

**РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ МУЗЫКИ
СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНО-ПЛАСТИЧЕСКОГО
ИНТОНИРОВАНИЯ**

Лось Светлана Юрьевна

преподаватель теоретических дисциплин
и вокала МБУ ДО «ДМШ г. Буйнакск»

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические аспекты развития творческих способностей младших школьников средствами музыкально-пластического интонирования.....	8
1.1. Творческие способности как психологический феномен.....	8
1.2. Возрастные особенности развития творческих способностей у детей младшего школьного возраста.....	17
1.3. Изучению развивающего потенциала музыкально-пластического интонирования в музыкально-методической литературе как средства развития творческих способностей детей младшего школьного возраста на уроках музыки.....	24
Выводы по первой главе.....	32
Глава 2. Экспериментальное исследование развития творческих способностей младших школьников средствами музыкально-пластического интонирования.....	35
2.1. Диагностика творческих способностей младших школьников на констатирующем этапе исследования.....	35
2.2. Музыкально-пластическое интонирование как средство развития творческих способностей у детей младшего школьного возраста на уроках музыки.....	43
2.3. Анализ результатов заключительного этапа исследования, по выявлению эффективности музыкально-пластического интонирования как средство развития творческих способностей детей младшего школьного возраста на уроках музыки.....	58
Выводы по второй главе.....	65
Заключение.....	66
Литература.....	68
Приложение.....	72

ВВЕДЕНИЕ

Многочисленные исследования показывают, что люди, обладающие талантом и умением взглянуть на мир с разных сторон, имеют определяющее влияние на прогресс. Именно разносторонние личности выступают «двигателем» прогресса, создавая материальные и духовные ценности, которые были обогащены индивидуальностью.

Современные исследователи сходятся во мнении, что на сегодняшний день при работе с детьми педагоги сталкиваются с проблемой влияния научно-технического прогресса на развитие детей, а в частности творческих способностей. Исследуя проблему развития творческих способностей детей младшего школьного возраста, мы выяснили, что увлекаясь гаджетами и играми, которые предлагают создатели, дети перестают интересоваться книгами, музыкой, а также общением со сверстниками. Их мышление становится «плоским» и «банальным». Сидячий образ, нарушает координацию, в связи с этим у детей слабо проявляется чувство ритма, метра. Как было замечено, уровень их интересов ограничивается телефоном или планшетом, а эмоциональная отзывчивость на музыкальное произведение минимальна. Всё вместе взятое, отражается на творческих проявлениях школьников.

Вопросами развития творческих способностей детей занимались ведущие психологи, такие как Д.Б. Богоявленская, И.М. Кыштымова, В.Д. Щадриков. Большинство их работ посвящено развитию творческих способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста, а также их диагностике.

Современная педагогика, психология, музыкальная психология, а также музыкальная педагогика находятся в постоянном поиске новых педагогических способов, методов, приёмов активизации и развития творческих способностей детей через музыку.

Учитывая выше сказанное, можно говорить о том, что музыкальная деятельность несёт в себе благоприятные условия для развития творческих способностей человека, особенно у детей младшего школьного возраста, когда ребенок любознателен, находится в стадии активности и стремится, быстрее узнать мир.

На сегодняшний день отмечается не разработанность музыкально-пластических приёмов, которые помогают развить творческие способности ребёнка, что представляет интерес и открывает новые возможности изучения развития творческих способностей у детей младшего школьного возраста.

Музыкально-пластическое интонирование как вид деятельности обеспечивает всестороннее музыкальное развитие школьников. При помощи музыки и движения у детей развивается музыкальность, формируются навыки коллективных действий, а так же творческие способности. Значение музыкально-пластических упражнений проявляется в том, что они развивают чувство ритма, а так же улучшают возможность усвоения музыкального материала урока. При помощи музыкально-пластических упражнений ребёнок может передать характер, настроение произведения. Пластическое интонирование является благоприятной основой для раскрытия и развития творческих способностей. Даёт свободу действиям, воображению. Разработкой приёмов музыкально-пластического интонирования, занимались такие педагоги как В. Козн, К. Орф, Э. Жак-Далькроз. В своих работах они изучали развивающий потенциал движений, шумовых эффектов, отображающийся на активности воображения, фантазии, ритма, метра, понимания эмоционально-образного отклика на произведения, но не один из них не рассматривал данный вид деятельности, как приём развития творческого потенциала ребёнка объединяя всё в одну методику.

Исходя из вышесказанного, возникают **противоречия**: творческие способности в научной сфере не раз становились объектом исследования, но

их развитие рассматривается как индивидуальный подход к каждому ребёнку. Однако в условиях коллективной работы на уроке музыки, необходимы упражнения, направленные на развитие творческих способностей, которые будут реализовываться в групповой деятельности (класс), не ущемляя индивидуальности каждого ребёнка.

Музыкально-пластическое интонирование имеет потенциал с точки зрения активизации фантазии, воображения, мышления. Вместе с тем, методическое обеспечение разработано недостаточно. Однако именно оно, как средство, обладает высокими возможностями с точки зрения развития творческих способностей.

Актуальность и противоречия способствовали формулировке темы работы: «Развитие творческих способностей у детей младшего школьного возраста на уроках музыки средствами музыкально-пластического интонирования».

Цель работы: изучить творческие способности детей младшего школьного возраста, разработать и апробировать приёмы музыкально-пластического интонирования, направленные на развитие творческих способностей детей.

Объект исследования: творческие способности как психологический феномен.

Предмет исследования: развитие творческих способностей у детей младшего школьного возраста на уроках музыки средствами музыкально-пластического интонирования.

Гипотеза исследования: рассматривая творческие способности как особую интеллектуальную активность, сочетающую в себе два компонента: познавательный (общая умственная способность) и мотивирующий, показателями которых выступают: беглость, оригинальность, разработанность, абстрактность названий, сопротивление замыканию, мы полагаем, что приёмы музыкально-пластического интонирования влияют на

эффективное их развитие, в том случае, если в ходе выполнения заданий активизируются, воображение, фантазия, мыслительные операции такие как, синтез, абстрагирование.

Задачи:

- 1) уточнить понятие «творческие способности» с учётом психологических особенностей детей младшего школьного возраста;
- 2) выявить в ходе анализа научной литературы развивающий потенциал музыкально-пластического интонирования;
- 3) провести диагностику творческих способностей младших школьников на констатирующем этапе исследования;
- 4) разработать приёмы музыкально-пластического интонирования, направленные на развитие творческих способностей и опробовать их на уроках музыки;

Методологическая основа: теоретическую базу исследования составили теоретические идеи отечественных и зарубежных учёных в области изучения творческих способностей, креативности, творческого мышления Д.Б. Богоявленской, И.М. Кыштымовой, Э. Торренса.

Теоретические идеи, лежащие в основе исследования психологических особенностей детей, проблем их развития, возрастных особенностей Л.С. Выготского, С.И. Гессена.

Концепции, раскрывающие значимость пластического интонирования, составили труды В. Козн, К. Орфа, Э. Жак-Далькроза.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, диагностическая методика изучения творческих способностей Э. Торренса «Тест креативности»; работа по развитию творческих способностей детей младшего школьного возраста, при помощи разработанных упражнений на формирующем этапе исследования; анализ результатов исследования полученных данных, их графическая интерпретация.

Значимость нашего исследования заключается в уточнении сущности понятия «творческие способности», в разработке приёмов музыкально-пластических интонирования для развития творческих способностей в музыкальной деятельности в условиях общего музыкального образования. Разработанные нами приёмы интегрированы в урок музыки, не нарушая его целостности, целей и задач.

Базой исследования явилась МБОУ СОШ №17 г. Иркутска. В эксперименте приняли участие учащиеся 3-их классов (3 «а» 28 человек, 3 «б» 26 человек).

Структура Выпускной Квалификационной Работы включает в себя введение, две главы, заключение, список использованной литературы, приложения.

1.1.Творческие способности как психологический феномен.

В воспитании ребёнка, творчество занимает особое место. С этим видом деятельности человек связан с самого рождения и взаимодействует на протяжении всей жизни, затрагивая все виды деятельности каким-либо образом. Направленное воспитание на развитие творческих способностей начинается с детского сада – в последующем продолжается в школе.

Творчество, как и творческое воспитание, являются средством формирования творческой личности ребёнка, и способствует формированию личности в целом. Творческие способности не раз становились объектом для исследования.

Сами по себе творческие способности влияют не только разностороннее развитие детей, но и влияет на то или иное поведение подростков, взрослых в различных ситуациях.

В педагогике творческие способности определяются как способность человека к формированию конечного продукта, путём применения в реальном времени полученных знаний, навыков и умений, которые отличаются индивидуальностью и неординарностью. Проблема творчества, как и общая умственная одарённость, находится в настоящее время в центре внимания исследователей. Отмечается и разное понимание творчества.

В.Д. Шадриков определяет творческие способности, как свойство полнофункциональных систем, которые способствуют реализации отдельных психических функций, имеющих неординарную точку выраженности, проявляющуюся в качестве и высоком уровне усвоения тонкостей деятельности [42, с.7].

Л.А. Большакова под творческими способностями понимает – сложное личностное качество, раскрывающее способность человека к творчеству во всех сферах жизнедеятельности, а также позволяет влиять на самореализацию творческих способностей других людей. Характеристиками

этого будут являться: высокая степень увлечённости, интеллектуальной активности, познавательная самостоятельность человека [3, с.13].

О.И. Мотков говорит о том, что творческие способности помогают не только познавать, но так же способствуют формированию умения находить решения в нестандартных ситуациях, направлены на познание нового и к осознанию глубины своего опыта [29, с.45].

Д.Б. Богоявленская утверждает, что основным критерием творческих способностей является интеллектуальная активность, которая объединяет в себе два компонента: познавательный (общие умственные способности) и мотивационный. Критерием проявления творчества является характер выполнения человеком предлагаемых ему мыслительных задач [1, с.37].

Мотивационный компонент, о котором пишет в своих трудах Д.Б. Богоявленская, так или иначе, влияет на творческие способности. На мотивацию достижения успеха влияют два критерия: самооценка и уровень притязаний. В общепсихологических экспериментах было доказано, что индивидуумы, имеющие высокий уровень мотивации и низкий уровень избегания неудач, имеют адекватную или чуть выше среднего уровня самооценку и высокий уровень притязаний. Это в свою очередь положительно влияет не только на успехи в целом, но и на развитие способностей, в том числе и творческих [32, с.351].

Дж. Гилфорд в своих трудах рассматривает творчество как самостоятельную психологическую единицу и самостоятельный элемент в модульной структуре интеллекта. Он выделял четыре основных показателя, которые качественно характеризуют креативность: гибкость, оригинальность, точность мышления и воображения. Каждый из показателей формирует в человеке полноценную модель творческих способностей. Для реализации модели важным фактором является наличие всех четырёх компонентов. При наличии этих показателей творческие способности,

умственные и психические процессы, такие как воображение, мышление, представление будут развиваться равномерно [8, с.435].

Рассмотрев различные трактовки определения, творческих способностей и обобщив их, можно сказать, что творческие способности – это индивидуальные особенности качества человека, которые определяют успешность выполнения им творческой деятельности различного рода.

На развитие творческих способностей влияет огромное количество условий: семья, школа, общество, искусство. Одно из важных условий – искусство. При взаимодействии с искусством эмоциональный багаж чувств и впечатлений человека, побуждает его к деятельности, т.е. можно сделать вывод, что искусство выступает как источник для творчества.

Творческие способности несут в себе сплав различных качеств. В настоящее время остаётся открытым один из важнейших вопросов в развитии творчества и творческих способностей – вопрос о компонентах творческого потенциала человека. Хотя на сегодняшний день существуют несколько взглядов, касающихся этой проблемы. Некоторые психологи связывают творческие способности с особенностями мышления.

Е.И. Николаева, рассматривая особенности мышления и воображения, говорит о том, воображение – это способ, создания чего-то нового, посредством чувственных и мыслительных образов. В формировании этих образов, способны участвовать также восприятие, представление и мышление. А воображение выступает как преобразователь отражения действительности [34, с.64].

Автор выделяет два противоположных соотношения мышления и воображения:

- 1) воображение не является частью мышления;
- 2) воображение является одной из составляющих мышления;

Однако, как говорит исследователь, воображение не выступает как чувственная форма познания. Так же оно не может быть объяснимо с точки зрения логики, в отличие от мышления.

По мнению автора в 6–7 лет дети активно используют воображение, в то время как реальность занимает второстепенное место, что в свою очередь отображается в оригинальности и продуктивности их решений.

Д.А. Леонтьев выделяет особое место под фантазию. Исследователь различает фантазию, от воображения. Он утверждает, что фантазия – это психологическая функция, которая проявляется на ранних стадиях онтогенеза.

По мнению автора, фантазия – это художественный вымысел, который проявляется на способностях ребёнка свободно оперировать образами, возникающими в подсознании. В то время как воображение выступает как мыслительно-познавательный процесс [25, с.219].

Ж. Годфруа, изучавший вопрос о человеческом интеллекте выявил, что для людей с творческой направленностью мышления, характерно дивергентное мышление. Люди, имеющие такой тип мышления, при решении какой – либо проблемы не централизуют все силы на поиск единственно-верного решения, а ищут различные пути, решения во всех направлениях для того, чтобы выявить как можно больше исходов, ответов на возникающие вопросы. Такой тип людей способен к формированию новых комбинаций элементов. Так же они способны находить и устанавливать связь между двумя разными по своим характеристикам элементами. Именно дивергентное мышление лежит в основе творческого мышления, которое характеризуется следующими основными особенностями:

- быстрота – способность высказывать максимальное количество идей (важно не их качество, а их количество)
- гибкость – способность высказывать широкое многообразие идей.

- оригинальность – способность порождать новые нестандартные идеи (это может проявляться в ответах, несовпадающих с общепринятыми решениями).
- законченность – способность совершенствовать свой «продукт» или придавать ему законченный вид [9, с.345].

Эта теория подвергается серьезным спорам как за узкий подход к проблеме творчества, так и за необоснованность выводов, которые были получены при интерпретации результатов неверно проведенного анализа [2, с. 202].

Выявление факторов, которые влияют на динамику развития творческих способностей или креативности является важной задачей, так как именно с динамикой развития связывают конечный продукт, который мы наблюдаем в дальнейшем в культуре, искусстве.

И.М. Кыштымова в своей работе пишет о том, что культура предусматривает возможность смыслоразвивающего диалога с людьми иных эпох посредством «текстов», в тоже время, она предлагает вербальные и невербальные средства выражения личностных смыслов. Исходя из этого, культура имеет решающее значение для развития творческих способностей [23, с.114].

