий уровень на констатирующем этапе.

Низкий уровень показал только Андрей Ч. (6%). Стоит отметить, что по сравнению с констатирующим этапом, где он вообще ничего не нарисовал, он смог дорисовать фигуры, хоть и примитивно.

В КГ изменений, по сравнению с констатирующим этапом не произошло: высокий уровень -3 ученика (20%);

средний уровень - 7 ребят (47%);

низкий уровень у 5 учеников (33%) (Рис. 9).

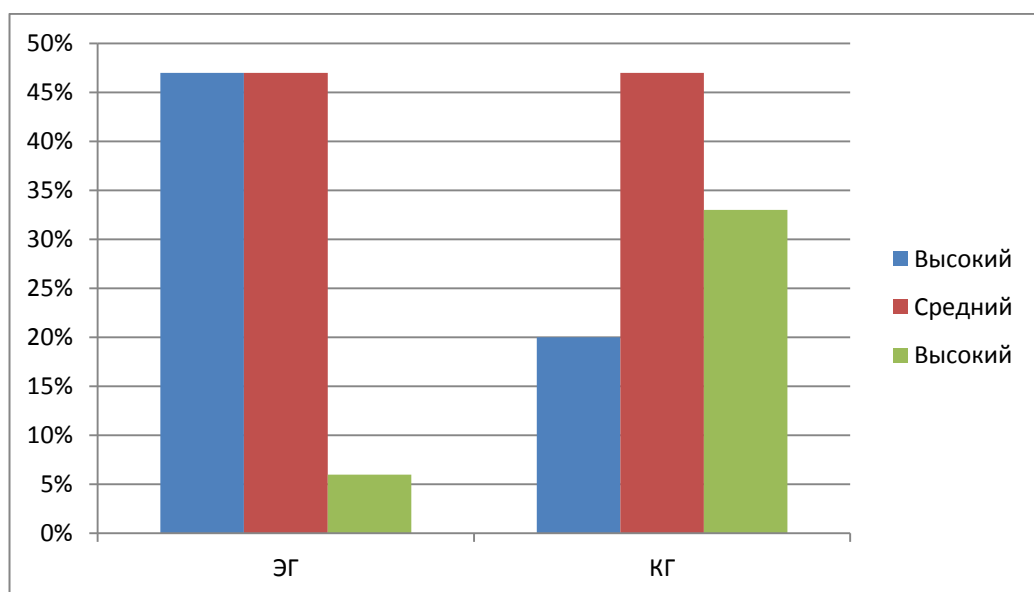


Рис.9 Уровень инициативности воображения у учащихся на контрольном этапе

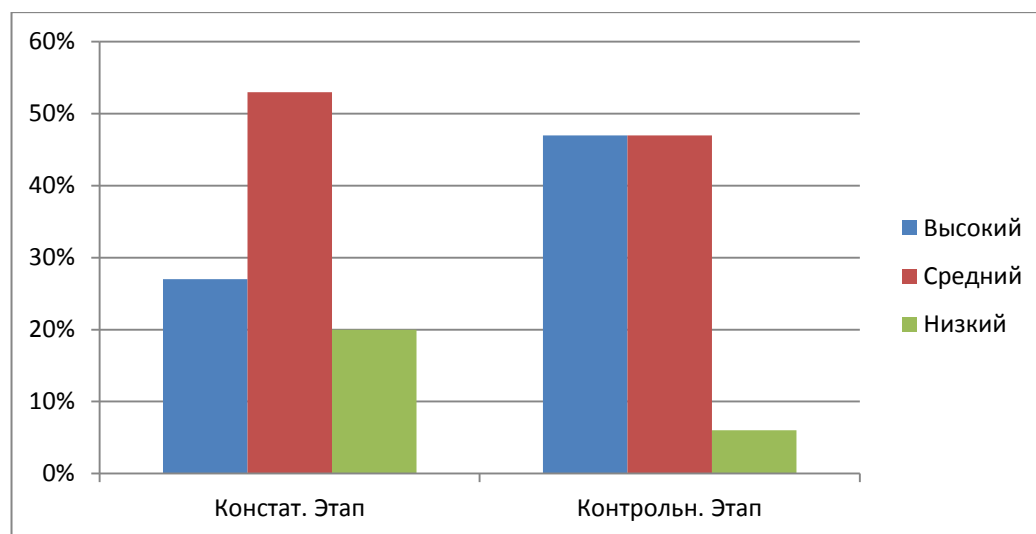


Рис. 10 Уровень инициативности воображения у учащихся ЭГ на констатирующем и контрольном этапах

Следующим этапом мы провели повторную диагностику творческого восприятия.

