

**Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования
города Новосибирска**

«Детская музыкальная школа № 2 им. Е. Ф. Светланова»

А. А. Исакова

**Художественное взаимодействие как средство
творческого развития младшего школьника на уроках
фортепиано**

Методическая работа

Новосибирск, 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Введение | 3 |
| Глава 1 Теоретические основы художественного взаимодействия.... | 5 |
| 1.1 Художественно-педагогическое обобщение в структуре музыкально-образовательной деятельности..... | 5 |
| 1.2 Сущность педагогических категорий «взаимодействие», «педагогическое взаимодействие» и «художественное взаимодействие» в гуманистической педагогике..... | 8 |
| 1.3 Художественное взаимодействие на уроках фортепиано и его функции..... | 14 |
| 1.4 Уровни взаимодействия «учитель-ученик»..... | 15 |
| Глава 2 Игровые формы обучения и их влияние на творческое развитие младших школьников..... | 19 |
| 2.1 Роль игры в процессе обучения детей младшего школьного возраста..... | 19 |
| 2.2 Возрастные и индивидуальные особенности младших школьников..... | 20 |
| 2.3 Творческое развитие младшего школьника на уроках фортепиано..... | 22 |
| 2.4 Влияние общения на творческое развитие учащихся и их уровни..... | 24 |
| Заключение | 28 |
| Список литературы..... | 30 |
| Приложения..... | 32 |

ВВЕДЕНИЕ

Современное состояние образования характеризуется тенденцией гуманизации и гуманитаризации обучения. Этот процесс проявляется, прежде всего, в установлении субъектно - субъектных отношений, т.е. ученик рассматривается не как объект для педагогических воздействий, а как субъект со своим внутренним миром, системой ценностей, индивидуальными особенностями и т.д.

Таким образом, общение между учеником и учителем мы рассматриваем не только как взаимодействие, но и как взаимовлияние друг на друга. Влияние, организуемое учителем в процессе обучения творческой деятельности на развитие личности ребенка, представляет собой сложную научно-практическую проблему, в решении которой необходимо опираться на исследования философов, социологов, психологов, педагогов: Г.М. Андреева, Н.А. Бердяев, Л.И. Божович, Ш. Бюлер, Е.А. Климов, И.С. Кон, В.Т. Кудрявцев, А. Маслоу, К. Роджерс и др.

Актуальность работы обусловлена востребованностью педагогического знания о взаимодействии учителя и ученика в меняющейся системе образования. Исходя из актуальности проблемы, была выбрана тема методической работы. **Цель работы:** изучить пути творческого развития младших школьников на уроках фортепиано.

Чтобы доказать цель требовалось решение **следующих задач:**

- изучение философской, психологической и педагогической литературы;
- изучение методической литературы по использованию игровых форм в процессе художественно-педагогического взаимодействия на уроках фортепиано;
- выявление уровней творческого развития учащихся младшего школьного возраста;

На современном этапе развития педагогической теории и практики возникло противоречие между объективными потребностями гуманизации педагогического образования на основе осмысления его сущности как субъект - субъектного взаимодействия и существующими подходами в организации этого процесса. Тенденции общественного развития всё ярче выражают усиливающее противоречие между потребностью к взаимодействию на демократических принципах и конфронтацией, проявляющейся во всех сферах реального взаимодействия. Это отражает потребность в новом типе связей и отношений между людьми,

характеризующимися не господством - подчинением, не подавлением, не враждой, не соперничеством, а сотрудничеством, открытостью, доверием.

Любой человек – это особый мир со своими чувствами, желаниями, потребностями, ценностями. Он не может существовать в вакууме, он живет в обществе, вступает во взаимоотношения с людьми в процессе своей жизнедеятельности, и, безусловно, испытывает на себе воздействия «миров» других людей. Поэтому очень актуальным является, каким зарядом, какой энергетикой обладает субъективное пространство педагога-музыканта, осуществляющего свою деятельность и формирующего пространство урока музыки. «Педагог - ученик - музыкальное произведение – компоненты педагогического пространства, суть «образы обособления», они рассматриваются как нечто связанное, то, что вступает друг с другом во взаимодействие» [32, с.80]. Условием этой связности и координированности является деятельность и особенно то, каким содержанием она наполняется.