Проблема креативности (творческих способностей) по отношению к интеллекту отличается разносторонностью взглядов и подходов. Учитывая то, что для интеллекта творческий компонент труднообъясним, то некоторые учёные связывают интеллект и творческие способности. Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод, что интеллект влияет на способность человека к творчеству. [17, с. 229].

В.Н. Дружинин креативность, интеллект, а также обучаемость объединяет в систему общих способностей. Он систематизирует взгляды на интеллект и креативность, тем самым создаёт четыре подхода:

1. Подход Дж. Гилфорда: интеллект определяет «верхний порог» дивергентного (творческого) мышления.
2. Позиция К. Ямамото, Д. Хардгривса и И. Болтона, определяющих интеллект как «нижний порог»: конвергентное мышление при низких значениях ограничивает проявление креативности;
3. Представления Е. Торренса о том, что до $IQ = 120$ интеллект и креативность образуют единый фактор, а после – рассматриваются с разных сторон.
4. Подход Н. Когана, М. Волаха, считающих, что факторы креативности и интеллекта независимы друг от друга.

Модель, которую создал В.Н. Дружинин, заключается в том, что креативность человека ограничена «верхним» и «нижним» значениями интеллекта, т.е. его максимумом и минимумом [13, с. 49-50].

Рассматривая творчество или креативность, как психологический феномен, важно рассмотреть, как само творчество влияет на становление личности в целом.

Личность, по своей творческой разносторонности, не раз становилась объектом для изучения и выдвижения научных мыслей и идей.

В настоящее время отечественная психология развивает мнение о том, что творческие способности представляют собой систему личностных факторов.

Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, В.Д. Шадриков, М.А. Холодная и другие отечественные психологи подчёркивают особую ценность эмоционально-мотивационных, рефлексивных личностных характеристик для развития творчества.

Д.Б. Богоявленская говорит о том, что зарождение креативности строится на мотивации, ценностных устоях и мировоззренческих взглядов в синтезе со способностями [1, с.285].

Мотивация личности, является одним из главных факторов для развития творческих способностей. Именно её уникальность имеет отношение к творчеству в том случае, если она выступает как фактор ментального опыта и сочетается с «максимальной объективацией». Именно данное слияние, по мнению М.А. Холодной, и является интеллектуальным творчеством [41, с.308].

Как и мотивация, креативность выступает как фактор творческих способностей.

В.Н. Дружинин считает, что креативность, в независимости от различных факторов, является характеристикой творческих способностей [13, с 351].

Согласно Н.С. Лейтесу, творческую одарённость образуют личностно-интеллектуальные свойства: широта мышления, гибкость, подвижность. Проявление одарённости в данном случае, будут обширны и в тоже время целостными [24, с.54].

Вопрос о развитии креативности в психологии остаётся открытым так как, решение этой проблемы неоднозначно. Доминирующим мнением на сегодняшний день является то, что творческие способности необходимо развивать целенаправленно.

Однако вопрос об условиях развития по-прежнему остается открытым.

А.А. Мелик-Пашаев говорит о том, что разные способности, выступающие как отдельные условия одного целого, соединяясь, составляют единую картину действительности, которые «только в этом качестве и становятся способностями к творчеству» [27, с. 51-56].

Если рассматривать развитие творческих способностей с точки зрения развития личности в целостном понимании, с учётом того что в этот процесс будут включены все психологические процессы, то можно привести в качестве аргумента высказывание Л.С. Выготского: «сложился

односторонний взгляд на человеческую личность, и почему-то все понимают одаренность и талантливость только применительно к интеллекту. Но можно не только талантливо мыслить, но и талантливо чувствовать... Любовь может сделаться таким же талантом и даже гениальностью, как и открытие дифференциального исчисления» [6, с.322].

Н.Ф. Голованова отмечает, что современному человеку требуется рассматривать каждую жизненную ситуацию как творческую, самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность – своеобразное обречение на жизнетворчество. Но готовность к творчеству и ответственность не могут возникнуть сами по себе, они складываются в условиях активной социализации и воспитания [10, с. 126].

Подводя итог, следует обобщить всё выше сказанное. Само понимание творческих способностей обширно и каждый психолог или педагог понимает и рассматривает его с различных сторон, критериев и взглядов.

Проанализировав каждое определение можно сказать, что творческие способности – это индивидуальные особенности личностных качеств человека (гибкость, замкнутость, быстрота и т.д.), которые определяют успешность выполнения им творческой деятельности различного рода.

На раскрытие творческого потенциала влияют самооценка, мотивация, увлечённость, индивидуальные характеристики человека и среда, в которой находится человек.

Стоит отметить, что творчество и творческое мышление напрямую связано с дивергентным мышлением. Люди с дивергентным мышлением склонны к неординарному подходу в решениях проблем, что в свою очередь тесным образом взаимосвязано с творческими способностями.

Так как существует связь между творчеством и мышлением, то так же существует связь между интеллектом и креативностью (творческими

способностями). Отечественные психологи объединяют их в одну систему способностей.

Следует отметить, что творчество имеет огромное влияние на становление личности в обществе. Не стандартное мышление помогает человеку, более легко переносить влияние внешнего мира. Но как творчество важно для становления личности, так и личности важны для раскрытия творческого потенциала. Творческая уникальность человека в значительной мере определяется его личностными смыслами.

Творческие способности или креативность представляет собой сложный феномен и выступает направляющей в творческой самореализации человека.

1.2. Возрастные особенности развития творческих способностей у детей младшего школьного возраста.

На современном этапе развития интерес к развитию творческих способностей обусловлен общественным заказом – в период научно-технического прогресса, глобальных политико-экономических изменений, увеличивается потребность в творческих людях, которые способны справиться с различными ситуациями, путём нестандартного подхода к их решению. Таким образом, именно эти люди создают конкурентную среду не только отдельно взятого предприятия, но и государства.

Младший школьный возраст – сенситивный период для установления в ребёнке личностных качеств, мотивов для достижения наилучшего успеха, а также индивидуальных качеств человека.

Доверие, открытость, исполнительность и послушание – важные особенности младших школьников.

Выдающиеся психологи, такие как И. М. Кыштымова, Л.С. Выготский, утверждали, что в период младшего школьного возраста на первое место находится учебная деятельность. Стоит отметить, что наряду с учебной деятельностью, активизируется и другие виды, такие как общение, труд, творчество. Эти виды деятельности влияют на становление личностного потенциала ребёнка.

Появление творческого типа деятельности, по мнению Л.С. Выготского является отличительной особенностью младшего школьного возраста от дошкольного. Своеобразие творческого типа деятельности состоит в том, что он рождает возможность идти от мысли к ситуации, а не на оборот, как было раньше [6, с.323].

И.М. Кыштымова, исследуя подходы к развитию творческих способностей детей, говорит о том, что их развитие напрямую связано с развитием смысловой сферы ребёнка. В свою очередь, смысловая сфера связана с ответственностью за реализуемый продукт творчества [22, с.43].

Н.А. Ветлугина в своих трудах обосновала идею развития творчества в условиях обучения. При анализе возможностей детей при выполнении творческих заданий в период обучения, процессы активно взаимодействуют друг с другом [5, с.32].

И.М. Кыштымова пишет о том, что на сегодняшний день, развитие творческих способностей – одна из основных задач в школьном образовании. Однако стандартизированность программ и форм обучения не способствует их развитию [23, с.111].

В.Н. Дружинин в своих трудах пишет: «Излишняя регламентация школьной учебной деятельности, отсутствие индивидуального подхода, стандартность программ, ориентация на среднего ученика губительно воздействует на психику творчески одаренных детей» [13, с.36].

В своих труда академик Л.В. Занков развитию творческих способностей детей младшего школьного возраста отдавал не последнее место. По мнению автора, дети должны осваивать все виды искусства: музыку, живопись, литературу. Главное, как говорит автор, необходимо направлять детей и поощрять их самостоятельность [16, с.32].

Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод о том, что поступая в школу, ребёнок попадает в среду строго ограниченную стандартами, традициями. Кроме того в начале учебной деятельности возникают трудности: адаптация к школе, начало учебной деятельности. Для того чтобы развить творческий потенциал ребёнка необходимо создать условия, при которых данный вид деятельности будет активно развиваться .

Особое внимание стоит уделить факторам, которые влияют на развитие творческих способностей детей.

Е.И. Николаева в своих трудах рассматривает несколько факторов, которые влияют на становление творческих способностей.

Первый фактор, который она выделяет – это опыт. По её мнению всё новое, строится на опыте предыдущих поколений, в числе и творчество. Современные подходы по развитию творческих способностей детей, строятся

на концепциях и исследованиях психологов и педагогов 19-20 веков [34, с 32].

А.А. Мелик-Пашаев, в своих трудах выделил три этапа развития творческих способностей:

- 1) первый этап: формирование опыта самосознания, основанный на нескольких областях деятельности;
- 2) на основе опыта, формирование личностного отношения к себе и миру;
- 3) перезагрузка жизни с учётом сложившегося отношения к себе как часть бытия [27, с.67];

Следующий фактор, который выделяет исследователь – это время. Для того, чтобы достичь высоких показателей, необходима целенаправленная работа по развитию творческих способностей. За время накапливается опыт, который обрабатывается с учётом проблем современности. Кроме того автор утверждает, что творчество и его проявления напрямую зависят от эмоционального состояния человека. Зачастую для больше продуктивности необходимо отвлечься. И именно время способствует этому.

Не маловажным фактором являются личностные особенности детей. По мнению Е.И. Николаевой данный фактор способствует с одной стороны созданию чего-то нового, с другой стороны – делают ребёнка сильнее, для преодоления препятствий [34, с.33].

Последний фактор, о котором, говорит Николаева – это условия.

Б.П. Никитин говорит о необратимости процесса деградации возможностей развития, что породило мнение о врождённости творческих способностей. Обычно в младшем школьном возрасте, по мнению автора, упускает возможность эффективного развития творческих способностей. Небольшой процент людей, которые обладают высоким уровнем творческих способностей, объясняется тем, что в детстве они оказались в условиях, благоприятных для развития творческих способностей [33, с.56].

По мнению А.И. Серавина, с того самого момента как ребёнок идёт в школу, его взаимоотношения с людьми, претерпевают изменения. Эти

изменения имеют влияние на развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста. Его круг общения расширяется, а уровень общения с людьми значительно повышается. Кроме учителя, который в данный период воздействует на ребёнка, особое место занимает общение со сверстниками [37, с.98].

Т.А. Репина и Р.Б. Стеркина отмечают, что отношения младших школьников со сверстниками существенно влияют на развитие творческого потенциала личности ребёнка, а общение в продуктивной деятельности может оказывать стимулирующее влияние на их отношение к заданию и друг другу [36, с.77].

По мнению Э.П. Торренса, для развития творческих способностей, существует сенситивный период, т.е. небольшой отрезок времени, имеющий свои границы, в который они проявляются особенно интенсивно. Э.П. Торренс, оценивая дивергентное мышление по пяти основным показателям: беглость, оригинальность, разработанность, сопротивление замыканию и абстрактность названия, первый заметил закономерность проявления творческих способностей детей. Он говорил о том, что максимальное значение творческих способностей проявляется в 6-7 лет, небольшое снижение при поступлении в школу, а затем резкий скачок после которого следует резкий спад после 4-го класса.

Исследователь предположил, что такие подъёмы и спады творческих способностей связаны с конформностью, которая возникает в условиях школы, влияет на критичность по отношению к собственным творениям. Это приводит к тому, что работы становятся более реалистическими и менее творческими [40, с.17].

С учётом сказанного можно говорить о том, что при работе с детьми младшего школьного возраста необходимо уравнивать самостоятельность и зависимость общения с педагогом и сверстниками.

Говоря о самостоятельности, при работе по развитию творческих способностей детей, стоит обратить внимание на самостоятельные проявления детей.

А.Н. Лук в своих исследованиях писал о том, что на начальном этапе творческие проявления детей будут робкими. Многие дети, боясь сделать ошибку, начинают повторять за сверстниками. Именно в этот момент, педагог, выступает в роли наставника, который будет направлять детей, не навязывая своего мнения.

Стоит отметить, что из-за неуверенности в себе, многие школьники учатся и развиваются медленнее, чем их сверстники. Находясь в таких неблагоприятных условиях, дети боятся сделать ошибку, стараются избежать ситуаций, в которых требуется использовать творческий потенциал.

По мнению автора, именно в таких случаях, родителям и педагогу необходимо поощрять и поддерживать их творческие проявления, так как развитие творческих способностей напрямую зависит от совместной работы детей и взрослого [26, с.123].

Е.И. Николаева пишет о том, что младший школьный возраст открывает новые возможности для стимуляции творческого развития ребёнка, а также и его общения с взрослыми. Для взрослых, это прекрасный момент для активного развития и воспитания не только критерий психологического развития, но и социальных мотивов.

При развитии творческих способностей, по мнению автора, учитывается то, что для ребёнка очень важно одобрение и поощрение взрослыми. Именно одобрение со стороны взрослых, является решающим фактором в дальнейшем развитии творческих способностей детей [34, с.45].

Творческие способности напрямую зависят от фантазии и воображения детей. Активизировать воображение и фантазию ребёнка можно через танец, песню или живопись.

Р. Стернберг и Е. Григоренко в своих трудах, говорят о том, что большими возможностями для развития творческих способностей обладают

игровые упражнения, небольшие театральные постановки, а также пластическое интонирование. Как утверждают исследователи, применения творческих заданий решают многие задачи воспитательного и нравственного характера, которые способствуют развитию творческих способностей детей:

- 1) формировать коммуникативные качества ребёнка;
- 2) развивать выразительность речи;
- 3) развивать способность к творческой инициативе, фантазии и воображению [38, с.195];

Говоря о способах развития творческих способностей детей, стоит отметить важность урока музыка в процессе работы над их развитием.

Д.Б. Кабалевский в своих трудах писал о том, что восприятие музыки школьниками, особенно учениками младших классов, на первых этапах становится активным и творчески направленным на анализ произведений. По его мнению, предлагая детям прослушать музыкальное произведение, педагог даёт возможность самим определять его принадлежность к основным музыкальным жанрам: песня, танец, марш. Кроме того, стоит отметить, что процесс восприятия музыки нельзя приравнивать к понятию «слушание музыки».

По мнению Дмитрия Борисовича, активное восприятие – это основа музыкального воспитания, а также и творческого через музыку. В момент, когда музыка выполняет свою эстетическую, познавательную, а также и воспитательную роль, дети раскрываются для творчества [19, с.17].

Таким образом, мы можем сказать о том, что младший школьный возраст является чувствительным для развития творческих способностей. Как было сказано, ведущей в данный период, является учебная деятельность. Кроме учебной, появляется новый вид – творческий. При развитии творческих способностей у детей младшего школьного возраста необходимо учитывать их психологические особенности, контролировать уровень их зависимости от мнения окружающих и степени подражания педагогу.