Для его диагностики мы использовали задание *«Нарисуй музыку»*. Оценивается оригинальность и разнообразие образов.

Высокий уровень: сложные, сюжетные изображения, наглядность ассоциативных связей с литературными произведениями, оригинальные ракурсы, использование определенной цветовой палитры.

Средний уровень: простые по сюжеты, схематичные изображения, отсутствие самостоятельности в нахождении образов.

Низкий уровень: примитивизм изображения в образном и цветовом аспекте.

Высокий уровень продемонстрировали пять учеников (33%) -это Анастасия Б., Татьяна И., Макар Л., Мария П., Оксана Д. Средний уровень творческого восприятия отмечен у восьми учеников (54%): Дарьи Н., Кирилла Ч., Анны С., Егора С., Дмитрия С., Андрея Ч., Даниила Т., и Владимира П. Низкий уровень творческого восприятия у двух (13%) учащихся ЭГ: Владимир

Н. и Ксения. Стоит отметить, что все ребята стали более эмоционально реагировать на услышанные произведения, что отразилось в их рисунках.

В КГ результаты следующие:

Высокий уровень- 2 ученика (13%);

Средний уровень -5 учеников (33%);

Низкий уровень -8 учеников (54%) (Рис.11).



Рис.11 Уровень творческого восприятия у учащихся на контрольном этапе

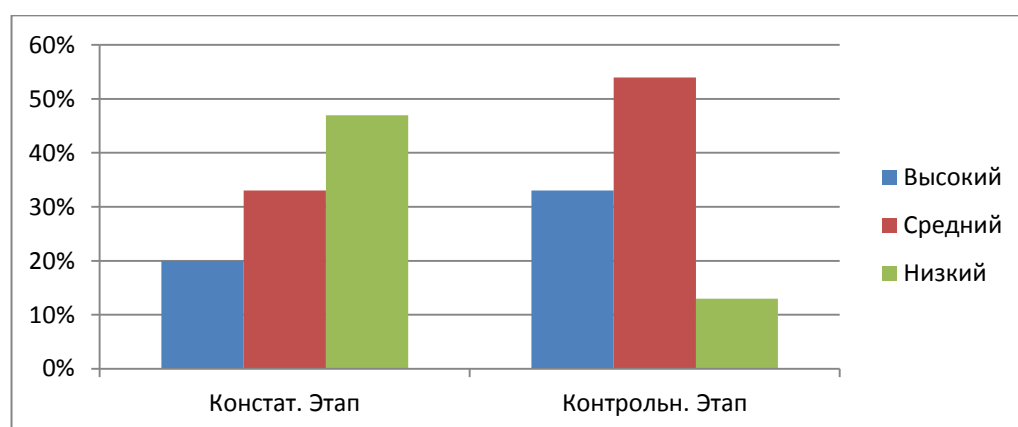


Рис.12 Уровень творческого восприятия у учащихся ЭГ на констатирующем и контрольном этапах

Как мы видим результаты исследования творческих музыкальных способностей, учащихся ЭГ и КГ практически не отличаются. Преобладает низкий уровень показателей музыкальных способностей. Хорошие

результаты показывают одни и те же ученики, в основном это ребята, которые занимаются в музыкальных школах.

Чтобы обобщить результаты констатирующего этапа мы сложили все показатели ЭГ в соответствии с таблицей (Приложение 1). Высокий уровень -3 балла, Средний уровень -2 балла, низкий уровень 1 балл. Чтобы определить коэффициент музыкальных способностей ученика складываем его баллы и делим на количество заданий. Критерии оценивания:

Высокий уровень музыкальных способностей = 2,6-3

Средний уровень музыкальных способностей = 2-2,5

Низкий уровень музыкальных способностей = 1-1,9

Таким образом в ЭГ высокий уровень музыкальных способностей обнаружен у 5 учеников (33%) - это Белейчева А.(3), Татьяна И. (3), Макар Л. (3), Мария П., (2,6), Оксана Д., (3); средний уровень у 6 учеников (40%) – Дарья Н. (2,4), Кирилл Ч., (2), Егор С. (2,2), Дмитрий С. (2), Даниил Т. (2,2), Анна С. (2,2);; низкий уровень у 4 учащихся ЭГ (27%): Андрей Ч. (1,8), Владимир Н., (1,2), Владимир П., (1,8) и Ксения К., (1,6).