По мере формирования педагогического пространства урока музыкального искусства, обучающийся, испытывая влияние со стороны двух других компонентов структуры (педагога и музыкального произведения), имеет возможность ярко проявить свою индивидуальность и неповторимость, что способствует интенсивному творческому развитию.

В отечественной педагогической науке в самых различных аспектах изучается возможность творческого развития ребенка в младшем школьном возрасте: Ш.А. Амонашвили, В.В. Давыдов, Д.Б. Кабалевский, Б.М.Неменский, А.Ж.Овчинникова, Д.Б. Эльконин, Е.Л. Яковлева и др.

Ведь младший школьный возраст является наиболее ответственным этапом школьного детства. Высокая сензитивность этого возрастного периода определяет большие потенциальные возможности разностороннего развития ребенка. Основные достижения этого возраста обусловлены ведущим характером учебной деятельности и являются во многом определяющим для последующих лет обучения: к концу младшего школьного возраста ребенок должен хотеть учиться, уметь учиться и верить в свои силы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

1.1. Художественно-педагогическое общение в структуре музыкально-образовательной деятельности

Поскольку преподавание музыки, в частности уроков фортепиано, является сугубо творческой деятельностью, её специфическими компонентами являются: музыкальные способности, художественно-педагогические способности, художественно-коммуникативные умения, исполнительский артистизм, навыки интерпретации, способность к созданию творческой атмосферы, художественное воображение и фантазия.

Особую роль в содержании педагогического мастерства играет педагогическое общение. Система коммуникативных умений учителя или, иначе, «...профессиональное общение преподавателя с учащимся на уроке и вне его, имеющее определённые педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода «оптимизацию» учебной деятельности и отношений между педагогом, учащимися и внутри ученического коллектива» [17, с.15].

Чтобы общение на уроке было продуктивным, учитель должен хорошо знать своих учеников, их особенности и возможности, и, исходя из этого знания, правильно планировать и осуществлять общение. Задачи планирования общения многочисленны и разнообразны. В их число входят функции и цели общения. «Поскольку на уроке преобладает индивидуальная форма общения, важно знать музыкально-творческий потенциал своих учеников, систему взаимоотношений, психологические и, прежде всего, ценностные особенности учащихся, влияющие на эффективность совместной деятельности» [17, с. 42].

В любой момент урока педагог должен обеспечивать оптимальный психологический климат, стимулирующий работу внимания, памяти, творческого музыкального мышления, восприятия, создающий благоприятную эмоциональную атмосферу. Управление общением предполагает и ещё один важный компонент, связанный с процессами контакта. «С одной стороны, для того, чтобы управлять общением, преподаватель должен мастерски владеть средствами установления и поддержания контакта. С другой стороны, он должен обучать своих учеников приёмам контакта, определённым коммуникативным стереотипам» [17, с.44].

Основная задача руководства музыкальным (и шире – художественным) образованием учеников состоит в том, чтобы сформировать, как пишет В.А. Левин в книге «Воспитание творчества», «отношение к продуктам художественной деятельности как к средству общения» [16, с.51]. Но ещё раньше, напоминая о том, что «специфический

мотив художественной деятельности – мотив общения искусством», автор утверждает, что «...первая стратегическая задача руководства детским творчеством: развивать общение детей друг с другом, их взаимный интерес, взаимное внимание» [16, с.50].

Многочисленные работы этого блестящего поэта, педагога и психолога убедило меня в правомерности точки зрения автора, заключающейся в том, что «...деятельностью, наиболее подходящей для формирования отношения к продуктам художественного творчества как к средствам общения, является особым образом организованная взрослым творческая деятельность в процессе общения» [16, с.52].

Нельзя не согласиться и с тем, что, деятельность педагога на уроке «на всех этапах является общением и подчиняется законам общения» [16, с.22]. Поддерживая и поощряя эмоциональность общения детей с произведением искусства, необходимо помочь им осознать его содержание и обеспечить тем самым их слушательское развитие.

Длительный опыт приобщения детей к музыкальному искусству свидетельствует, что долговременным результатом вовлечения ученика в активную творческую деятельность становится готовность и способность к любым формам творчества не только в музыке, но и в жизни. Художественное развитие способствует формированию духовного мира детей и юношества [12].