Также особое место занимает самостоятельность, умеренное воздействие сверстников, на развитие творческого потенциала детей.

Е.И. Николаева выделяет факторы, которые благоприятно влияют на развитие творческих способностей детей. Самый главный фактор, который выделяет исследователь – это условия. Именно условия способствуют развитию творческих способностей детей младшего школьного возраста.

1.3. Теоретические подходы к изучению развивающего потенциала музыкально-пластического интонирования в музыкально-методической литературе

Стимулирование ритмопластикой двигательной активности учащихся на уроках музыки не только позволяет решать проблему развития творческих способностей.

При помощи музыкально-пластического интонирования выражаются музыкально-эстетические чувства и рассматриваются физиологами (В.М. Бехтерев, И.Б. Темкин) как компонент восприятия музыки человеком.

А.Л. Готсдинет говорил о том, что восприятие ритма тесно связано с движением, а точнее со слуходвижением [11, с.48].

Отечественные педагоги, изучавшие восприятие музыки, такие как С.М. Майкапар, Г. Любомирский, Е. Мальцев, В.Г. Морозов, говорят о том, что слух имеет двигательно-пластическую реакцию на музыку.

Из этого следует, что восприятие музыки сначала возникает на моторно-двигательном уровне, а только затем на уровне чувств и эмоций.

При помощи пластического интонирования школьники не только воспринимают эмоционально-образное состояние музыкального произведения, но и увеличивают объём знаний о музыкальном искусстве.

Т. Вендрова говорила о том, что пластическое интонирование способно раскрыть у детей такое качество как слышание музыки, при этом это качество способствует умению выделять эмоционально-образное состояние, интонационное содержание через жест, движение.

По мнению автора, при прослушивании музыки, у ребёнка возникают моторно-двигательные ассоциации, то есть пластическое интонирование превращает пассивный и стандартизированный урок музыки в активный, и повышает тем самым процесс восприятия музыки [4, с 14].

Д.Б. Кабалевский в своих трудах писал, что ритмические задания помогают вовлекать, активизировать и пробуждать интерес ребёнка к деятельности, а занятия, в которых используются музыкально-пластические

упражнения, развивают у детей музыкальное мышление, воображение и помогают раскрепоститься на творческом уровне [20, с.63].

А.А. Пиличяускас писал, что пластическое интонирование – это одна из возможностей «проживания» образов, когда любой жест, движение становятся формой эмоционального выражения содержания [35, с.23].

На протяжении всего курса уроков музыки, начиная с первого класса, развитие навыков музыкально-пластического интонирования идёт по принципу от простого к сложному.

В. Коэн в своей методике «Зеркала» говорит о том, что постепенное накопление движений на конечном этапе, помогает ребёнку в полной мере воспринимать музыку, понимать и слышать заложенный в ней смысл. Для наилучшего и качественного результата, по мнению автора, в процессе работы целесообразно ориентироваться на следующие этапы:

- первый этап формирования представлений о способах пластического самовыражения под музыку;

На данном этапе идёт пояснение самой методики, каким образом ребёнок может услышать и понять музыку, используя то или иное движение.

- второй этап накопления опыта «пластического» интонирования (освоения «словаря жестов», «духовно – телесного алфавита»);

Переходя на данный этап, педагог разучивает минимальный набор упражнений (как говорилось выше принцип «от простого – к сложному»), которые в дальнейшем будут совершенствоваться.

- третий этап формирования навыков пластического изображения изменений в музыкальном развитии;

В данном случае, педагог объясняет учащимся как при помощи движений можно передать эмоциональное состояние произведения, услышать его характер, чувства.

- четвёртый этап самостоятельного создания пластических этюдов – импровизаций.

На данном этапе уровень навыков музыкально-пластического интонирования у детей достаточно сформирован, чтобы связывать свои ощущения и воображение с музыкой, тем самым передавать так, как ребёнок её воспринимает и чувствует [21, с.62].

Динамика духовного развития учащихся, по мнению С.И. Гессена может отслеживаться учителем по следующим показателям:

- проявление интереса к предложенному виду деятельности;
- активность в поиске пластически-жестового образа, адекватного музыкальному развитию и созвучного личностному восприятию музыки;
- проявление самостоятельности, индивидуальности в поиске пластической интонации, построении композиции;
- стремление самостоятельно пластически озвучить воспринимаемое музыкальное произведение без предварительной просьбы учителя, потребность в «двигательном» восприятии музыки [7, с.234].

Жест, движение, пластика обладает свойством обобщать эмоциональное состояние. Способность учителя найти такие обобщающие движения, которые бы выразили главное: душевное состояние, отраженное в музыке – это способность решает многое, так как движения могут стать настолько понятными, настолько «заразить» детей эмоциями, что буквально отпадает необходимость в продолжительных беседах по поводу характера музыки.

Т. Вендрова пишет о том, что метод пластического интонирования даёт возможность детям ощутить длительность фразы, несимметричность фразировки например, почувствовать в пульсации характер и настроение того или иного произведения, показать своеобразную линию развития, развертывания музыки, а также показать себя в творческой деятельности [4, с.62].

По мнению автора, пластическое интонирование – это любое движение человеческого тела, вызванное музыкой и выражающее ее образ. Оно связано

со всеми видами исполнительского искусства – движения музыканта раскрывают смысл музыки, который слышит только сам музыкант. Иногда пластическое интонирование возникает спонтанно (от «переизбытка» чувств). Зная связь музыки и пластической выразительности, учитель может направить детей к восприятию музыки не только при помощи слуха, но и при помощи музыкально-ритмического движения [4, 64].

Е.В. Назайкинский, рассматривая проблему восприятия музыки детьми, говорит о том, что дети с раннего детства способны осваивать музыку при помощи движений. Пластичное движение, пластические этюды дают возможность ученику выразить свое восприятие музыки, не объясняя свое душевное состояние, и помогают педагогу направить духовное внимание в глубину поэтического мира произведения, не нарушая таинства личного общения с музыкой.

По мнению автора, через движение ребёнок способен «увидеть» музыку. Исполнение музыки движением дает возможность учителю увидеть, как слышит музыку каждый ученик. В тоже время, пластическое интонирование способствует активному прослушиванию произведения, то есть ребёнок, слушая произведение, не «отключается» и слушает его до конца. Когда меняется характер музыки, моментально видно, насколько чутко уловили эти изменения дети, а из этого следует, что прослушанный материал будет максимально усвоен [31, с.56].

При использовании приёмов пластического интонирования, педагог уделяет особое внимание на то, что бы в процессе работы над произведением ученик вкладывал в каждое движение чувства и эмоции, «проживал» настроение заложенное в музыке, а не выполнял техническое упражнение [18, с.98].

Истоки пластического интонирования были заложены в Древнем мире. При появлении хорового пения, возникает потребность в управлении коллективом. Древние хормейстеры движением пальцев обеих рук и самих рук указывали певцам мелодические фигуры, ритм, динамику, агогику. Такая

условная жестикуляция получила название хейрономия. Спустя столетия «дирижёрский жест» видоизменялся, совершенствовался и достиг того уровня развития, какой мы можем наблюдать сейчас, а сама идея показа интонационной основы музыки нашла отражение в музыкальной педагогике, в трудах К. Орфа, Э. Жак-Далькроз, Д.Б. Кабалевского и других. Но сами приёмы пластического интонирования, как таковой, появился благодаря длительному развитию.

Одним из первых из музыкальных педагогов, кто понял важность движения, при обучении музыки стал Э. Жак-Далькроз. Система музыкально-ритмического воспитания, разработанная Жаком-Далькрозом, способствует приобщению ученика к музыке через пластические движения. Данная система Далькроза в основном состоит из трех разделов: сольфеджио, импровизация и «эвритмика». Все три раздела имеют равно важное значение.

Эвритмика – методика, которую разработал Далькроз, которая включала в себя обучение музыкально-ритмическому движению, если упрощенно можно так сказать.

Далькроз писал: «Всякий ритм есть движение, его надо пережить, а потом играть на его основе». Некоторые положения из методики Э. Жака-Далькроза: из трех главных составляющих музыки: мелодии, ритма и темпа, автор выделяет последние два, как наиболее тесно связанные с физической природой человека. «Музыку надо разделить на её составные элементы, выделить ритм и с него начать систему музыкального воспитания». Он считает, что если актуализировать физический отклик на музыку через ритм и темп, то обучаемого можно «погрузить» в музыку, т.е. – заставить её переживать [15, с.158].

При использовании эвритмики, Далькроз опирался на следующие этапы:

- первый этап: предлагаются упражнения на воображение: представить себе, что какой-то предмет разгоняется, или наоборот – замедляет ход.

создается ритмическая партитура с ускорением. Стоит отметить ритмические партитуры по Далькрозу. Он использовал движения рук, ног и тела под музыку;

- второй этап: подходящий музыкальный отрывок, при прослушивании которого происходит синхронизация ритмического движения и музыки [15, с.78].

На рубеже 19-20 вв. появились тенденции соединить гимнастические упражнения с музыкой, то есть культура движения стала пониматься по-иному, отлично от старой «механической» гимнастики, так и от классического балета. Возникновение новых систем связано, прежде всего, с именем французского оперного певца Франсуа Дельсарта. Им и его последователями было замечено, что проведение занятий с музыкальным сопровождением повышает эмоциональное состояние учеников, положительные эмоции вызывают стремление выполнять движения энергичней, а это в свою очередь усиливает воздействие упражнений на организм [20, с.64].

Одной из самых известных концепций музыкального воспитания детей, является методика «Шульверк. Музыка для детей» Карла Орфа.

«Шульверк» – это пятитомная антология музыки для детей. Она собрана и обработана Орфом для пения и танцев с аккомпанементом ансамбля инструментов. Каждая небольшая пьеса из Шульверка представляет собой простейшую партитуру. Главные виды деятельности: движение, ритмические упражнения, пение, речевые упражнения, театральные упражнения.

Движение и танец выступают источником любой человеческой деятельности и инструмент мышления присутствуют на каждом Орф-занятии.

По мнению К. Орфа, ритм лежит в основе движения и в основе музыки, с него начинается любая традиционная культура. Ритм организует жизнедеятельность и мышление.

Пение, так же как и ритм, как вид деятельности очень важен в Шульверке. Каждый человек одарен голосом не только для говорения, но и для вокализирования [30, с.178].

Так же Орф выделял особое место для слова. В быту смысл слова важнее, чем его звуки. Обычная речь – просто способ передачи закодированной информации. Однако в поэзии, традиционной культуре и культуре детей звуки слов, их ритм, не менее важны. Он переводит внимание со смысла слов на музыкальность и красочность их звучания. Слова становятся вибрациями и ритмами, оказывающими воздействие на энергетику человеческого организма. В своей методике он использовал три варианта речевого текста: на родном языке, на языках других культур и на выдуманном языке.

Итогом работы должны были стать небольшие театрализованные постановки. История, сказка, миф – нужны для завершения целостности процесса обучения по методике «Шульверк». Без них невозможен никакой осмысленный цикл работы. На определенном этапе процесса все вышеперечисленные виды деятельности нуждаются в сюжете, который бы их объединил в осмысленное целое [30, с. 222].

Д.Б. Кабалевский говорил том, что главное в пластическом интонировании – это выражение характера, эмоционального содержания. Обобщенное эмоциональное состояние в жесте, движении, пластике бывает настолько выразительным, что не потребуются никакие слова и объяснения. Движения при этом могут быть самыми различными: движения рук, мелкая моторика пальцев, покачивание корпуса, наклоны головы, шаги, элементы танца и т.д. Перед тем как включать задание на пластическое интонирование в процесс слушания музыки, учитель вспоминает с ребятами несколько характерных для данного типа образов (лирических, эпических, драматических и др.) движений, чтобы работа учеников в этом направлении была осмысленной. Творческие этюды по пластической интерпретации музыкальных произведений – своего рода исполнительская деятельность,

которая наряду с пением, инструментальным музицированием обеспечивает «проживание» музыки учащимися [20, с.18].

Идея пластико-двигательного восприятия музыки разрабатывалась и в отечественной педагогике. Использование метода движения под музыку получило широкое признание в педагогической концепции Б.Л. Яворского; данный метод рассматривался педагогом в качестве средства развития музыкального восприятия, а также как условие стимулирования творческой активности учащихся. Он считал восприятие музыки наиболее активной формой музыкальной деятельности и, учитывая его целостностный характер, привлекал в качестве средств осмысления музыкального образа различные ассоциации, в том числе и двигательные. Двигательные реакции, носившие на первом этапе спонтанный характер, в дальнейшем развивались в сторону уточнения выразительности в передаче компонентов музыкальной речи, в усилении творческой самостоятельности, что осуществлялось за счет овладения элементами музыкальных движений [43, с.43]. Основой для двигательных импровизаций были жанровые истоки музыкальных произведений: танец, марш, колыбельная песня, лирическая песня. Часто для творческих заданий была характерна определенная сюжетность: «Танец зверей» и «Танец дикарей».

Первоначально движения делились на две большие сферы:

- искусство телесных упражнений, названное гимнастикой
- искусство танца, в котором воедино сливались песня, танец и звуковое сопровождение, исполняемое на простейших ударных [43, с.75].

Музыка помогает запомнить движения. Всё это постепенно воспитывает музыкальную память, любовь к музыке. В достижениях современной российской музыкальной педагогики многие авторские программы развивают взгляды Д.Б. Кабалевского. Он, изучив и обобщив системы массового музыкального образования детей в России и в Европе, создал свою концепцию обучения музыке детей в общеобразовательных

школах. В этой концепции не малую роль Д.Б. Кабалевский отводит музыкально-ритмическим движениям [20, с. 45].

В системе детского музыкального воспитания К. Орфа немаловажную роль играют упражнения на развитие импровизационных и творческих способностей. Например, игра «Эхо», которая должна пониматься не как подражание, а как подхватывание и продолжение начатого ритма, который утверждается в изначальной форме творчества – в повторении. Общаясь в сфере звуков, обучение действительно носит оттенки принципа эхо, но если в основе лежат движения, то разумнее говорить о зеркале. Аналогичное название носит методика Вероники Коэн. В движениях учителя по данной методике отражается его восприятие музыки. В методике «зеркал» можно увидеть пластическое интонирование, интерпретацию и анализ музыки в движении [30, с. 164].

Музыкально-пластическое интонирование можно включать в любой контекст урока. Музыка и движение для детей являются самым доступным способом ощущений, так как обладают возможностью прямо воздействовать на эмоциональную сферу. Они – первый шаг к пониманию искусства, так как понимание возникает, на базе моторного отклика и вызываемых ассоциациями.