Сравнительный анализ музыкальных способностей ЭГ на констатирующем и контрольном этапе представлен на рисунке 13.

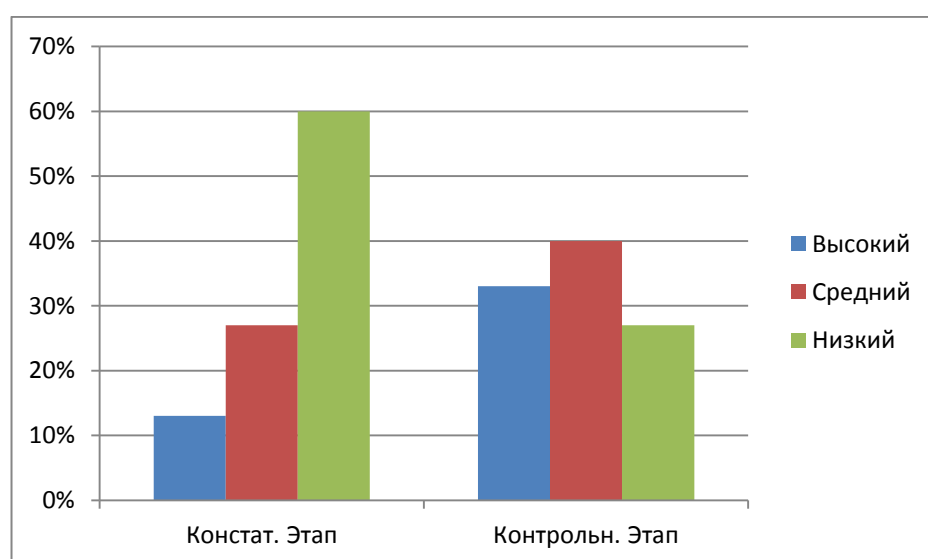


Рис. 13 Уровень творческих музыкальных способностей ЭГ на констатирующем и контрольном этапах

Итак, проанализировав полученные данные, можно заключить следующее:

- учащиеся 1 «А» класса ГБОУ СОШ пос. Волжский Утес научились слушать мелодическую линию, определять характер ее движения, пользоваться правильно своим голосом, дыханием, дикцией. Достаточно точно исполнять мелодию песен и попевок, контролируя свое исполнение и помогая себе движением руки в зависимости от движения мелодии;

- дети без особого труда различают разные тембры, дают им образную характеристику;

- у учащихся появился опыт работы с ритмическими заданиями. Умеют воспринимать слухом ритмический рисунок и исполнять в виде хлопков без особого труда и напряжения;

- дети приобрели знания значительного количества музыкальных произведений;

- дети могут образно воспринимать и исполнять многие музыкальные произведения с достаточно большой точностью, воспроизводя интонацию, ритмический рисунок, характер и образ музыкального произведения;

- при выполнении задания у детей отмечено разнообразие движений, соответствие их создаваемому образу, интерес к данному виду деятельности, желание заниматься творчеством, испытывая при этом радость, чувство самовыражения и удовлетворения получаемым результатом.

Таким образом, разработанная нами методика по обучению детей, основой которой является программа музыкального обучения и воспитания с использованием синтеза искусств, позволяет существенно совершенствовать эстетические, творческие и музыкальные способности младших школьников.

Заключение

Предложенная программа воспитания и обучения младших школьников средствами синтеза искусств на интегративной основе в корне меняет сложившееся стереотипное отношение к преподаванию музыки в начальной школе. Во-первых, искусство становится мощным средством развития общих и специальных творческо-эстетических способностей личности младшего школьника. Во-вторых, процесс освоения природы искусства, его профессиональных средств в различных видах художественной деятельности – это большой труд, способствующий формированию многих качеств личности и прежде всего развитости образного мышления и воображения, воспитания чувств, воли, силы характера. Л.С. Выготский, разрабатывая отдельные вопросы теории творчества, говорил о воображении как главном элементе творчества. В теории Б.П. Юсова воображение выступает как ведущий фактор духовного развития. Воображение – поистине творящий дух! Это мир возвышенного духовного пространства, просветляющего личность, синтез знаний и чувств, одновременно имеющих многоуровневую полихудожественную природу, это – мощный фактор развития личности и общества в целом.