Ещё в восьмидесятых годах прошлого столетия появился в музыкально-педагогической литературе термин «художественно-педагогическое общение», который достаточно точно характеризует систему художественно-коммуникативных отношений учителя и учащихся.

Таким образом, художественно-педагогическое общение есть специфическая форма общения, в котором художественное произведение выступает и как предмет общения и как средство общения. То есть «для приобщения к искусству нужна специальная педагогическая организация жизни ребенка, специфический мотив художественной деятельности — мотив общения искусством» [16, с.50].

Для фортепианных уроков, художественно-педагогическое общение представляется оптимальным. «С психологической точки зрения оптимальное педагогическое общение – такое общение учителя с учениками в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности ученика, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения, обеспечивает управление социально-психологическими процессами и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя» [17, с.20].

Психологически музыкально-педагогическая творческая деятельность опирается на художественно-педагогическую интуицию, т.е. способность

предчувствовать педагогические явления, прогнозировать педагогический результат и перестраивать свою деятельность в соответствии с развитием педагогической ситуации. В организации творческого учебного процесса определяющую роль играют ассоциативные способности учителя, умение моделировать и управлять педагогическими ситуациями, анализировать педагогический результат, т.е. педагогическое творчество, являющееся одной из профессиональных основных характеристик личности учителя фортепиано и, следовательно, высшей формой педагогического мастерства.

Основная цель педагогического творчества – создание новых методов и средств разрешения педагогических ситуаций в процессе художественно-педагогического общения. Если уроки фортепиано, которые создаёт учитель, действительно являются результатом его творчества, его художественно-педагогической позиции, если его действительно влечёт творческое общение с учениками, если он чувствует, что так он может проявить себя как педагог и художник, то дети ему поверят и будут всегда готовы к сотворчеству. Как говорит Б.С. Рачина: «Пока интересно учителю – интересно детям».

«Подлинное творческое взаимодействие в процессе фортепианного урока начинается в тот момент, когда что-то единое становится объектом совместных интересов, желаний и устремлений» [10, с.106]. Этим единым могут быть: новизна музыкальных впечатлений, тайна композиторского замысла, красота художественного образа и, в то же время, увлекательность исполнительской деятельности.

Ещё одним компонентом педагогического мастерства, имеющим принципиальное значение для осуществления художественно-педагогического общения, является педагогическая импровизация – способность учителя на основе предварительной разработки в процессе урока, опираясь на художественно-педагогическую интуицию, предчувствовать педагогические явления и прогнозировать педагогический результат. Перестраивать свою деятельность в соответствии с развитием педагогической ситуации, т.е. создавать урок фортепиано, как художественное произведение, непосредственно в ходе исполнения.

Если на уроках естественнонаучного, физико-математического и т.п. циклов художественно-педагогическое общение желательно и даже необходимо, но органически не связано с учебным процессом, то в преподавании искусства умения такого общения входят в число профессиональных умений педагога как совершенно неотъемлемая его часть. Без них полноценное художественное образование невозможно.

Таким образом, художественно-педагогическое общение есть специфическая форма общения, в котором художественное произведение выступает и как предмет общения и как средство общения. Увиденное, услышанное, пережитое, переживуемое, так или иначе воспринятое, осмысленное или лишь интуитивно осознанное и есть результат

художественно-педагогического общения, который равно значим как для ученика, так и для педагога. В структуре художественно-педагогического общения: «произведение искусства – учитель – ученик» доминирующее функциональное значение по отношению к задачам и содержанию музыкально-педагогического процесса в той или иной конкретной ситуации урока может выполнять любой из её компонентов, в том числе – музыкальное произведение.

1.2. Сущность педагогических категорий «взаимодействие», «педагогическое взаимодействие» и «художественное взаимодействие» в гуманистической педагогике

Понятие «взаимодействие» в самом общем значении отражает универсальную, общую форму движения, влияние объектов друг на друга. Для человека это характерно в стремлении к взаимодействию с различными объектами окружающего мира. Через взаимодействие человек постигает природные и общественные явления, закономерности, процессы, ориентируется в окружающей реальности, определяет способы своего мышления и поведения. С этим понятием связана и потребность человека к общению, обучению, образованию, собственному развитию.