Таким образом, проведя анализ литературы по музыкально-пластическому интонированию, мы понимаем под этим термином любое движение человеческого тела, вызванное музыкой и выражающее ее образ, одна из возможностей «проживания» образов, когда любой жест, движение становятся формой эмоционального выражения содержания.

Выводы по первой главе

Проблема творчества, как и общая умственная одарённость, в настоящее время находится в центре внимания исследователей. Понятие творческих способностей рассматривали такие исследователи как В.Д. Щадриков, Л.А. Большакова, О.И. Мотков, Дж. Гилфорд.

Кроме выше указанных исследователей, творческие способности в своих трудах рассматривала Д.Б. Богоявленская, которая утверждает, что основным критерием творческих способностей является интеллектуальная активность, которая объединяет в себе два компонента: познавательный (общие умственные способности) и мотивационный. Критерием проявления творчества является характер выполнения человеком предлагаемых ему мыслительных задач.

Проведя анализ литературы, и опираясь на определения Б.М. Теплова о способностях (индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого) и Дж. Гилфорда, можно сказать, что творческие способности – это индивидуальные особенности качества человека: гибкость, оригинальность, разработанность, абстрактность названий и сопротивление замыканию, которые определяют успешность выполнения им творческой деятельности различного рода.

Младший школьный возраст – сенситивный период для установления в ребёнке личностных качеств, мотивов для достижения наилучшего успеха, а также индивидуальных качеств человека.

Появление творческого типа деятельности, по мнению Л.С. Выготского является отличительной особенностью младшего школьного возраста от дошкольного. Своеобразие творческого типа деятельности состоит в том, что он рождает возможность идти от мысли к ситуации, а не на оборот, как было раньше.

Т.А. Репина и Р.Б. Стеркина отмечают, что отношения младших школьников со сверстниками существенно влияют на развитие творческого потенциала личности ребёнка, а общение в продуктивной деятельности может оказывать стимулирующее влияние на их отношение к заданию и друг другу.

В то же время, оценивая дивергентное мышление, Э.П. Торренс предположил, что конформность (изменение в поведение под влиянием условий, общества, ситуации), которая возникает у всех детей под давлением

школы и одноклассников, влияет на критичность по отношению к собственным творениям. Это приводит к тому, что работы становятся более реалистическими и менее творческими.

С учётом сказанного можно говорить о том, что при работе с детьми младшего школьного возраста необходимо уравнивать самостоятельность и зависимость, учитывать их психологические и индивидуальные особенности.

2.1. Диагностика творческих способностей младших школьников на уроках музыки

Работа включает в себя констатирующий этап. На данном этапе экспериментальной работы диагностировался уровень творческих способностей у детей младшего школьного возраста.

Цель диагностики – выявить исходный уровень творческих способностей младших школьников.

Для достижения цели мы использовали диагностическую методику Э.П. Торренса «Тест креативности». Фигурный тест Э. П. Торренса предназначен для взрослых, школьников и детей от 5 лет. Этот тест состоит из трех заданий. Ответы на все задания даются в виде рисунков и подписей к ним. Художественный уровень исполнения в рисунках не учитывается. Целью данной диагностики является выявление уровня креативности по пяти основным показателям: беглость, оригинальность, разработанность, абстрактность названий и сопротивление замыканию. В совокупности данные показатели показывают уровень творческих способностей у детей младшего школьного возраста на начальном этапе экспериментальной работы.

Необходимость проведения данного теста связана с тем, что показатели по каждому из компонентов могут влиять на общий уровень творческих способностей ребёнка. Низкий показатель какого-либо компонента может стать причиной низкого темпа развития творческих способностей у ребёнка в целом.

Образная часть теста Э.П. Торренса включается в себя три субтеста, которые направлены на измерение основных показателей образной креативности. Все субтеста предполагают форму ответа в виде рисунка.

На диагностическом занятии, ребёнку предлагается пройти три теста: «Нарисуй картинку», «Закончи рисунок», «Линии», оцениваемых по пяти

показателям: беглость, оригинальность, разработанность, абстрактность названий и сопротивление замыканию.

Первый субтест «Нарисуй картинку», предполагает нарисовать картинку, при этом в качестве основы предлагается цветное овальное пятно. Цвет и месторасположение стимульного материала, ребёнок выбирает сам.

Второй субтест «Закончи рисунок», предполагает десять незаконченных стимульных рисунков.

Третий субтест «Линии». Стимульным материалом служит 30 пар параллельных линий. На основе каждой пары линий ребёнку предлагается нарисовать незаконченный, неповторяющийся рисунок.

На выполнение каждого субтеста отводится 10 минут.

Показатель «беглость» характеризует творческую продуктивность ребёнка. Оценивается в субтестах №2 и №3.

Показатель «оригинальность» - является самым весомым показателем данного текста. Уровень оригинальности является самым значимым показателем. Данный показатель свидетельствует о самобытности, не шаблонности и об особенностях творческого мышления. Оценивается во всех трёх субтестах.

Показатель «разработанность» отражает возможность ребёнка детально разработать возникающую идею. Особенностью данного показателя в том, что он рассматривается в тех ответах, которые при подсчёте показателя «беглость» были признаны адекватными. Оценивается во всех субтестах.

«Абстрактность названий», по мнению Э.П. Торренса, помогает выделить главное, что связано с мыслительным процессом синтеза и обобщения. В тесте он проявляется через названия, которые придумывает обследуемый к своим рисункам. Подсчитывается в субтестах №1 и №2.

Показатель «Сопротивление замыканию» подсчитывается только в субтесте №2. Именно этот показатель, по мнению Э.П. Торренса, отражает способность ребёнка оставаться открытым для разнообразных идей,

достаточно долго откладывать принятие окончательного решения для того, чтобы совершить оригинальный рисунок.

Констатирующее исследование проводилось на базе МБОУ СОШ №17 города Иркутска. Диагностика была реализована с двумя классами (3 «а» и 3 «б» классы) в возрасте 9 лет. Первая группа детей – экспериментальная группа, вторая – контрольная.

Для большей удобства обозначим: «беглость» – Б; «оригинальность» – О; «разработанность» – Р; «абстрактность названий» – Н; «сопротивление замыканию» – З.

Полученные результаты представлены в таблице №1 (см. приложение 1 и 2). Уровень творческих способностей (креативности) у экспериментальной и контрольной групп находится на уровне ниже нормы. Ни одна группа по показателям не приблизилась к нормальному уровню. Исключение составляют несколько человек, которые максимально приблизились по общим показателям к уровню норма.

Рассматривая каждый критерий диагностики отдельно, мы получили следующее.

По результату «беглость» высокие результаты в экспериментальной группе показали 5 человек, в контрольной группе 19 человек. Эти ребята максимально быстро использовали стимульный материал для создания рисунков. Рисунки были «адекватными», законченными и отличались большей проработанностью деталей. При работе над рисунком, дети использовали максимальное количество стимульного материала, и каждый созданный ими рисунок, имел законченную мысль. Кроме того, дети старались использовать цвета для создания образов.

Средний результат по результату «беглость» показали 16 человек в экспериментальной и 5 человек в контрольной группы. В данном случае, ребята так же быстро использовали стимульный материал, как и в первом случае, но их рисунки были не все «адекватны» как расценивает Э. Торренс. Рисунки были разработаны не до конца (не хватало цветов, дополнительных

линий, штрихов, общего замысла), некоторые рисунки были не закончены и не соответствовали критериям оценивания.

И низкий результат показали 7 человек в экспериментальной и 2 человека из контрольной группы. В данном случае, ребята практически не использовали стимульный материал. Рисунки были не разработаны, не детализированы, в них не прослеживался смысл. Рисунки были просты, не оригинальны. Впоследствии, эти они не учитывались при подсчёте других критериев из-за того, что были признаны «неадекватными».

По критерию «оригинальность» высокий уровень показали 7 человек из экспериментальной группы и 13 человек из контрольной. Оригинальность рассматривалась во всех трёх субтестах. У всех ребят, которые набрали высокий уровень, рисунки были проработаны и не ограничивались рамками стимульного материала. Каждый стимульный материал был частью одного сюжета, некоторые использовали цветные карандаши, штрихи, линии, необычные образы для создания яркого и оригинального сюжета. Дети, которые набрали высокий результат. Отличаются высокой интеллектуальной активностью и неординарностью.

Средний результат показали 14 человек из экспериментальной группы и 8 человек из контрольной группы. У этих испытуемых рисунки были необычны, но не отличались большей оригинальностью по сравнению с ребятами, которые набрали высокий уровень. Для получения высоких баллов, им не хватало сюжетности, детальности в рисунках. Дети в меньшей степени использовали цвета, штриховку, линии. Сюжеты, которые были созданы детьми, просты для понимания.

Низкий уровень показали 7 человек из экспериментальной группы и 5 человек из контрольной. Рисунки не несли на себе никакой смысловой нагрузки, не отличались оригинальностью, яркостью. Сыграло свою роль то, что некоторые рисунки, которые не прошли по критерию «беглость» не учитывались при подсчёте критерия «оригинальность». Также стимульный материал, который был предоставлен для творчества, использовался по

минимуму. Ребята не использовали сложные фигуры, штриховку. Не пытались создавать образ.

Для получения высокого балла по результату «разработанность» исследуемым нужно было в своих рисунках как можно больше нарисовать деталей для создания более полной и ясной картины. Некоторые дети ограничились стимульным материалом и не выходили за рамки стимула.

Дети, которые набрали высокие баллы, разработали свой рисунок, отталкиваясь, от стимула, более детально и широко, создавая тем самым небольшой сюжет. Как правило, дети, которые набирают высокие показатели по критерию «разработанность» трудолюбивы, отличаются высокой успеваемостью

Высокий результат по критерию «Разработанность» показали только 9 человек и контрольной группы. Их рисунки были максимально детализированы. Каждый ребёнок старался более точно выразить свою фантазию при помощи мелких деталей (штрихи, прорисованные лепестки цветов, деревьев, складки на ткани, отблески от солнца на вазах, фруктах), при этом, казалось бы, с одной стороны, похожие элементы были различны и отличались друг от друга. Некоторые ребята выходили за границы стимульного материала, что тоже учитывается при подсчёте баллов. Эти ребята разработали свою идею шире, чем кто-либо из одноклассников.

Средний результат показали 17 человек из экспериментальной группы и 12 человек из контрольной. Некоторые ребята в своих рисунках приблизились по «разработанности» к высокому уровню. Их рисунки были менее детализированы и разработаны на предмет идеи. Несмотря на то, что некоторые дети объединяли стимулы, им не хватало более мелких деталей (сложных геометрических фигур, цветов, линий).

Низкие результаты показали 11 человек и экспериментальной группы и 5 человек из контрольной. Их рисунки были просты, непонятны и были признаны «неадекватными». Дети не старались придумать что-то новое. Они не старались уделить должного внимания прорисовке мелких деталей или

созданию сюжета. Такие дети не отличаются усидчивостью, высокой успеваемостью. Они стараются сделать всё быстро и некачественно. Именно вышеуказанные характеристики наблюдались в их рисунках.

Напомним, что показатель «абстрактность названий» показывает способность выделять из общего главную мысль, видеть суть проблемы.

Высокие результаты по данному критерию показали 24 человека из экспериментальной группы и 17 человек из контрольной группы. Названия к рисункам, которые дети написали, отражали суть рисунка, его глубинный смысл. Некоторые из них несли в себе философские размышления детей («Цветок жизни», «Замок заколдованного принца», «Невиданный зверь зазеркалья»).

Средний результат показали 4 человека из экспериментальной группы и 8 человек из контрольной группы. Названия рисунков этих ребят несли в себе необычный, поэтический, описательный характер. Некоторые названия описывали чувства или мысли сюжета («Странствующий путник», «Ваза на окне», «Грустная погода»).

Низкие результаты показал только 1 один человек из контрольной группы. Названия к его рисункам были просты, которые констатировали то, что изображено на рисунке («Яйцо», «Танк», «Очки»).

Показатель «сопротивление замыканию» по мнению Э.П. Торренса показывает насколько долго ребёнок остаётся открытым для новой идеи, точнее говоря, сколько времени ребёнок остаётся открытым для мыслительного скачка.

Высокие показатели показали 11 человек из экспериментальной группы и 12 человек из контрольной группы. Стимульный материал, который предлагался в качестве основы, становился частью сюжета и не имеет замыкания, либо замыкалась при помощи сложных изобразительных конфигураций (сложные узоры, геометрические фигуры).

Средний уровень показали 15 человек из экспериментальной группы и 8 человек из контрольной группы. Решение как именно закрыть стимул,

превосходит простое замыкание. Ребята не просто замыкали стимул, но дополняли его дополнительными линиями, фигурами, образами (уши животных, лепестки).

Низкий уровень показали 2 человека из экспериментальной группы и 6 человек из контрольной. Стимульный материал этих детей замыкался самым простым образом. Из этого можно сделать вывод, что дети, которые набрали низкий уровень по данному показателю, весьма закрыты для новой идеи, творческого процесса.

Для получения показателя «образная креативность» результаты по каждому критерию мы перевели их из сырых баллов в шкальное значение при помощи специальной формулы (см. приложение 3).

После того как мы перевели результаты в шкальные значения, по специальной формуле (см. приложение 4) мы получили результаты по показателю «образная креативность». Творческий потенциал личности каждого ребёнка отражается в данном показателе. Полученные результаты интерпретируются по специальной таблице (см. приложение 5).

При получении окончательного результата «образная креативность» получилось следующее. Ни один ребёнок, ни в экспериментальной, ни в контрольной группе, не смог набрать высокий балл. Все результаты находится ниже среднего.

В экспериментальной группе 7 человек (25%) показали уровень «несколько ниже нормы», 11 человек (39%) показали уровень «ниже нормы» и 11 человек (39%) показали уровень «очень низко».

В контрольной группе 3 человека (12%) показали уровень «несколько ниже нормы», 12 человек (46%) показали уровень «ниже нормы» и 11 человек (42%) показали уровень «очень низко».

Обобщённый результат по критерию «образная креативность» показал, что уровень «образной креативности» в экспериментальной группе «ниже нормы», в контрольной группе «очень низко».

Для большей наглядности результат представлен в таблице 1, см. Табл.1.

Таблица 1

Результаты исследования обобщённого показателя «образная креативность» по двум группам

Группа	Среднее арифметическое	Уровень «образной креативности»
Экспериментальная	33,1	ниже нормы
Контрольная	27,8	несколько ниже нормы

Таким образом, проанализировав результаты, полученных по тесту образной креативности Э.П. Торренса, целесообразна работа по развитию творческого потенциала личности ребёнка по критериям «беглость», «оригинальность», «разработанность», «абстрактность названия» и «сопротивление замыканию».