Процесс обучения на уроках музыки в общеобразовательной школе основой которого служит синтез искусств создает из отдельных уроков интегрированный блок художественно-творческих дисциплин комплексного воздействия. Синтез искусств от традиционных уроков музыки и изобразительного искусства позволяет перейти к погружению в чувственную ткань художественных образов разной модальности. Преподавание музыки в синтезе с другими искусствами способствовало духовной самореализации школьников. Был важен сам процесс художественной деятельности ребенка как «подъем всего человеческого существа» процесс возвышения и утончения чувств и осознания младшими школьниками своих возможностей.

Основой программы музыкального воспитания в 1 классе явился психолого-педагогический эксперимент, основанный на синтезе музыкального

и изобразительного искусства учеников. В результате чего, синтез воздействия искусств в процессе занятий позволил достигнуть того эмоционально-эстетического настроения, без которого невозможно всестороннее и глубокое восприятие действительности, что в свою очередь позволило достичь положительных результатов в развитии эстетических, музыкальных и творческих способностей учащихся.

Так, системный подход в руководстве художественно-творческим процессом обеспечил решение проблемы введения личности младших школьников в мир художественной культуры и освоения ими информации через восприятие художественного образа и его воссоздание. Такая система обучения с широкой художественно-творческой специализацией основой которой является синтез искусств, в наибольшей мере соответствует духу времени, адекватна процессу развития и становления личности учащихся младшего школьного возраста и оптимально выражает потребность в духовной самореализации личности детей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Абакумова.А.В.Развивающая музыка для малышей / А.В. Абакумова. . М.: Просвещение, 2014.- 210с.
2. Абдуллин, Э.Б. Теория и практика музыкального обучения на уроках музыки в общеобразовательной школе / Э.Б. Абдуллин. - М.: ИНФРА,2013.- 314 с.
3. Абдуллин. Э.Б. Искусство, музыкознание, музыкальная психология и музыкальная педагогика / Э.Б.Абдуллин, Б.М.Целковников. - М.: Просвещение, 2013.-641 с.
4. Алексеев, В.А. Русская народная песня в начальной школе / В.А.Алексеев, -М.: ВЛАДОС, 2015.-126с.
5. Алиев, Ю.Б. Методика музыкального воспитания детей: от детского сада к начальной школе / Ю.Б.Алиев. –Воронеж, 2014. -512 с.
6. Анисимов, В.П. Диагностика музыкальных способностей / В.П. Анисимов. – М.: ВЛАДОС, 2004.- 253 с.
7. Апраксина, О.А. Методика музыкального воспитания в школе/ О.А.Апраксина. - М.: Просвещение, 2011. -342с.
8. Апраксина, О.А. Музыка в воспитании творческой личности/ О.А.Апраксина. -М.: Просвещение, 2013. - 431с.
9. Апраксина, О.А. О праве учителя-музыканта на эксперимент / О.А. Апраксина.- М.: Просвещение, 2012.- 310с.

10. Асафьев, Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании/ Б.В.Астафьев.- М.: Ролиграф Сервис, 2013. - 310с.
11. Бабенко, Л.С. Методы и приемы развития интереса к народной музыке у детей младшего школьного возраста / Л.С.Бабенко.- М.:Просвещение, 2014.- 140 с.
12. Баренбойм, Л.А. О связи между эстетическими принципами и педагогическими методами /Л.А.Баренбойм //Музыкальная педагогика и исполнительство, 2008.- №4.-54с.
13. Бодина, Е.А. Музыкально-эстетическое воспитание младших школьников/ Е.А.Бодина. -М.:Просвещение, 2013. -501с.
14. Вендрова, Т.Е. Художественно-педагогический анализ на уроке музыки /Т.Е.Вендрова // Музыка в школе,2009 г.- №3. -25 с.
15. Ветлугина, Н.А. Музыкальное развитие ребенка/Н.А.Ветлугина. -М.: Просвещение,2016. - 241с.
16. Выготский, А.С. Психология искусства/ А.С.Выготский. - М.: Просвещение,1999.- 452с.
17. Выготский, Л.С. Творчество и воображение в детском возрасте/ А.С.Выготский. - М.:Просвещение, 1996. -352с.
18. Гембицкая, Е.Ф. Проблема взаимосвязанного воздействия видов искусств на учащихся/ Е.Ф.Гембицкая. - М.: Профиздат, 2007. - 341с.
19. Глебов, И.Н. О музыкально-творческих навыках детей / И.Н. Глебов М.: ИНФРА,2012. - 541с.
20. Головина, М.Ф. Дать импульс к импровизации / М.Ф.Головина //Искусство в школе,2014.- №1.- 54с.
21. Горюнова, Л.В. На пути к педагогике искусства /Л.В.Горюнова// Музыка в школе,2008.- № 2-64с.
22. Горюнова, Л.В. Говорить языком искусства /Л.В.Горюнова // Музыка в школе, 2010.- №3.-27 с.