Взаимодействие – одна из философских категорий, отражающая процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность и изменение состояния или взаимопереход, а также порождение одним объектом другого.

«Взаимодействие – в философии Канта категория отношения, которое порождает единство вещей и процессов чувственного мира. В философии Лейбница и Лотце взаимодействие представляет собой взаимное влияние души и тела, психического и физического» [32, с.58].

Взаимодействие представляет собой вид непосредственного или опосредованного, внешнего или внутреннего отношения. Свойства объекта могут быть познаны только во взаимодействии с другими объектами.

Взаимодействие – согласованная деятельность по достижению совместных целей и результатов, по решению участниками значимой для них проблемы или задачи. Один из психологических законов подчеркивает связь развития личности и деятельности. Эта связь лежит в основе понимания педагогической значимости взаимодействия, в котором и через которое раскрывается вся сложная система способностей – предметно - практических и душевных. Взаимодействие является одним из основных способов активизации саморазвития и самоактуализации младшего школьника. Его дополнительный эффект – межиндивидуальное влияние, базирующееся на взаимопонимании и самооценке [26].

Педагогическая наука оперирует понятием педагогическое взаимодействие, которое рассматривается как одна из основных категорий педагогики. Это понятие встречается в различных исследованиях, посвящённых рассмотрению особенностей педагогического процесса, особенностей педагогического общения и другими вопросами педагогической деятельности. Ученые говорят о том, что взаимодействие человека с другими людьми есть особый тип связи, отношения, который предполагает взаимные воздействия сторон, взаимные влияния и изменения. Среди этих взаимодействий особое место принадлежит общению (специфическая форма субъект - субъектного взаимодействия) и совместной деятельности (специфическая форма субъект - объектного субъектного взаимодействия). Между ними существуют определенные связи: общение является и атрибутом совместной деятельности и самостоятельной ценностью [14,5,27, 35].

Субъект - субъектное взаимодействие (общение в широком смысле) включает в себя коммуникацию как обмен информацией (общению в узком смысле), взаимодействие как обмен действиями и восприятие его людьми друг друга. Коммуникация на основе некоторой совместной деятельности неизбежно предполагает, что достигнутое взаимопонимание реализуется в новых совместных усилиях.

Педагогическое взаимодействие – систематическое, постоянное осуществление коммуникативных действий учителя, имеющих целью вызвать соответствующую реакцию со стороны ученика, это воздействие и на самого ученика, причём вызванная реакция вызывает в свою очередь реакцию взаимодействующего [25].

Музыка – вид искусства, интенсивно воздействующий на эмоциональную сферу человека, индивидуально воспринимающего музыкальный материал. «Этим личностным восприятием обладают все субъекты педагогического процесса, причем каждый образует собственную область восприятия, некий силовой центр, вокруг которого образуется силовое поле» [32,с.103]. В процессе работы педагог и обучающийся вступают в общение, их силовые поля совмещаются, музыкальное произведение также становится субъектом образовательной деятельности, в результате образуется область взаимодействия, называемая нами художественным пространством фортепианного урока – художественным взаимодействием. Таким образом, музыка, в восприятии которой главенствующую роль играют «художественные эмоции», позволяет адекватно выразить переживание как движение, процесс со всеми его изменениями, оттенками, динамическими нарастаниями и спадами, взаимопереходами эмоций и их столкновениями.

Педагог, не имеющий достаточной воли к созданию высокодуховной, эстетической атмосферы своего урока, будет пожинать плоды вялого,

неинтересного, незапоминающегося занятия. Урок превратится в событие в том случае, если учитель сумеет создать вокруг себя особую среду, эстетические качества которой связаны не только с музыкой как видом искусства, но и с теми свойствами, что проявляются у педагога и ученика в процессе организации художественного пространства.