2.2. Музыкально-пластическое интонирование как средство развития творческих способностей на уроке музыки

В данном параграфе мы разработали и апробировали приёмы музыкально-пластического интонирования, которые включают в себя упражнения, целью которых является развитие творческих способностей по основным показателям: беглость, оригинальность, разработанность, сопротивление замыканию, абстрактность названий.

Разработанные нами упражнения вписаны в контекст урока музыки 3-го класса по программе Т.С. Шмагиной, Е.Д. Критской, не нарушая его целостности, целей и задач.

В ходе работы с детьми, по развитию творческих способностей, мы ставили перед собой следующие задачи:

- 1) Развить у детей творческие способности по основным показателям: беглость, оригинальность, разработанность, сопротивление замыканию, абстрактность названий;
- 2) Разучить с детьми основные жесты, которые лежат в основе музыкально-пластического интонирования;
- 3) Научить детей слышать в музыке эмоционально-образное состояние и уметь выразить это в жестах;

Все упражнения мы разделили на три этапа. На начальном этапе мы предлагаем простые упражнения, которые подготавливают детей к последующей работе. Второй этап предполагает упражнения, которые направлены на развитие показателей творческих способностей, пониманию эмоционально-образной сферы произведений. На заключительном этапе мы предлагаем обратиться к пройденному материалу и при помощи жестов, мимики продемонстрировать пластический этюд. Дети сами выбирали произведение из программы и показывали его своим одноклассникам. На заключительном этапе дети задействовали не только ранее изученные движения, но и сами обогащали пластические этюды своими движениями,

жестами. При этом, дети задействовали в полной мере фантазию, воображение, абстрагируются от предыдущих занятий, показывая пластический этюд так, как они чувствуют.

На первом этапе исследования, мы предлагали детям серию небольших упражнений, которые направлены на накопление движений, раскрепощение детей. Так же в накопительный этап входит упражнение «Мимы». Упражнение более сложное и направлено на непосредственное знакомство с приёмами музыкально-пластического интонирования, а также подготавливает детей ко второму этапу.

Второй этап включает в себя упражнения «Машина времени»: в данном упражнении мы предлагаем показать три жизненных цикла человека: детство, зрелость, старость; «Путешествие по морю»: дети, через жесты, движения пытались прочувствовать характер моря, эмоционально-образное состояние во время штиля и бури; «Звуки животных»: мы предлагали детям ряд движений, которые характеризовали некоторых животных. Слушая, произведения, дети определяли животное, с характерными движениями, которыми они познакомились; «Музыкальный оркестр»: упражнение предполагает через изученные упражнения, показать выбранный детьми инструмент; «Три кита»: упражнение направлено на знакомство с основными жанрами музыки: песня, марш, танец; «Доброе животное»: через это упражнение, мы предлагали детям познакомиться с основными жанрами музыки; «Капризная нотка»: в этом упражнении мы знакомили детей с движениями, которые характеризуют основные эмоции человека: радость, грусть, страх, гнев; «Интерес»: мы предлагали детям при помощи изученных движений, показать эмоции и чувства; «Артисты пантомимы»: раскрывает театральные возможности ребёнка; «Музыкальный театр»: предполагает раскрытие театральных возможностей детей. Кроме того, оно помогает выделять главное, слышать художественный замысел, эмоции и чувства.

На третьем этапе исследования дети работали с такими упражнениями как «Заколдованный»: упражнение объединяет в себе ранее изученные

знания, движения. Детям предлагалось вспомнить пройденный материал и показать на выбор любое произведение; «Зеркало»: так же как и вышеуказанное упражнение, оно направленно на закрепление и обобщение пройденного материала. Через эти два упражнения дети показывали ранее изученные движения. Кроме того, именно в данных упражнениях детям предоставляется свобода. Они сами выбирали эмоциональное состояние, жесты и движения.

Первый этап работы включает в себя серию простых и одного усложнённого упражнения «Мимы».

Стоит отметить, что на начальном этапе у детей возникали вопросы и не понимание. Наблюдалось не серьёзное отношение к происходящему.

Подготовительный этап включает в себя комплекс небольших упражнений: «Падающее пёрышко»; «Морские волны»; «Твёрдое – мягкое»; «Шарик»; «Молоточки»; «Лукошко»; «Фонтанчик»; «Порхающая бабочка»; «Исследователь – натуралист».

В упражнении «Падающее перышко» правая/левая рука детей поднималась над головой. Кисть мягкая. Легким, воздушным покачиванием из стороны в сторону они опускали кисть. Средним пальцем вели линию, будто падает пёрышко. «Морские волны»: кисть правой/левой руки выполняла волнообразное движение. Сначала поочерёдно, затем вместе. На раз, два – мягкое движение, на три, четыре резкие и порывистые.

«Твёрдое – мягкое»: под счёт раз, два дети выполняли твёрдое и отрывистое движение (отскок), на три, четыре – мягкое и лёгкое. Движения активные и свободные.

Упражнение «Шарик» предполагает следующие движения: левая или правая рука направлены ладонью вверх, другая рука над ней. Детям предлагалось представить в руках шарик, чтобы ощутить сопротивления воздуха при выполнении движений. Пружинистыми движениями дети покачивали верхнюю руку, ощущая при этом небольшое сопротивление

воздуха. Движение завершалось резким всплеском рук, имитируя взрыв шарика в руках.

Изучая упражнение «Молоточки» дети выполняли следующие движения: кисти рук собраны. Руки напряжены. Дети поочередно опускали резко руки на воображаемый стол. Движения должны быть чёткими, резкими и активными. Руки напряжены, но не зажаты.

«Лукошко»: в данном упражнении детям предлагалось одной рукой показывать лукошко, а другой «собирать» ягоду и класть её в «корзину». Для усложнения упражнения, предлагалось наклониться за ягодой, чтобы её сорвать.

В упражнении «Фонтанчик» дети собирали ладони вместе и представляли, что они держат воду. На раз дети резким движением вверх, подбрасывали ладони, как будто подбрасывают воду кверху и тем самым создавали фонтан брызг вокруг себя.

«Порхающая бабочка»: детям предлагалось представить цветочную поляну. Руки в кистях скрещены перед собой и выполняли движения вверх, вниз. Дети имитировали крылышки бабочки. При выполнении детьми данного упражнения мы следили за тем, чтобы движения были воздушными, лёгкими и парящими.

«Исследователь-натуралист»: детям представляли ситуацию, будто они ловят бабочек. Предлагалось встать на носочки. Дети подкрадывались к бабочке и резким движением накрывали её руками. Движение должно быть стремительным и активным. После этого дети подносили сложенные руки к лицу, чтобы посмотреть на пойманную бабочку. Данные упражнения подготавливают детей к дальнейшей работе. Раскрепощают их, а также способствуют активизации воображения и фантазии.

Упражнение «Мимы» способствует развитию таких показателей как «беглость» и «сопротивление замыканию», «абстрактность названий», которые характеризуют творческую продуктивность ребёнка и его способность оставаться открытым для работы и возможность давать

интересные и нестандартные названия. Уровень отзывчивости по данным показателям мы видим благодаря тому, насколько долго ребёнок остаётся открытым для творческого процесса и насколько долго он остаётся включенным в работу.

Детям делились на пары и передавали друг другу следующие слова (фразы): солнце, друзья, мытьё окон, игра в мяч, дирижёр, нота. После обсуждения, дети прослушивали отрывки из произведений и передавали свои чувства соседу при помощи движений. В конце дети давали название отрывку. Главным условием было дать необычное и нестандартное название. Это было сделано для того, чтобы развить у детей показатель «абстрактность названий» («Грустная девочка», «Воспоминания с детства», «Игра в мяч»). В качестве музыкального материала мы использовали «Детский альбом» П.И. Чайковский: «Нянина сказка»; «Сладкая грёза»; «Игра в лошадки»; «Марш деревянных солдатиков»; «Болезнь куклы».

В данном упражнении дети не ограничены жесткими рамками и правилами. Это позволяет ребятам придумывали жесты, движения, мимику в соответствии со звучащей музыкой. Именно в этом упражнении мы могли видеть готовность детей к дальнейшей работе. При таком подходе на начальном этапе дети развивали показатель «оригинальность». При показе пластических этюдов под фрагменты музыкальных произведений ребёнок показывал свои представления, образ через движения, мимику, тем самым преобразая хаотичные и не осознанные движения под музыку в пластический этюд.

Второй этап включает в себя 10 упражнений, которые направлены на целенаправленную работу над осознанием произведения, развития творческих способностей по основным показателям средствами музыкально-пластического интонирования.

Упражнение «Машина времени». В ходе выполнения упражнения, мы предлагали детям разучить движения, которые помогут им показать три стадии жизни человека: детство, юность, старость. Данное упражнение

вписано в контекст темы урока «Н.А. Римский-Корсаков. Опера «Снегурочка» и способствует развитию таких показателей как сопротивление замыканию, разработанность, оригинальность. Выполняя данное упражнение, дети добавляли что-то своё, например жест, мимику, эмоции, что способствует развитию «оригинальности» или «разработанности».

Для того чтобы показать «детство», дети выполняли следующие движения: шаг вперёд – хлопок; шаг назад – прыжок. Затем ставим руки на пояс и делаем наклоны головы вправо влево четыре раза. После, мы предлагаем, положить руки на плечи соседу и похлопать по ним 2 раза, похлопать в ладоши 2 раза, а затем следует марш на месте. Через детальный разбор каждого движения, мы развивали показатель «разработанность». Показатель «оригинальность» разрабатывался через эмоции детей, их предложения при выполнении пластических этюдов.

При показе «зрелости» дети вставали в круг. Четыре счета дети шли на месте. На два счёта делали шаг в центр круга и одновременно поднимали, опускали руки; на три, четыре делали поворот вокруг себя. Затем на пять, шесть шаг назад с одновременным плавным подниманием и опусканием рук, на семь, восемь поворот вокруг себя.

Чтобы показать «старость», мы предлагали детям слегка согнуться и представить, что в правой руке они держат трость. На раз – делают шаг вперёд, на два – глубокий вздох, на три, опираясь на трость, покачиваются из стороны в сторону. За тем, дети делали на раз шаг вправо, на два влево и возвращались на место.

После этого мы включали отрывки из произведений «Рыцарь на деревянной лошадке» из цикла «Детские сцены» Р. Шумана; вторая часть из хоровой поэмы «Колокола» С. Рахманинова; «Пролог. Вступление «Тема народу» из оперы «Борис Годунов» М. Мусоргского. Детям предлагалось определить, под какую категорию они подходят, а после они показывали пластические движения под музыку. В конце урока мы предлагали кому-либо из детей показать пластический этюд, соответствующий изучаемому

произведению. Ребёнку требовалось максимально выразительно и интересно создать образ, обогатив его разнообразными движениями, мимикой, пластикой. Особое внимание уделялось соответствию возрасту, его пластическим характеристикам. Внося в пластический этюд свои детали, движения, мы наблюдали за тем, как развиваются «оригинальность» и «разработанность».

Упражнение «Путешествие по морю». В упражнении, дети разучивали движения, которые способствовали показу морской стихии. Через движения дети погружались особенности музыкального языка, который изображает и рисует картину моря. Данное упражнение вписано в контекст темы урока «Н.А. Римский-Корсаков. «Океан – море синее». Вступление к опере «Садко». Упражнение способствовало развитию таких показателей как сопротивление замыканию, разработанность, оригинальность. Выполняя данное упражнение, дети самостоятельно контролировали амплитуду движений, характер и эмоции, также, дети добавляли в изученные движения, свои жесты, движения, дополняя и обогащая возникающий образ, тем самым дети развивали «оригинальность» и «разработанность».

Детям предлагалось руку превратить в корабль с белыми парусами. В данном случае, каждый ребёнок сам выбирал способ показа корабля, благодаря этому у детей активизировалась фантазия. Мы наблюдали за тем, как в ходе поисков у детей рождались новые нестандартные идеи. Для начала работы детям вставляли со своих мест. Руки принимали исходное положение. Для того чтобы изобразить спокойное, умеренное движение корабля по морю, мы предлагали детям слегка покачивать корпус тела из стороны в сторону имитируя лёгкое покачивание корабля, руки двигались плавно, спокойно. Затем, мы говорили о том, что начинается шторм. В этот момент, дети вытягивали руки перед собой и показывали руками и корпусом тела качание корабля во время шторма. Движения резкие, стремительные. Амплитуда показа у каждого ребёнка своя. Через своеобразный подход к показу, мы могли наблюдать за тем, как у детей проявляется индивидуальный подход к

показу движений. После разучивания движений, под музыку «Море» К. Дебюсси; «Корабль Синдбада» из симфонической сюиты «Шахеразада» Н.А. Римского-Корсакова; прелюдия «Дыхание моря» С. Франка, дети показывали движение корабля, изображая через движения характер, образ произведения. Было замечено, что при показе, каждый ребёнок был заинтересован в том, чтобы его заметили. Благодаря этому, их движения становились осознанными, активными. По движениям детей, было видно их видение эмоционально-образной сути произведения. В конце урока, детям включается произведение, которое предполагает тема урока, под которое они при помощи движений показывали образ, чувства, характер заложенный композитором.

Упражнение «Животный мир» – включено в тему урока «Мюзикл, как жанр лёгкой музыки. А. Рыбников «Волк и семеро козлят на новый лад».

Мы предлагаем, перед тем как начать непосредственно изучать пластические движения, прослушать фрагменты произведений. Детям, предлагалось, после прослушивания дать название каждому фрагменту. Мы не требовали от детей точного соответствия с образом, главное чтобы творчество детей было свободным и неограниченным. Предоставляя возможность детям самим дать названия прослушанным произведениям, мы развиваем у них такой показатель как «абстрактность названий». Предположения детей иногда были смешными и забавными («Старый великан», «Непослушный ребёнок, прыгающий по лужам»)

Ничего страшного, если дети не угадают с образом. Главное, чтобы творчество детей было свободным и неограниченным.

Для того, чтобы показать волка, мы предлагаем детям встать в две шеренги и взяться за руки. На раз первая шеренга делает четкий шаг вперёд, на два другой ногой делают притоп к другой ноге. На три, вторая шеренга делает шаг вперёд, на четыре хлопок.

Чтобы изобразить козлят, детям предлагалось разбиться на пары. Взяться за руки. И под счет делать следующие движения: на раз прыжок на

месте, на два, хлопают в ладоши три раза, на три улыбаются друг другу и одновременно выполняют наклоны головой вправо, влево.

В конце урока, дети разыгрывали сценку по изучаемому произведению А. Рыбникова «Волк и семеро козлят на новый лад» с учётом изученных движений, чтобы передать его эмоционально-образную сферу.

Упражнение «Музыкальный оркестр» включено в контекст урока «Жанр музыкального оркестра».