23. Готсдинер, А.Л. Музыкальная психология /А.Л.Готсдинер.- М.: Просвещение, 2013.- 241с.
24. Готсдинер, А.Л. О стадиях формирования музыкального восприятия/ А.Л.Готсдинер.-М.: Просвещение, 2008. -412с.
25. Гуляева М.Н. Эстетическое воспитание и творческая активность личности/ Гуляева М.Н. - М., 2013.
26. Дмитриева, Л.Г. Творческое развитие школьников на уроке музыки/ Л.Г.Дмитриева. - М.:Профиздат, 2014.-431с.
27. Дмитриева, Л.Г. Методика музыкального воспитания в начальной школе / Л.Г.Дмитриева.- М.: Профиздат, 2010.- 352с.
28. Иванченко, Г.В. Психология восприятия музыки. Подходы, проблемы, перспективы / Г.В.Иванченко. -М.:Просвещение, 2012.-621с.
29. Иофис, Б.Р. Импровизация и сочинение музыки. Музыкально-педагогический практикум / Б.Р. Иофис.- М.: Просвещение, 2006. - 214с.
30. Кабалевский, Д.Б. Программа по музыке для общеобразовательной школы. 1-3 классы / Д.Б. Кабалевский.- Москва,1985. -438с.
31. Кабалевский, Д.Б. Как рассказывать детям о музыке/ Д.Б.Кабалевский.- Москва,1989.-279с.
32. Киященко, Н.И. Цели, задачи и принципы эстетического воспитания /Н.И. Киященко // Эстетическое воспитание: теория и практика, 2009. - №9. - 67с.
33. Клюев, А.С. Взаимодействие искусств в педагогическом процессе / А.С.Клюев -М.: Просвещение, 2011. - 574с.
34. Костина, Э.П. Наглядные средства в музыкальном воспитании младших школьников/ Э.П.Костина,Л.Н.Комиссарова. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2015.- 351с.
35. Леонтьев,А.Л. Проблемы развития психики/ А.Л.Леонтьев. М.:Просвещение,1965.-657с.

36. Лысина, Н.И. Творческая деятельность в музыкальном воспитании детей младших классов / Н.И. Лысина. - М.: Просвещение, 2014. - 514с.
37. Мазель, Л.А. Вопросы анализа музыки: опыт сближения теоретического музыкознания и эстетики / Л.А. Мазель. - М.: Профиздат, 2014. - 341с.
38. Медушевский, В.В. Межпредметные связи в преподавании искусства в школе / В.В. Медушевский. - СПб: ЛИТЕРА, 2011. - 512 с.
39. Медушевский, В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В.В. Медушевский. - СПб: ЛИТЕРА, 2010. - 319 с.
40. Миронова, М.П. Об основных педагогических концепциях развития музыкального восприятия / М.П. Миронова // Актуальные проблемы теории и методики преподавания музыки: Сборник научных работ. - Саранск, 2009. - 953с.
41. Михайлова, Л.А. Развитие музыкальных способностей детей / Л.А. Михайлова. - М.: ИНФРА, 2015. - 527с.
42. Назайкинский, Е.В. Логика музыкальной композиции / Е.В. Назайкинский. - М.: Просвещение, 2014. - 341с.
43. Назайкинский, Е.В. О психологии музыкального восприятия. / Е.В. Назайкинский. - М.: Просвещение, 2008. - 357с.
44. Неменский, Б.М. Мудрость красоты: о проблемах эстетического воспитания (книга для учителя) / Б.М. Неменский. - М.: Астрель, 1996. - 524с.
45. Остроменский, В.Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема / В.Д. Остроменский. - М.: Просвещение, 2015. - 329с.
46. Петрушин, В.И. Нравственно-эстетическое воспитание школьников на уроках музыки / В.И. Петрушин. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2009. - 285с.
47. Ражников, В.Г. Психолого-педагогическая модель музыкальной культуры / В.Г. Ражников. - М.: Астрель, 2013. - 130с.
48. Ражников, В.Г. Три принципа новой педагогики в музыкальном обучении / В.Г. Ражников // Вопросы психологии, 2008. - №3. - 29с.