Педагогу-музыканту необходим не только определенный настрой на создание качественного педагогического пространства, но и знание особенностей, свойств этой категории, способствующей личностному развитию ученика, направленной на совершенствование ценностно - потребностной сферы обучающегося, раскрытие его неповторимости, выявлению особых душевных качеств посредством воспроизведения музыкального материала. Являясь частью пространства мира, художественное пространство фортепианного урока, в свою очередь служит основой для порождения других пространств – педагога и обучающегося, субъектов деятельности. Познать структуру системы – значит, связать выявленные элементы некоторой закономерной связью, вскрыть совокупности отношений, существующих между этими элементами.

Для художественного взаимодействия на уроках фортепиано огромной силой является «переживание» [32]. Переживание – это свойство, которое не оставляет человека равнодушным, побуждает его воспринимать действительность как мыслящее, чувствующее, действующее по отношению к этой действительности существо. Содержание фортепианного урока определяет качество художественного взаимодействия. Именно от содержания деятельности зависит, как участники педагогического процесса проявят свою субъектность, насколько эмоционально наполненной окажется атмосфера урока, как окружающая действительность воздействует на педагога и ученика, воспринимающих и отражающих пространственную реальность.

Таким образом, художественное взаимодействие на уроках фортепиано предстает как интегративная целостность триады: педагог - обучающийся - музыкальное произведение, находящихся во взаимопроникновении. Их единство можно объяснить субъектностью позиций каждого, духовной природой целей и средств. Все это образует многосоставное «силовое поле», составляющее смысл рассмотренной пространственной формы [32].

В авторитарной парадигме взаимодействие трактовалось как педагогическое воздействие педагога на ученика, как обусловленность и порождение поведения ребёнка активными действиями взрослого, а также как готовность принять воспитывающее воздействие взрослого (воспитуемость). Если прежняя педагогика была построена на принципе активного (чаще всего командного) и одностороннего воздействия, то современная педагогика строится на принципе совместной ценностной деятельности, что предполагает искусное создание более тонких

педагогических ситуаций развития. Взаимодействие всегда демократично и базируется на принятии индивидуальных интересов партнера [30].

Предметом педагогической деятельности является другой человек, обладающий собственной активностью, и поэтому она не может быть ничем иным как взаимодействием, хотя оно и носит чаще всего асимметрический характер.

Педагогический потенциал художественного взаимодействия открывает широкие перспективы для совершенствования всей системы образования, для углубления профессионализма, для формирования концепции взаимодействия «учителя-ученика-музыкального произведения» в целом. В рамках этого взаимодействия между тремя сторонами педагогической деятельности складываются определённые отношения. Они могут быть отношениями сотрудничества, внимания, работы, а могут быть отношениями доминирования, диктата, требований, то есть авторитарными отношениями.

В педагогическом плане «взаимодействие» определяет само существование образовательных и воспитательных процессов, с ним связаны цели и содержание, методы и формы педагогической деятельности, мотивы поведения и движущие силы педагогического процесса.

Способность к педагогическому взаимодействию означает универсальную особенность педагога, характерную для выполнения его функций в педагогическом процессе, оказывать влияние на других людей в совместной деятельности зависит возможность достигнуть желаемых результатов, комфортность педагогического процесса.

Процесс взаимодействия рассматривают как целенаправленный взаимообмен и взаимообогащение смыслом деятельности, опытом, эмоциями, установками, различными позициями [3, 15].

Углубленное понимание сущности взаимодействия представлено в работах И.Ф. Радионовой, а в области дидактики в работах В.К. Дьяченко, Л.Клинберга, В.Я. Ляудис.

Содержание учебной деятельности предполагает активное участие учащихся в этой деятельности, поскольку предусматривает творческую переработку полученной информации с целью более глубокого её усвоения. Этот процесс сегодня рассматривает учащегося как субъекта изменений, соучастника педагогического процесса, как творческую личность, а не как объекта внешних воздействий и влияний [5].

В отечественной педагогике к разработке сущности педагогического взаимодействия обращались психологи и педагоги. Интерес к данной проблеме явно выражен и в зарубежных публикациях психолого-педагогического характера [29].