При показе музыкальных инструментов дети добавляют свои движения, эмоции, чувства. Например, при показе скрипки, дети начинали непроизвольно двигаться в такт музыки, а при показе игры на тарелках, некоторые дети добавляли при ударе движение головой. Благодаря этим наблюдениям, мы развивали у детей показатель «оригинальность», «разработанность». Каждый ребёнок выбрал любой музыкальный инструмент. После этого мы поделили их на группы в зависимости от видов инструментов. В нашем случае, дети выбирали скрипку, контрабас, трубу, барабан и тарелки.

Детям, которые выбрали трубу, предлагалось поставить руки перед собой так, будто они держат в руках инструмент. Группе детей, которые выбрали скрипку, предлагалось левую руку согнуть в локте так, будто держат скрипку, а правая рука держит смычок и лёгкими движениями движется из стороны в сторону, изображая игру смычка по струнам. Группа детей, которые показывали контрабас, садились на стулья, ноги шире плеч, будто они ногами держали инструмент. Левая рука находится на уровне груди и двигалась по грифу, а правая рука имитировала смычок.

Для того чтобы изобразить барабан, дети брали в руки ручки (карандаши) на раз, два поочерёдно опускали их на воображаемый барабан, на три, четыре опускали одновременно. Дети, выбравшие тарелки, на раз и три хлопали в ладоши. После того как дети освоили движения, они изображали игру в оркестре под произведение Л.В. Бетховена «Ода радости» из Симфонии №9.

Стоит отметить, что при попытке изобразить оркестр, дети сбивались, не чувствовали ритм и метр произведения. После небольших репетиций, был замечен результат. Дети показывали движения более слаженно, добавляли в каждое движение свою эмоцию, что в свою очередь развивает такой показатель как «сопротивление замыканию», так как дети откладывают окончательный вариант изложения игры на воображаемом инструменте. Добавляя в пластический этюд свои движения (движение корпусом, движение руки по грифу инструмента, движение корпусом при ударе в «тарелки»), эмоции (суровое и сосредоточенное выражение лица) мы развивали у детей «оригинальность» и «разработанность».

Кроме того, при развитии показателей, у детей активизируется фантазия, воображение. У некоторых детей, при прослушивании произведения были заметны изменения в плане восприятия музыки. Их отклик на произведение становился глубже.

В конце занятия, для закрепления материала, мы предлагали детям взять стулья и поставить их полукругом по группам. Включали изучаемое произведение, под которое они показывали свою игру на инструменте, передавая в движениях чувства, эмоции.

Упражнение «Три кита» – направленно на освоение трёх основных музыкальных жанров песни, марша, танца. Тема урока «Песенность. Маршевость. Танцевальность».

Показатель «беглость» развивает длительным включением ребёнка в творческий процесс, показатель «разработанность» развивается при помощи того, что дети добавляют свои движения, для передачи эмоций, чувств, образов. «Оригинальность» разрабатывается тогда, когда мы предлагаем детям самостоятельно передать песенность. Таким образом, дети пытаются передать свои эмоции и чувства при помощи своих движений, жестов и мимики.

Для того, чтобы прочувствовать ритм марша, дети вставали в две шеренги. Под счёт обе шеренги шли навстречу друг другу, а под резки звук

им следовало остановиться. После таким же образом дети расходились на свои места. Через чёткие движения у детей развивается чувство ритма, метра.

Чтобы передать танцевальный характер в музыке, дети на раз плавно поднимали в сторону правую руку, на два левую. Затем поднимали руки над головой, вставали на носочки и кружились вокруг себя.

Для показа песенности, мы предлагали детям самостоятельно придумать движения, чтобы передать эмоции, чувства и образ. В данном случае, мы предоставили свободу выбора движений детям. Благодаря этому, мы создали условия для проявления творческого потенциала детей, воображения. Создавая свои собственные пластические этюды, дети развивают «сопротивление замыканию», так как для создания этюда требуется комплекс движений, «оригинальность», которая развивается при показе, разработанного детьми пластического этюда исходя из своих собственных ощущений, представлений, образов. Кроме того, следует отметить, что творческая продуктивность при выполнении данного упражнения, которое требует от детей творческого подхода к созданию целого комплекса движений, развивает показатель «беглость».

Разучив движения и предоставив время для создания своего собственного пластического этюда, мы включали детям отрывки из произведений «Колыбельная» П. Чайковского; «Марш Тореадора» из оперы «Кармен» Ж. Бизе; «Вальс-фантазия» М. Глинки.

Упражнение «Доброе животное». Детям предлагалось встать в круг и взяться за руки и представить, что все – одно большое, доброе животное. Затем, детям слушали, как оно дышит (Все прислушивались к своему дыханию, дыханию соседа). Затем мы предлагали подышать всем вместе. Вдох – вместе делали шаг вперёд. Выдох – шаг назад. Вдох – вместе делали два шага вперёд. Выдох – два шага назад. Стук – делали шаг вперёд, стук – шаг назад. Затем под музыку дети проделывали тоже самое, но уже с учётом чувств и образов. В качестве музыкального материала, для знакомства с пластическим этюдом мы включали произведение сюита «Лебедь» из цикла

В данном упражнении на одном конкретном образе ребёнок может передать всю палитру эмоций и чувств, что способствует развитию таких показателей как «разработанность». Данное упражнение вписано в контексте второго урока по теме «Песенность. Маршевость. Танцевальность».

Упражнение «Капризная нотка». Перед началом работы над упражнением детям вставали в круг. Им задавался вопрос на тему: «Какие эмоции вы знаете?». Дети называли основные эмоции: радость, гнев, страх, грусть.

Для того чтобы изобразить радость дети поднимали руки над головой и начинали ими махать, как будто они рады кого-то видеть.

Для того чтобы изобразить гнев, дети сжимали руки в кулаки и вставали в такое положение, в котором будут защищаться или нападать. На лице хмурое и гневное состояние.

Чтобы изобразить страх, дети на раз садились, на два с глубоким вздохом резко закрывали глаза руками, на три вставали, на четыре открывали глаза.

Чтобы показать грусть мы предлагали детям вспомнить Пьеро из сказки о Буратино. Дети изображали на лице грустное состояние. Кисть левой руки собрана и направлена ладонью вверх, а правая рука собирает слезинки с лица и складывает их в руку. Чтобы пластический этюд наполнился теми эмоциями, которые мы старались изобразить, мы включали произведения «Светит месяц» русская народная плясовая (радость); «В пещере горного короля» из сюиты «Пер Гюнт» Э.Грига (гнев); «Этюд картина №8» С. Рахманинова (грусть).

В данном упражнении дети развивали способность погружаться в произведение для того, чтобы прочувствовать, уловить эмоции и чувства, которые были заложены в основу произведения. Их слышание музыки становится глубоким, осмысленным. Исходя из этого, в данном упражнении развивается такой показатель как «сопротивление замыканию». Тема урока, в который включено упражнение «Мир Л.В. Бетховена». Именно через тему

данного урока, детям предоставлялась возможность прочувствовать и осмыслить эмоционально-образное видение произведений Л.В. Бетховена. Понять замысел, который вкладывал композитор при написании произведений.

Упражнение «Артисты пантомимы». Данное упражнение способствует активизации воображения и развивает показатель «оригинальность», «разработанность» через показ движений, которые передавали образ, живописность. Тема урока, в который включено упражнение «Джаз – музыка 20 века».

В данном упражнении мы предлагали детям изобразить часы, горящую свечу так, как они это представляют. Затем, дети показывали Деда Мороза. Основные движения, которые использовали дети: закидывали мешок с подарками на спину и имитировали шаги Деда Мороза по сугробам.

Затем мы предложили ребятам показать небольшой «кусочек» театра под произведения «Дед Мороз» Р. Шумана и «Метель» Г. Свиридова.

Упражнение «Артисты пантомимы» предоставляет возможность показывать эмоции, чувство через движения, проявляя оригинальный подход к показу какого-либо момента. Свобода движений способствовало развитию образной сферы ребёнка, его индивидуальной трактовке произведений, развивая показатель «оригинальность». Через показ движений, которые мы предлагали, и в обогащении своими движениями пластического этюда, творческая продуктивность детей возросла, что позволило нам сделать вывод о развитии показателя «беглость».

Следующее упражнение называется «Музыкальный театр». В этом упражнении мы при помощи листа бумаги, закрывали одному из детей верхнюю или нижнюю половину лица, и шепотом называли какую – то эмоцию. Играющий должен был выразить её под музыку, а остальные дети догадывались. При этом мы не ограничиваем детей в движениях. Импровизация способствовала развитию показателя «сопротивление замыканию». Проработка и предварительное продумывание движений,

мимики, для показа эмоций развивало показатель «разработанность». Для более полного и понятного пластического этюда, дети задействовали в своих показах предметы интерьера, одноклассников, что развивало показатель «оригинальность». Для того, чтобы игра была яркой и способствовала развитию творчества у детей мы использовали произведения: «Полоне» Ф. Шопена; «Арагонская хота» Испанская увертюра М. Глинки; «Танец маленьких лебедей» из балета «Лебединое озеро» П. Чайковского.

Через новые образы, идеи, чувства жесты и движения ребёнок развивает фантазию, воображение, творческое мышление.

Третий этап включает в себя два упражнения, через которые мы измеряли эмоционально-образную отзывчивость на произведения, оригинальный подход и разработанность деталей при показе пластических движений.

Упражнение «Заколдованный». Дети выбирали одного из одноклассников. Ребёнку, которого выбрали, требовалось представить, что его заколдовали. Он не мог говорить и на вопросы отвечал только жестами. Указательным пальцем он показывал на различные предметы и указывал направления: шкаф, стол, внизу, вверх. После этого, мы предлагали игроку показать на выбор пластический этюд из ранее пройденного материала, а остальные должны угадать о каком произведении идёт речь.

Показывая различные образы, ребёнок длительное время остаётся открытым для новых идей. Это способствует детальной разработке и придумыванию новых идей, что способствует развитию показателей «беглость», «разработанность», «оригинальность» и «сопротивление замыканию».

Следующее упражнение «Зеркало» – более сложное. Детям предлагалось представить, что они попали в оранжерею. Каждая мелодия – это цветок. Внимание детей, было обращено на то, чтобы представить какие разные стебельки, листики, лепестки. Детям необходимо было услышать в «зеркала» их мелодии, нарисовать их в воздухе или даже превратиться в

цветы, а так же каждому фрагменту дать необычное название. Каждое произведение, которые прослушивали дети и выполняли пластические этюды, характеризовало определённый цветок: колокольчик: «Ноктюрн» №1 Си – бемоль минор (1 часть) Ф. Шопен; Вьюнок: «Шутка» из сюиты №2, И.С. Бах; Кактус: Сюита из балета «Любовь за любовь» Месть Т. Хренников; Водяная лилия: «Благодарные сентиментальные вальсы» Assezlent М. Равель; Роза: симфоническая сюита «Шехерезада» тема Шехерезады Н.А. Римский-Корсаков;

В данном упражнении развиваются все пять показателей: беглость, оригинальность, разработанность, абстрактность названия, сопротивление замыканию. Различные образы, способствуют проработке мелких деталей, выделение основанного компонента, умение дробить общий образ на мелкие детали. Все нюансы показываются ребёнком через жест, движения, мимику, эмоции и чувства, которые они испытывают при прослушивании произведения.

С каждым уроком дети становились более раскрепощёнными, открытыми. Их слышание музыки становилось более глубоким и детальным. Уже через несколько занятий учащиеся, пытались «читать» музыку жестом, мимикой реагируя на малейшие изменения музыкальной линии.

Начиная применять средства музыкально-пластического интонирования, мы брали на себя ответственность, так как они не только способствуют развитию творческих способностей, эмоционально-образных ощущений, но и фактически «навязывают» на начальных этапах именно такое «слышание» и понимание музыки. Поэтому мы делали акцент на том, что при прослушивании произведения развивались основные показатели творческих способностей, умение чувствовать и понимать смысл, заложенный в произведения, а их творческие проявления были сугубо индивидуальны.

2.3. Анализ результатов заключительного этапа исследования

На заключительном этапе исследования, после проведения формирующего этапа исследования, для проверки эффективности средств музыкально-пластического интонирования, которые были направлены на развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста, нами было проведено повторное диагностирование уровня творческих способностей у детей 3 класса при помощи теста Э.П. Торренса «Тест Креативности».

Цель диагностики: выявить уровень творческих способностей у детей младшего школьного возраста после проведения формирующего этапа исследования.

Полученные данные представлены в таблицах приложение 6 и 7. Выявленные нами данные, свидетельствуют о том, что у детей в экспериментальной группе, видна динамика роста творческих способностей. Рисунки детей стали более детальными, осмысленными и оригинальными.

Анализ полученных результатов показал, что после проведения занятий с включением средств музыкально-пластического интонирования у 13 детей (46%) выявлен высокий уровень по показателю «беглость», 9 детей (32 %) выявлен умеренный уровень, у 6 детей (22%) выявлен низкий уровень, Рис. 1.

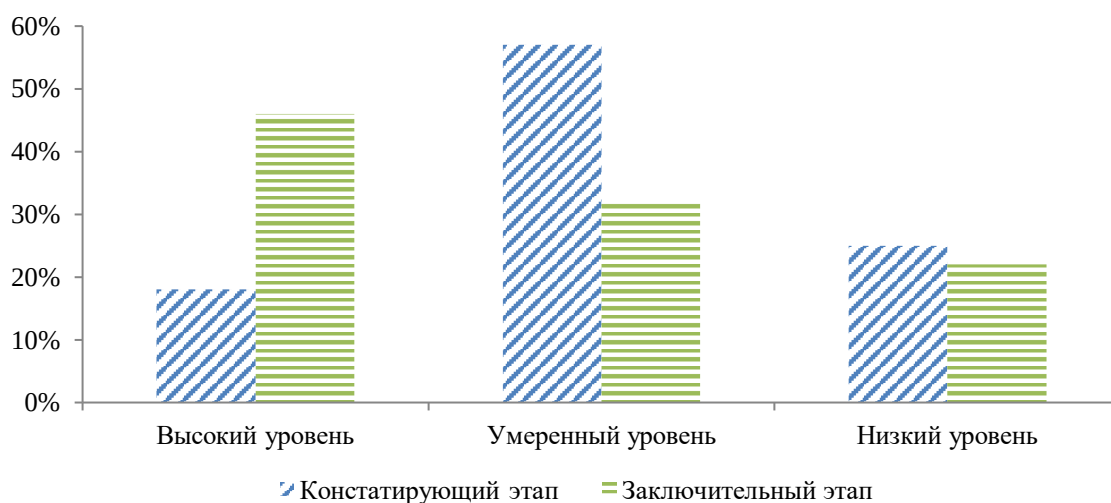


Рис. 1. Сопоставление показателя «беглость» на констатирующем и заключительном этапах (экспериментальная группа)

После проведения формирующего этапа эксперимента, дети при работе над тестом задействовали максимальное количество стимульного материала. Их творческая продуктивность стала выше, рисунки в большей степени были признаны адекватными.