49. Ражников, В.Г. Школа настроения – методика развития художественного сознания детей / В.Г. Ражников // Искусство в школе, 2008. - №4. - 59с.
50. Римский-Корсаков, Н.А. Музыкальные статьи и заметки. О музыкальном образовании / Н.А. Римский-Корсаков. -СПб., 1911. -321 с.
51. Сергеева, Т.П. Практикум по методике музыкального воспитания в начальной школе/ Т.П.Сергеева. -М.: Профиздат, 2009.-352с.
52. Тарасов, Г.А. Психология художественной игры / Г.А.Тарасов // Музыка в школе, 2008. -№3.- 34с.
53. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М.Теплов. - М.: Просвещение, 1984. -358с.
54. Терентьева, Н.А. Игровая ситуация как фактор творческого развития младших школьников / Н.А. Терентьева.- М.:Астрель, 2004. -140с.
55. Терентьева, Н.А. Основы творческого музицирования, учебное пособие / Н.А.Терентьева.- М.:Астрель, 2001. -169с.
56. Терентьева, Н.А. Учебные материалы к программе по музыке для общеобразовательных школ/ Н.А. Терентьева. -М.: Астрель, 2012.-241с.
57. Терентьева Н.А. Художественно-творческое развитие школьников на уроках музыки в процессе целостного восприятия различных видов искусств /Н.А. Терентьева.-М.: Астрель, 2015. -237с.
58. Тиличиева, Е.С. Музыкальные игры для детей младшего школьного возраста / Е.С. Тиличиева. -М.: Просвещение, 2014.-164с.
59. Цеханский, В.М. Эксперименты по восприятию музыки в аспекте физиологии / В.М.Цеханский.- М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2008.-135с.
60. Шацкая, В.Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества / В.Н. Шацкая.- М.: Просвещение, 2015.-241с.
61. Школяр, Л.Л. Музыка в жизни младших школьников / Л.Л.Школяр. - М.: Просвещение, 2011.- 241с.

62.Юркевич, В.С. О «наивной и культурной» креативности. Основные современные концепции творчества и одаренности / В.С. Юркевич.- М.: 1997.- 142 с.

Приложение 1

| Список учащихся | Результаты диагностических методик констатирующего этапа | | | |
|------------------------|--|-------------------------|----------------------------|-----------------------|
| | Музыкальный слух | Оригинальность мышления | Инициативность воображения | Творческое восприятие |
| Белейчева Анастасия | в | в | в | в |
| Лопатин Макар | с | с | в | в |
| Чуриков Кирилл | н | н | с | с |
| Соколов Егор | с | н | с | н |
| Самсонов Дмитрий | н | н | с | н |
| Чижиков Андрей | н | н | н | н |
| Напалкова Дарья | с | с | с | с |
| Ткачук Даниил | н | н | н | н |
| Николаев Владимир | н | н | с | н |
| Сокланова Анна | н | н | с | с |

| | | | | |
|-----------------------|---|---|---|---|
| Прокопьев Владимир | н | н | с | н |
| Пашина Мария | с | с | в | с |
| Ивонина Татьяна | в | в | в | в |
| Кашина Ксения | н | н | н | н |
| Денисова Оксана | с | с | с | с |

| Список учащихся | Результаты диагностических методик контрольного этапа | | | |
|------------------------|---|----------------------------|-------------------------------|---------------------------|
| | Музыкальный слух | Оригинальность мышления | Инициативность воображения | Творческо е восприятие |
| Белейчева Анастасия | в | в | в | в |
| Лопатин Макар | в | в | в | в |
| Чуриков Кирилл | с | с | с | с |
| Соколов Егор | с | с | в | с |
| Самсонов Дмитрий | с | с | с | с |
| Чижиков Андрей | с | с | н | с |
| Напалкова Дарья | с | с | в | с |
| Ткачук Даниил | с | с | с | с |

| | | | | |
|-----------------------|---|---|---|---|
| Николаев Владимир | н | н | с | н |
| Сокланова Анна | с | с | с | с |
| Прокопьев Владимир | с | н | с | с |
| Пашина Мария | в | с | в | в |
| Ивонина Татяна | в | в | в | в |
| Кашина Ксения | н | с | с | н |
| Денисова Оксана | в | в | в | в |