Рассматривая образование как процесс приобщения к социокультурной деятельности, овладение её содержанием и способами, педагоги всё более

склонны к рассмотрению педагогического процесса как продуктивной совместной деятельности педагога и учащегося. В педагогику введены такие понятия как «педагогическое взаимодействие», «художественное взаимодействие» и «дидактическое взаимодействие». В этих понятиях основная педагогическая идея заключается в том, что процесс воспитания и обучения не является механической суммой воздействия воспитания на активность воспитуемого. Педагогическое взаимодействие включает в себя правильное соотношение, как педагогического влияния, так и его активного восприятия, собственную активность воспитуемого, проявляющихся в ответных влияниях на самого себя и педагога [8]. Характер проявления активности учителя и ученика в учебной и во внеучебной деятельности может быть разным, и отсюда могут наблюдаться различные варианты взаимодействия.

От каких же условий зависит проявление активности учителем и учащегося в процессе учебной и внеучебной деятельности? В рамках проблемы педагогического взаимодействия остро встаёт вопрос о том, чему принадлежит ведущая роль во взаимодействии: внешним стимулам или внутренним условиям. Отмечается три различные позиции по этому вопросу. Первая позиция, когда во взаимодействии отводят ведущую роль внешним воздействиям, вторая – когда подчеркивается и уравнивается значение как внешних, так и внутренних условий, третья – когда утверждается во взаимодействии активность развивающейся личности.

Обобщая различные подходы к исследованиям педагогического взаимодействия, можно схематично представить два основных направления его проектирования в индивидуальной деятельности каждого педагога: первый - «субъект - педагог - субъект - ученик» и второй - «субъект - педагог - объект - ученик». Если в первом случае речь идёт о взаимодействии, то во втором - о воздействии на учащихся в педагогическом процессе. По мнению некоторых исследователей (В.А. Караковский, Л.А. Петровская, Л.Н. Убельский и др.), первое направление означает принятие особенностей, целей, мотивов, позиции, интересов партнёров, взаимодействия и общения, обмен ими в ходе совместной деятельности. В то же время в образовательном процессе большинство ситуаций проектируется по второму направлению, то есть педагоги учитывают индивидуальные особенности детей, их интересы и мотивацию, стимулируют их развитие, но чаще выполняют этот учёт сами, без включения учащихся в проектирование их взаимодействия с педагогами, другими участниками образования, образовательной среды, собственного развития.

Последователей различных школ и направлений объединяет позитивное видение ученика, стремление к взаимодействию, направленному на сотрудничество, на благожелательную поддержку развития внутренних

сил ребёнка и предоставления ему возможностей выбора и принятия ответственности за свои действия.

За последние годы резко возрос интерес педагогов к категории взаимодействия. Процесс же усвоения знаний предстаёт всё ещё в системе взаимодействия субъекта с объектом и не раскрывается как процесс межличностного взаимодействия. Взаимодействие ведущего типа предполагает наиболее высокий уровень активности личности, как учителя, так и ученика, богатства и разнообразие их взаимосвязей, отношений, порождаемых процессом достижения целей совместной учебной деятельности. Среди других типов взаимодействия оно должно занимать особое место.

Процесс организации взаимодействия часто носит внутренне противоречивый, неоднозначный характер. В педагогическом процессе часто возникают противоречия ввиду наличия различных мотивов поведения людей, несовпадения их устремлений или ценностей, неумения определять свои действия или регулировать свою деятельность в соответствии с деятельностью других людей, несформированностью у учащихся необходимых для образовательной деятельности умений и качеств и в силу других причин личностного характера [7, 9].

Итак, можно сказать, что взаимодействие – одна из философских категорий, отражающая процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность и изменение состояния или взаимопереход, а также порождение одним объектом другого. Взаимодействие является одним из основных способов активизации саморазвития и самоактуализации младшего школьника.

Педагогическое взаимодействие – систематическое, постоянное осуществление коммуникативных действий учителя, имеющих целью вызвать соответствующую реакцию со стороны ученика. Субъект - субъектное взаимодействие (общение в широком смысле) включает в себя коммуникацию как обмен информацией, а субъект - объектное взаимодействие предполагает воздействие на учащихся в педагогическом процессе. Художественное взаимодействие на уроках фортепиано предстает как интегративная целостность триады: «субъект – педагог - субъект - ученик - музыкальное произведение», находящихся во взаимопроникновении. Но важно знать, что взаимодействие всегда демократично и базируется на принятии индивидуальных интересов партнера.