Изменились результаты по показателю «оригинальность». Так высокий уровень показали 20 человек (70%), умеренный уровень показали 4 человека (15 %) и 4 человека (15%) показали низкий уровень. У большинства детей выявлен высокий уровень «оригинальности». У них ярко выражен неординарный и индивидуальный подход к каждому рисунку, см. Рис. 2.

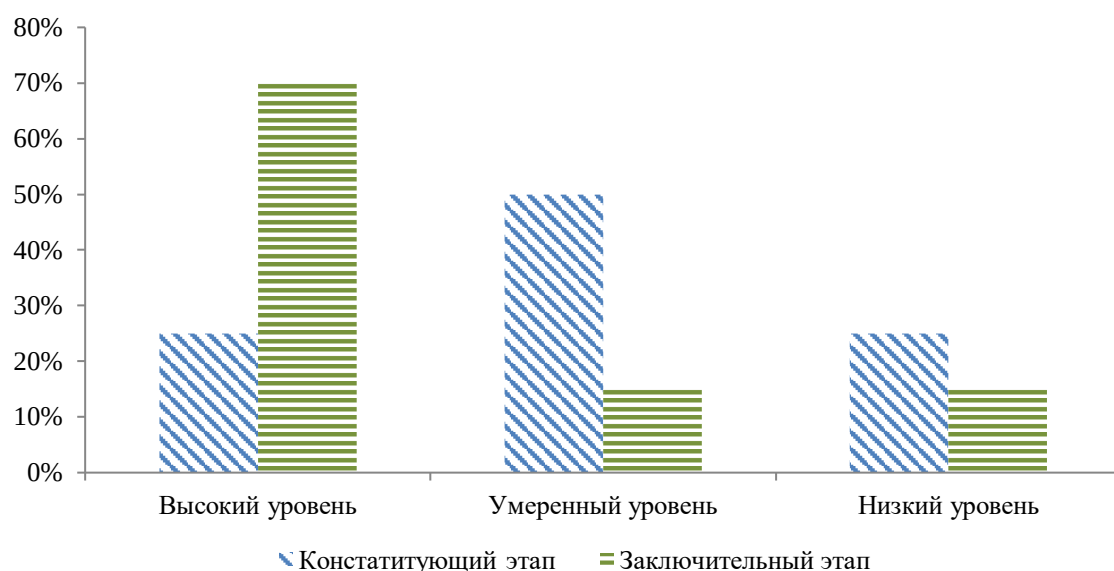


Рис. 2. Сопоставление показателя «оригинальность» на констатирующем и заключительном этапах (экспериментальная группа)

Оригинальность рисунков у детей стала значительно выше, в сравнении с показателями на констатирующем этапе исследования. Дети добавляли цвета (Рисунков, которые были нарисованы простым карандашом, стало меньше), объединяли в единый рисунок несколько стимульных материалов. Для создания рисунка в первом субтесте, дети рисовали не только внутри предоставляемого субтеста, но и за его пределами. Тем самым стимул становился частью одного образа. Рисунки, которые дети создавали на базе стимульных материалов, стали сложнее и более осмысленные. Четко прослеживался сюжет и замысел рисунков.

На заключительном этапе исследования нами были выявлены следующие изменения по показателю «разработанность». «Высокий» результат показали 9 детей (32%), «умеренный» результат показали 8 человек (29%), 11 человек показали «низкий» результат, см. Рис. 3.

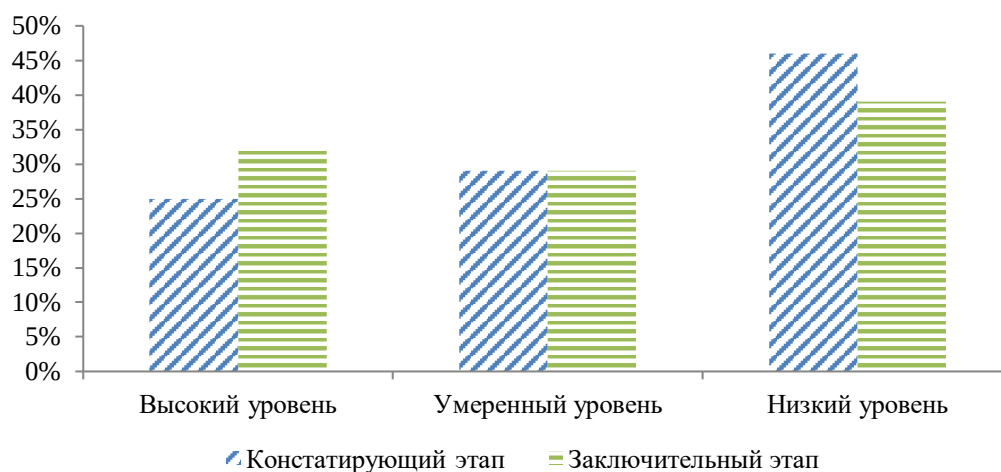


Рис. 3. Сопоставление показателя «разработанность» на констатирующем и заключительном этапах (экспериментальная группа)

Большинство детей показали высокий уровень. Рисунки этих детей отличались от других. Они старались как можно больше использовать мелких деталей для более оригинального рисунка (Дети стали детально прорисовывать листья деревьев, стены замков, использовали различные виды штриховки). Дети легко использовали предоставленный материал и рисовали необыкновенные рисунки.

После формирующего эксперимента результаты по показателю «абстрактность названий» претерпели изменения. «Высокий» уровень показали 15 человек (54%), «умеренный» уровень показали 12 человек (43%) и 1 человек (3%) показал «низкий» уровень, см. Рис. 4.

Дети, которые показали «высокий» или «умеренный» уровни, отличались яркими названиями рисунков, которые несли в себе глубокий смысл, яркость («Странствующий по морям одинокий парус», «Космос – бесконечность жизни», «Бутерброд, оставленный на солнце»). Названия, отображали не только то, что нарисовано, но дополняли нарисованный сюжет. Результаты контрольной группы практически не изменились. Их

показатели остались на том же уровне, на котором они были. Названия их рисунков были в большей степени просты («Солнце», «Яйцо в гнезде», «Ваза») и отображали очевидное.

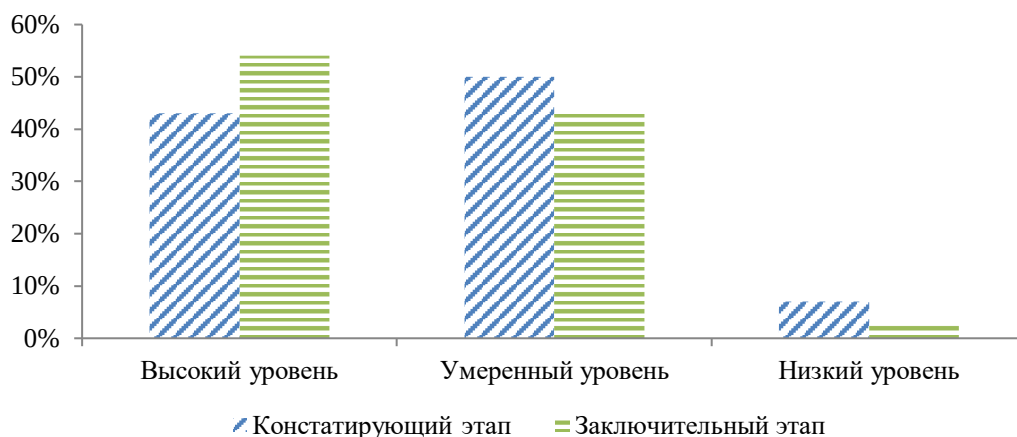


Рис. 4. Сопоставление показателя «абстрактность названий» на констатирующем и заключительном этапах (экспериментальная группа)

По показателю «сопротивление замыканию» были получены следующие результаты. 18 человек (64%) показали «высокий» уровень, у 9 человек (32%) , «низкий» уровень показал только 1 человек.

Дети, которые получили высокие результаты, достаточно долго откладывали принятие окончательного решения, и тем самым их рисунки имели не только необычное название, но и качественный проработанный рисунок, см. Рис 5.

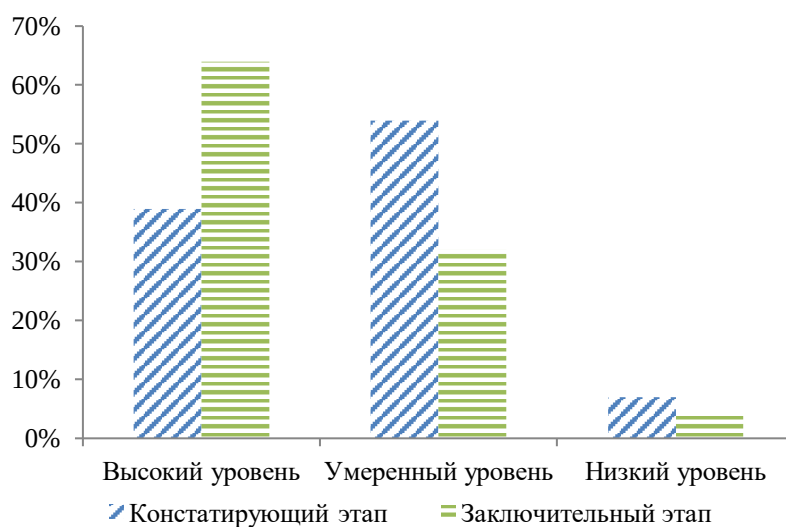


Рис. 5. Сопоставление показателя «Сопротивление замыканию» на констатирующем и заключительном этапах (экспериментальная группа)

Результаты констатирующего этапа эксперимента показали, что общий уровень творческих способностей в контрольной группе «очень низко» (составил 27,8 баллов), как на констатирующем тапе, так и на заключительном этапе (26,4). Так как данная группа не подвергалась воздействию, то их уровень остался на том же месте, см. Рис. 6.

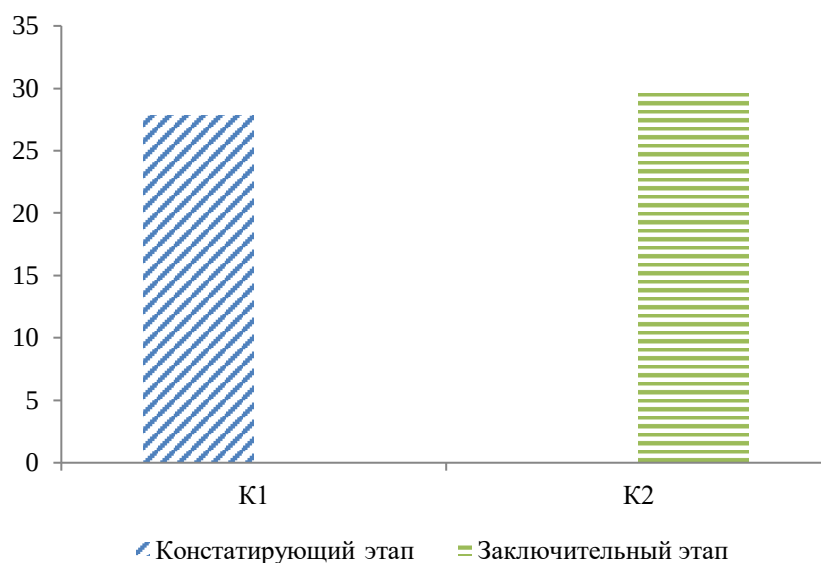


Рис. 6. Сопоставление показателя «Образной Креативности» на констатирующем и заключительном этапах (контрольная группа)

Если сравнивать результаты двух групп (экспериментальная и контрольная группы) на констатирующем этапе исследования и на заключительном мы увидим, что на констатирующем этапе уровень творческих способностей в обеих группах находится на одном уровне, в то время как на заключительном этапе исследования уровень творческих способностей отличается в двух группах, см. Рис.7.

Это проявилось при создании рисунков, которые были разработаны, имели смысловое окончание, отличались индивидуальностью. Уровень проявления фантазии, воображения повысился. Это проявилось в большей степени при создании рисунков в третьем субтесте, когда дети объединяли в

один рисунок несколько стимульных материалов и создавали неповторимый образ.

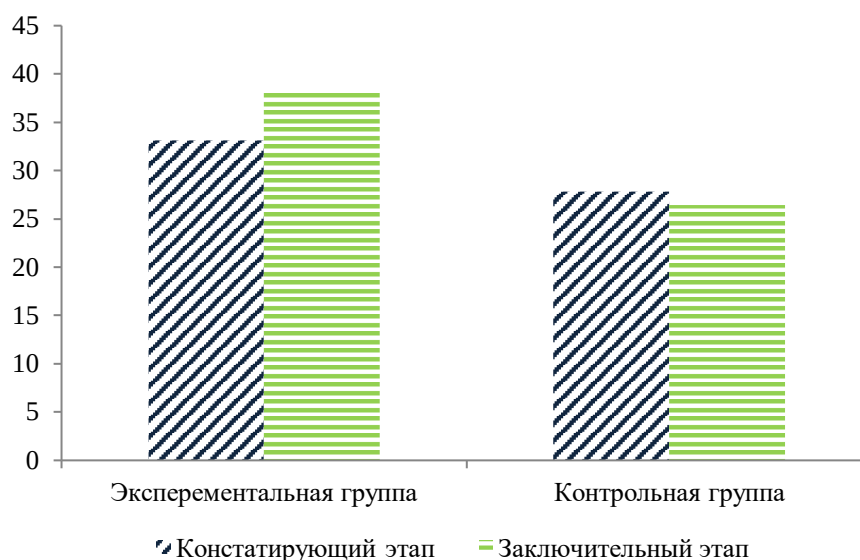


Рис.7. Сравнение показателя «Образная креативность» в двух группах на констатирующем и заключительном этапах исследования.

В контрольной группе уровень остался на одном уровне, в то время как в экспериментальной группе замечен прогресс. На констатирующем этапе исследования уровень экспериментальной группы был «ниже нормы», в контрольной группе «очень низко». Разрыв между группами был минимален, а уровень их креативности был примерно одинаковым. Для большей наглядности мы сравнили экспериментальную группу до проведения эксперимента и после. На гистограмме видно, как возрос уровень творческих способностей у детей экспериментальной группы после проведения эксперимента. Мы видим, что уровень креативности (творческих способностей) в экспериментальной группе стал выше и поднялся с уровня «ниже нормы» до уровня «несколько ниже нормы» (градации уровней представлена в приложении 5), в то время как уровень креативности в контрольной остался «очень низко».

Стоит отметить, что в экспериментальной группе после проведения эксперимента практически у каждого ребёнка уровень творческих, см. Рис. 8.