Приложение 2

Календарно-тематическое планирование уроков музыки, направленное на развитие музыкальных творческих способностей учащихся 1 класса

| Тема урока | Содержание урока (что ученик должен знать) |
|----------------------------|--|
| «И Муза вечная со мной!» | Знать: понятия: композитор, исполнитель, слушатель |
| «Повсюду музыка слышна...» | Знать: понятие композитор. Уметь: сочинять (импровизировать) мелодию на заданный текст Ролевая игра «Играем в композитора» |
| Душа музыки -мелодия | Знать: понятия: мелодия, марш, танец, песня Уметь: определять настроение стихотворений, музыкальных произведений |
| Музыка осени | Уметь: определять настроение стихотворений, музыкальных произведений. Музыкальные краски: мажор, минор; куплетная форма песни |
| Сочини мелодию | Знать: понятия: мелодия, аккомпанемент. |

| | |
|---------------------------------|---|
| | Уметь: сочинять (импровизировать) мелодию на заданный текст |
| «Азбука, азбука каждому нужна!» | Знать: понятия: азбука, куплетная форма. Разучивание новых и повторение ранее изученных песен. |
| Музыкальная азбука | Знать: понятия: ноты, звуки, звукоряд, нотный стан, или нотоносец, скрипичный ключ |
| Музыка вокруг нас | Знать: понятия: мелодия, аккомпанемент; композитор, исполнитель, слушатель; звукоряд, нотный стан, скрипичный ключ |
| Музыкальные инструменты | Знать: понятие народная музыка. Уметь: определять на слух звучание свирели, рожка, гуслей Знакомство с народной музыкой и инструментами. «Садко» (из русского былинного сказа) |
| Музыкальные инструменты | Знать: понятие: музыка авторская (композиторская). Уметь: определять на слух звучание флейты, арфы, фортепиано. Знакомство с понятием профессиональная музыка, с музыкальными инструментами |
| Звучащие картины | Знать: отличия народной от профессиональной музыки. Уметь: -приводить примеры; -отвечать на проблемные вопросы. Определение «звучания» в картинах народной или профессиональной музыки. Слушание музыки, хоровое пение |

| | |
|----------------------------|---|
| Разыграй песню | Развитие умений и навыков выразительного исполнения детьми песни; составление исполнительского плана песни. Выразительное исполнение песни «Почему медведь зимой спит» Л. К. Книппер, А. Коваленковой |
| Художник, поэт, композитор | Уметь: находить общее в стихотворном, художественном и музыкальном пейзаже Образный анализ картины. Интонационно-образный анализ музыки. Пластический этюд стихотворения. Хоровое пение |
| Музыка утра | Уметь: проводить интонационно-образный анализ инструментального произведения (чувства, характер, настроение) Музыкальный пейзаж. Фортепианное и оркестровое исполнение музыки |
| Музыка вечера | Уметь: проводить интонационно-образный анализ инструментального произведения (чувства, характер, настроение) Музыкальный пейзаж. Фортепианное и оркестровое исполнение музыки |
| Музыкальные портреты | Уметь: проводить интонационно-образный анализ музыкальных сочинений. Слушание и анализ музыки. Пластическое интонирование «Менуэта» |
| Музыкальные инструменты | Уметь: - проводить интонационно-образный анализ музыкальных сочинений; - обобщать, формулировать выводы. Слушание и анализ музыки. Пластическое интонирование. Хоровое пение. |
| Музыка в цирке | Уметь проводить интонационно-образный анализ музыкальных сочинений |