Для создания ситуаций взаимодействия необходимо проектировать условия, способствующие:

- активному включению учащегося в обсуждение и выполнение действия при принятии решений на различных этапах организации взаимодействия;

- возникновению исследовательской позиции у всех субъектов образования;
- объективации поведения, что предполагает получение постоянной обратной связи;
- формированию партнёрского общения, что означает признание и принятие ценности личности каждого, его мнения, интересов, особенностей, устремлений, перспективы личностного роста.

1.3. Художественное взаимодействие на уроках фортепиано и его функции

Исследования в области педагогической психологии показывают, что значительная часть педагогических трудностей обусловлена не столько недостатками научной и методической подготовки преподавателей, сколько деформацией сферы профессионально-педагогического общения. Будет ли педагогическое общение оптимальным, зависит от педагога, от уровня его педагогического мастерства и коммуникативной культуры. Для установления положительных взаимоотношений, преподаватель должен проявлять доброжелательность и уважение к каждому из участников учебного процесса, быть сопричастным к победам и поражениям, успехам и ошибкам обучаемых, сопереживать им.

Специалисты, работа которых связана с воздействием на людей, должны учитывать, что современные принципы коммуникации предполагают не только обмен информацией, приятные манеры, но и так называемый «терапевтический эффект воздействия» [24, с.15]. Вступая в контакт с окружающими людьми необходимо учитывать взгляд, зоны общения, умение вести разговор, создавая приятную и доброжелательную атмосферу.

К числу профессионально значимых качеств и свойств учителя, несомненно, принадлежит умение общаться на высоком творческом уровне с каждым учеником в отдельности. Проблема общения здесь является одной из ключевых в музыкально-педагогическом процессе, коль скоро речь идет о взаимоотношениях учителя и ученика и каждого из них – с музыкой.

Урок фортепиано, располагает специфическими возможностями для создания духовной атмосферы во время занятия, поскольку наряду с учеником и учителем особым субъектом общения служит музыка, точнее скрывающийся в ее интонационно-художественной природе квазисубъект. Смысл и специфика музыкально-педагогического взаимодействия на уроках фортепиано заключается в постижении «художественного Я» (термин В.В.Медушевского) музыкального произведения, в установлении с ним духовно-личностного контакта, диалога. Существуют различные научные подходы в толковании понятия «взаимодействие».

Музыкально-педагогическое взаимодействие, являясь неотъемлемой составной частью целостного профессионального творчества педагога-музыканта, в то же время выступает как система с определенными функциями. Все многообразие функций общения между людьми современные исследователи (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, и др.) сводят к следующим задачам:

- сообщение информации;
- познание личности другого человека в процессе общения;
- установление творческих взаимоотношений в общении.

Этот общий социально-психологический срез функций общения в сочетании с психолого-педагогическими представлениями о них легли в основу ведущих функций музыкально-педагогического взаимодействия.

Первая из них – **информационно-коммуникативная** – охватывает процессы приема и передачи информации школьниками и учителем на уроке. На уроках фортепиано этот «обмен информацией» осуществляется в специфической художественно-коммуникативной форме, на основе особых межличностных отношений.

Регулятивная функция обеспечивает управление эмоционально-эстетическими и другими процессами в ходе художественного общения с музыкой и корректировку действий при осуществлении совместной деятельности учителя и учащегося.

Музыкально-педагогическое общение оказывает особое воздействие на аффективные стороны личности ученика и самого учителя, что и дает основание говорить о еще одной функции: **аффективно-коммуникативной**.

Выделение этих функций носит условный характер, поскольку в реальной музыкально-педагогической практике они выступают в целостном виде и лишь в своей совокупности обеспечивают достижение в ней высоких творческих результатов.

Итак, можно сказать, что художественное взаимодействие на уроках фортепиано осуществляется между педагогом - учащимся - музыкальным произведением. «Педагог - ученик - музыкальное произведение - компоненты педагогического пространства, суть «образы обособления», они рассматриваются как нечто связанное, то, что вступает друг с другом во взаимодействие» [32, с.80].