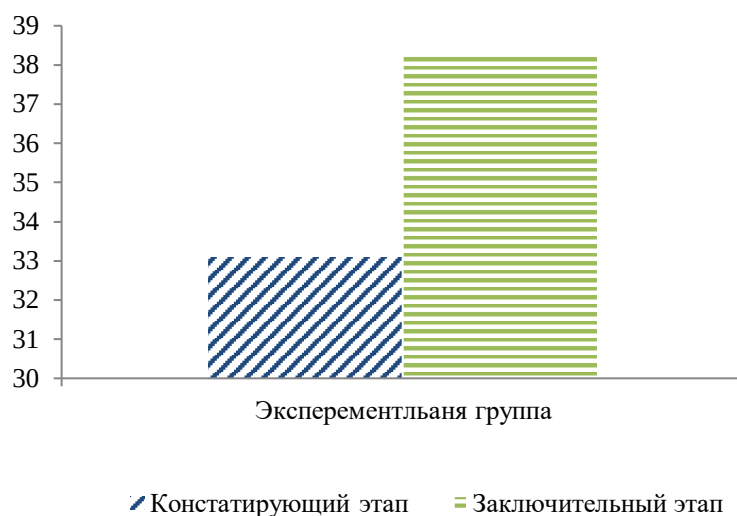


Рис.8. Сравнение показателя «Образная креативность» в экспериментальной группе на констатирующем и заключительном этапах исследования.

В представленной ниже таблице мы видим, как изменились уровни «образной креативности» у детей в экспериментальной группе. На заключительном этапе исследования появляется новый уровень «норма». Данного уровня в экспериментальной группе достигли 12 человек из 28, что составило 43%, когда на констатирующем этапе исследования данного уровня не было ни в экспериментальной, ни в контрольной группе. Так же, мы добились того, что в экспериментальной группе уровень «очень низко», после проведения исследования, не отобразился ни у одного ребёнка, в то время как на констатирующем этапе исследования он составил 39 % (11 человек). Статистические данные экспериментальной группы на констатирующем и заключительном этапах эксперимента, направленного на развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста, представлены в таблице, см. Табл. 1.

Таблица 1

Статистические данные экспериментальной группы на констатирующем и заключительном этапах эксперимента, направленного на развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста

Уровни	Э1		Э2	
	абс.	%	абс.	%
Норма	0	0	12	43
Несколько ниже нормы	7	22	9	32
Ниже нормы	11	39	7	25
Очень низко	11	39	0	0

Таким образом, можно сделать следующие выводы, при анализе результатов, полученных по тесту креативности Э.П. Торренса «Тест Креативности», свидетельствует о том, что дети на заключительном этапе эксперимента дети в экспериментальной группе более творчески подходили к рисованию. Каждый рисунок отличался разработанностью (штриховка, фон, листики, лучи у солнышка, жилки на листочках и т.д), индивидуальностью, креативностью. Дети детальнее разрабатывали свои рисунки, их названия стали более глубокими, расширенными: «Одинокая роза», «Восходящее солнце на Марсе». Кроме того, стоит отметить, что уровень творческих способностей у детей вырос, что подтвердило эффективность, разработанных нами упражнений музыкально-пластического интонирования, которые направлены на развитие творческих способностей творческих способностей детей младшего школьного возраста.

Выводы по второй главе

При диагностировании творческих способностей у детей 3-го класса по тесту креативности Э.П. Торренса мы выявили исходный уровень, который показал, что дети творчески замкнуты и зажаты. Сопrotивляемость находится на уровне «очень низко».

Средства музыкально-пластического интонирования, направлены непосредственно на развитие творческих способностей по основным показателям: беглость, оригинальность, разработанность, сопротивление замыканию, абстрактность названий. При разработке приёмов музыкально-пластического интонирования, перед нами стояла задача не превратить их в комплекс ритмических движений.

Именно пластическое интонирование помогает детям почувствовать протяженность фразы, движение мелодической линии, эмоционально-образную сферу произведения.

Разработанные нами упражнения мы поделили на три этапа, которые способствовали постепенному развитию творческих способностей. Все упражнения включены в контекст урока музыки по программе Е.Д. Критская, Г.П. Сергеева, Т.С. Шмагина.

После проведения формирующего этапа эксперимента, было проведено повторное диагностирование творческих способностей детей. Экспериментальная группа, которая подвергалась воздействию, показала результаты значительно выше, чем на констатирующем этапе исследования. В то время как уровень творческих способностей контрольной группы остался на одном уровне.

Таким образом, мы можем говорить об эффективности разработанных нами приёмов по развитию творческих способностей детей средствами музыкально-пластического интонирования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема творчества, как и общая умственная одарённость, в настоящее время находится в центре внимания исследователей. Понятие творческих способностей рассматривали такие исследователи как В.Д. Щадриков, Л.А. Большакова, О.И. Мотков, Дж. Гилфорд.

Кроме выше указанных исследователей, творческие способности в своих трудах рассматривала Д.Б. Богоявленская, которая утверждает, что основным критерием творческих способностей является интеллектуальная активность, которая объединяет в себе два компонента: познавательный (общие умственные способности) и мотивационный. Критерием проявления творчества является характер выполнения человеком предлагаемых ему мыслительных задач.

По тесту Э.П. Торренса «Тест креативности», была проведена диагностика уровня творческих способностей детей младшего школьного возраста на начальном и заключительном этапах исследования в контрольной и экспериментальной группах.

Анализ полученных данных показал, что экспериментальная группа, на уроках музыки, где применялись упражнения, направленные на развитие творческих способностей средствами музыкально-пластического интонирования показала хороший результат, в отличие от контрольной группы. В экспериментальной группе «Образная креативность» поднялась с уровня «очень низко» на уровень «несколько ниже нормы».

12 человек (43%) показали уровень «норма», 9 человек (32%) уровня «несколько ниже нормы», 7 человек (25%) уровня «ниже нормы». Тогда как в контрольной группе ни один человек не показал уровень «норма». Всего у 3-х (12 %) человек был выявлен уровень «несколько ниже нормы», у 11 человек (42%) уровень «ниже нормы» и 12 человек (46%) показали уровень «очень низко», когда в экспериментальной группе на заключительном этапе не было выявлено данного уровня «Образной креативности».

Гипотеза исследования подтверждена, о чём свидетельствует динамика роста уровня творческих способностей детей экспериментальной группы, на уроках музыки с которой проводились уроки с включением в них приёмов музыкально-пластического интонирования.

Использование на уроках музыки средств музыкально-пластического интонирования помогает учащимся быстрее и успешнее усваивать музыкальный материал, изучаемый на уроках музыки. Помогает слышать различные ритмические рисунки, динамические отклонения, движение музыкальной линии, характер и эмоционально-образное состояние произведения.

Результаты нашего исследования могут быть полезны в организации музыкально-эстетической деятельности в условиях общего образования.

Продолжение исследования мы видим в создании системы упражнений, которые будут направлены на развитие творческих способностей детей по основным показателям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богоявленская, Б.Д. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская: – М., «Академия», 2012.
2. Богоявленская Д. «Интеллектуальная активность как психологический аспект изучения творчества.// Исследование проблем психологии творчества» М.; 1983 г.
3. Большакова, Л.А. Большакова, Л. А. Развитие творчества младшего школьника / Л. А. Большакова // Завуч начальной школы. – 2002. – № 2. – 12-16 с.
4. Вендрова, Т. «Пластическое интонирование» музыки в методике Вероники Козн // Искусство в школе. - М.: - 1997. (№ 1). – С. 61 – 64.
5. Ветлугина, Н.А. Музыкальное развитие ребенка / Н.А. Ветлугина. – М., 2013.
6. Выготский, Л.С. Воображение и его развитие в детском возрасте.// Хрестоматия по психологии,- М.: Просвещение.-1987. – 320-325 с.
7. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию/ И. С. Гессен — М.: «Школа-Пресс», 2015. – 376 с.
8. Гилфорд, Дж. Структурная модель интеллекта // психология мышления / Дж. Гилфорд. – Москва, 1965. – 434-437 с.
9. Годфруа, Ж. Психология / Ж. Годфруа, Издательство в 2 томах, том 1 – М.:Мир, 1992. – 436 с.
10. Голованова, Н.Ф. Специализация и воспитание ребёнка / Н.Ф. Голованова. – Учебное пособие для студентов высших учебных заведений – СПб, Речь 2004. – 320 с.
11. Готсдинер, А. Л. Музыкальная психология. М.: Магистр, 1993.
12. Грановская Р. М. Творчество и конфликт в зеркале психологии. – СПб.: Речь, 2006. – 416 с.
13. Дружинин, В.Н. Психология: Учебник для гуманитарных вузов / В. Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2013. – 2-е изд. – 656 с.

14. Егорова, Э.Н. Психология развития/ Э. Н. Егорова- Харьков, 2013. — 421 с.
15. Жак-Далькроз, Э. Ритм.- Москва:Изд-во «Классика-21 век».-2001. 248с.
16. Занков, Л.В. О дидактических основах обучения // Народное образование. – 1962. – N 10. – С. 38-47.
17. Зинченко, В. П. Посох Осипа Мандельштама и Трубка Мамардашвили: К началам органической психологии [Текст].– М.: Новая школа, 1997. – 336с.
18. Иваненко, Г. В. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы. М.: Смысл, 2001.
19. Кабалевский, Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы.// Программно-методические материалы. Музыка. Начальная школа. М.- 2001.-е. С. 15-21.
20. Кабалевский, Д.Б. Как рассказывать детям о музыке?:// Д.Б. Кабалевский; Под ред. Э.В. Мазниной.-3-е изд., испр.- М.: Просвещение, 1989. - 91с.
21. Коэн, В. Метод музыкальных зеркал (двигательные аналоги музыкального восприятия) // Искусство в школе – 1995. № 4,5.С. 61 – 64.
22. Кыштымова, И.М. Методологические основания понимания креативности как реализации личностного смысла средствами культуры // Вестник Московского Государственного областного университета. Сер. Психологические науки. № 4.- М., 2007. С.36 – 47.
23. Кыштымова, И.М. Научные подходы к развитию креативности // Педагогические системы развития творчества: Материалы 6-й Международной научно-практической конференции.- Екатеринбург, 2007. С. 109 – 118.
24. Лейтс, Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. М.: Изд-во ИПП; Воронеж: НПО «Модэк», 1997.
25. Леонтьев, Д. А. Пути развития творчества: личность как определяющий фактор // Воображение и творчество в образовании и профессиональной

деятельности. Материалы чтений памяти Л. С. Выготского: Четвертая Международная конференция. М.: РГГУ, 2004. С. 214–223.

26. Лук, А.И. Психология Творчества / А.И. Лук – Наука, 1978
27. Мелик-Пашаев, А. А. Педагогика искусства и творческие способности. М.: Знание, 1981.
28. Мелик-Пашаев, А. А., Новлянская З. Н. Ступеньки к творчеству: художественное развитие ребенка в семье. М.: Редакция журнала «Искусство в школе», 1995.
29. Мотков, О.И. Психология самопознания личности. Практика. Посвящение. М., 1993
30. Музыкальное воспитание в 20 веке: Элементарное музыкальное воспитание по системе К. Орфа // Составление и редакция серии Л.А. Баренбойта. – всесоюзное издательство «Советский композитор» – Москва, 1978. – 376 с.
31. Назайкинский, Е. В. О психологии музыкального восприятия. М.: Наука, 1972.
32. Немов, Р. С. Психология: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 2: Психология образования. – 608 с.
33. Никитин, Б.П. Первые уроки естественного воспитания или Детство без болезней / Б.П. Никитин. – Лениздат, 1990.
34. Николаева, Е.И. Психология детского творчества. СПб.: Речь, 2006.
35. Пиличяускас, А. А. Познание музыки как воспитательная проблема: Науч. – метод. пособие для учителей. – М.: МИРОС, – 992. – 40 с.
36. Репина, Т.А, Стеркина, Р.Б. Общение детей в детском саду и семье / Т.А. Репина, Р.Б. Стеркина – М.: Педагогика.
37. Серавин, А. И. Исследование творчества [Текст]. – СПб.: Копи-Парк, 2005. – 205 с.

38. Стеркберг, Р., Григоренко Е. Учись думать творчески [Текст] // Основные современные концепции творчества и одаренности: сб. ст. / под ред. Д. Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 186-213.
39. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей//Способность и одарённость: Избранные труды в 2 томах, т. 1 .-Москва: Педагогика.- 1985.- С. 15-41; С .42-222.
40. Туник, Е.Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса. Методическое руководство // издательство Иматон, 1998.
41. Холодная, М. А. Перспективы исследований в области психологии способностей [Текст] // Психол. журн. – 2007. – Т. 28, № 1. – С. 28–37.
42. Щадриков, В.Д. О содержании понятий способности и одарённость// Психологический журнал.- 1982.-№5.- С.3-10.
43. Яворский, Б., Строение музыкальной речи, М., 1908;

Приложение 3

Формула для перевода сырых значений в шкальные значения

Для подсчёта обобщённого показателя «образная креативность» полученные суммы баллов необходимо перевести в шкальные значения. В качестве шкальных значений в образной батарее используется Т-стандартные баллы ($M = 50; \sigma = 10$). Переход к Т-баллам осуществляется отдельно по каждому показателю (беглость, оригинальность, разработанность, абстрактность, сопротивление замыканию). Для перевода сырых значений в Т-баллы используется формула:

$$Ti = 50 + 10 \frac{Xi - M}{\sigma}$$

Где, i – порядковый номер обследуемого;

Ti – шкальное значение показателя у данного обследуемого;

Xi – сырая оценка показателя у данного обследуемого

M – среднее арифметическое значение показателя

σ – стандартное отклонение значений показателя, полученное на соответствующей возрастной выборке.

Приложение 4**Формула для подсчёта критерия «образная креативность»**

Для получения обобщенного показателя «Образная креативность» ($T_{ок}$) необходимо просуммировать T – баллы по беглости ($Tб$), оригинальности ($Tо$), разработанности ($Tр$), абстрактность названий ($Tн$), замыканию ($Tз$) и поделить получившуюся сумму на 5:

$$T_{ок} = \frac{Tб + Tо + Tр + Tн + Tз}{5}$$

Творческий потенциал личности отражается а обобщённом показателе «образная креативность». Анализ структурного профиля, отражающего соотношение отдельных показателей «образной креативности» ($T_{ок}$).

Приложение 5

**Таблица для интерпретации результатов по критерию «образная
креативность»**

Т_{ок} – баллы	Характеристика
>70	Очень высоко (превосходно)
66-70	Выше нормы
61-65	Несколько выше нормы
40-60	Норма
35-39	Несколько ниже нормы
30-34	Ниже нормы
<30	Очень низко