| | |
|----------------------------------|---|
| Дом, который звучит | <p>Знать: что такое балет и опера.</p> <p>Уметь: различать в музыке песенность, маршевость, танцевальность Музыкальная «Угадай-ка!». Слушание и анализ музыки. Хоровое пение</p> |
| Опера-сказка | <p>Знать: понятие опера. Уметь: выразительно исполнять фрагменты из опер. Знакомство с детскими операми: «Волк и семеро козлят» М. Ковалю, «Муха-Цокотуха» М. Красева</p> |
| «Ничего на свете лучше нету...» | <p>Уметь: выразительно исполнять фрагменты из музыки к мультфильму. Познакомить учащихся с музыкой Г. Гладкова, написанной для мультфильма «Бременские музыканты»</p> |
| Музыкальная прогулка по выставке | <p>Знать: понятия: композитор, исполнитель, слушатель; музыкальная азбука; основные жанры; мелодия, аккомпанемент; старинные и современные музыкальные инструменты; народная и композиторская музыка; музыка изобразительная и выразительная. Слушание и выразительное исполнение музыки, хоровых произведений, больше всего понравившихся учащимся</p> |
| Легко ли стать музыкантом? | <p>Знать: понятия: композитор, исполнитель, слушатель; музыкальная азбука; основные жанры; мелодия, аккомпанемент; старинные и современные музыкальные инструменты; народная и композиторская музыка; музыка изобразительная и выразительная. Слушание и выразительное исполнение музыки, хоровых произведений, больше всего понравившихся учащимся</p> |

| | |
|-----------------------------|--|
| Заключительный урок-концерт | Подведение итогов года Знать: понятия: композитор, исполнитель, слушатель; музыкальная азбука; основные жанры; мелодия, аккомпанемент; старинные и современные музыкальные инструменты; народная и композиторская музыка; музыка изобразительная и выразительная Слушание и выразительное исполнение музыки, хоровых произведений, больше всего понравившихся учащимся |
|-----------------------------|--|

Приложение 3

Перечень произведений, используемых для музыкально-цветового восприятия учащихся

1. Бетховен «Весело. Грустно»
2. Глинка М. «Жаворонок»
3. Григ Э. «Пер Гюнт»
4. Дунаевский И. «Марш» из к/ф «Веселые ребята»
5. Кабалевский Д. «Кавалеристская», «Клоуны», «Карусель», «Монтер», «Три подружки»
6. Книппер Л. «Полюшко»
7. Коваль М. «Волк и семеро козлят»
8. Лядов А. «Кикимора»
9. Лядов А. «Музыкальная табакерка»
10. Мусоргский М. «Картинки с выставки»
11. Прокофьев С. темы из симфонической сюиты «Петя и волк»
12. Русская плясовая «Камаринская»
13. Салманов «Утро в лесу», «Вечер»
14. Свиридов Г. «Тройка»
15. Сен-санс К. «Карнавал животных»
16. Филиппенко А. «Веселый музыкант»

17. Чайковский П. «Детский альбом»
18. Чайковский П. «Лебединое озеро»
19. Чайковский П. фрагменты из балета «Спящая красавица»
20. Чайковский П. фрагменты из балета «Щелкунчик»
21. Шостакович Д. «Вальс-шутка»

| Цели и задачи | Примерный репертуарный список |
|--|---|
| 1. Формирование конкретных музыкальных представлений. | Н. Римский-Корсаков Вступление к опере «Сказка о царе Салтане», «Три чуда». |
| 2. Формирование представлений о темпе. | Э. Григ «В пещере горного короля», П. Чайковский «Камаринская», р. н. п. «Ах, вы сени». |
| 3. Формирование представлений об агогике в музыке и в движениях. | Ф. Шопен «Вальсы», «Мазурки». |
| 4. Музыкальные характеристики образов птиц и животных. | К. Сен-Санс «Карнавал животных». |
| 5. Развитие «чувства ритма»: плавное движение и пунктирный ритм. | П. Чайковский «Марш деревянных солдатиков», р. н. п. «Во поле береза стояла». |
| 6. Остановки и изменения равномерного движения в музыке (паузы, замедления, ускорения). | Ф. Мендельсон «Песни без слов», Э. Григ. «Норвежские танцы», И. Брамс «Венгерские танцы». |
| 7. Формирование представлений о 2-х и 3-х дольном метре. | С. Рахманинов «Итальянская полька», М. Глинка «Полька», С. Майкапар «Вальс», Э. Григ «Вальс». |
| 8. Освоение ритмических формул и музыкальных характеристик простейших танцевальных жанров в движении: марш, полька, вальс. | Д. Шостакович «Марш», М. Глинка «Марш Черномора», М. Глинка «Полька», Е. Дога «Вальс». |

Предметы для двигательной импровизации: лоскутки материи, полоски бумаги разного цвета, разных размеров, шифоновые шарфики, шишки, палочки, цветные листья.