1.4. Уровни взаимодействия «учитель-ученик»

Как известно, общение начинается с приветствия. Это один из знаков речевого этикета. В самой природе педагогического общения лежит неразрывное единство этических и профессиональных начал. От степени этого единства во многом зависит успешность педагогического творчества. По Таблице 1 на стр.42 можно проследить, какие реплики и высказывания

оказывают оптимизирующее влияние на процесс общения. Очень важно на уроке, какие реплики и высказывания использует учитель. Иногда наблюдения за речью некоторых учителей наглядно демонстрирует наличие в ней проявлений (вербальной) агрессии. Данный феномен рассматривался рядом ученых (Щербинина Ю., Филиппова О. и др.), которые выделяют три уровня взаимодействия: 1 – низкий; 2 – средний и 3 – высокий.

Очевидно, что речевая агрессия учителя может иметь фундаментальные и весьма опасные последствия.

Подобное поведение, как правило, связано с так называемым уровнем общения, в нашей работе он обозначен как низкий уровень общения. Речевая агрессия учителя воплощается на примитивном уровне, чаще всего в открытых, явных формах: угрозах, враждебных замечаниях, оскорблениях, категорических требованиях. (Все эти реплики и высказывания, создающие барьеры в разговоре записаны в Таблицу 2 в Приложении).

Речевая агрессия учителя как продуманная тактика имеет место чаще всего на манипулятивном уровне общения или на границе между ним и примитивным уровнем. Такой уровень нами определен как средний уровень. Были отмечены случаи вполне осознанного отношения учителя к учащимся, которое можно определить как пренебрежительное или повелительно-покровительственное. В речи педагога это проявлялось в утрированном повышении тона, намеренном растягивании слов, осознанно частом употреблении повелительного наклонения глаголов и соответствующих междометий (типа «у», «о»).

В Таблице 3 Приложения наряду с оптимизирующими репликами и высказываниями занесены и те, которые оказывают тормозящее и нейтральное влияние на процесс общения.

Таким образом, своеобразным эталоном для осуществления коммуникации вообще и, в частности, на уроке фортепиано следует считать конвенциональный уровень общения, (высокий) поскольку речевая деятельность на данном уровне характеризуется:

- равноправием, взаимоуважением и этической состоятельностью партнеров, обязательным употреблением в речи необходимых формул этикета;
- адекватным тоном (спокойным, нейтральным) и темпом речи (ровным);
- избеганием резких оценочных слов, иронических замечаний, язвительных намеков и прочих негативных вербальных проявлений в адрес собеседника. (Это отражено в Таблице 1 Приложения).

Особенно важно обеспечить атмосферу сотрудничества и сотворчества, адекватную реакцию на динамику чувств, эмоциональных восприятий и переживаний участников педагогического процесса. Учителю необходимо отбирать такие психологические сигналы, которые содействовали бы

возникновению у учащегося установки на общение, мобилизации его внимания на том, что происходит на уроке. Взаимодействие между участниками педагогического процесса должно быть доверительным, гуманным и одновременно требовательным, чтобы субъекты педагогического процесса могли свободно обмениваться мнениями по тем или иным учебным проблемам. Очевидно, также, что важным условием формирования идеального риторического образца является овладение учителем (наряду с лингвистическими, культурологическими, эстетическими и др.) и коммуникативными данными. По мнению специалистов, учитель должен обладать знаниями, умениями и навыками, необходимыми для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения. Таким образом, таблица, приведенная ниже, характеризует результаты наблюдений.

Таблица 4

| Характеристика активности учителя | Характер взаимодействия | Характеристика активности учащихся |
|-----------------------------------------------------------------|--------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| 1 – Низкий уровень. | ↔ | 1 - Низкий уровень (уровень присутствия) |
| 2 – Средний уровень. | ↔ | 2 - Средний уровень (исполнительски-репродуктивный, рецептивно-пассивный) |
| 3 – Высокий уровень. | ↔ | 3 - Высокий уровень (творчески включенный, активно участвующий) |
| а также: | | |
| 1 - Высокий уровень (творчески включенный, активно участвующий) | ↔ | 3 - Низкий уровень (уровень присутствия) |

Итак, в структуре художественно-педагогического общения: «произведение искусства - учитель - ученик» доминирующее функциональное значение по отношению к задачам и содержанию музыкально-педагогического процесса в той или иной конкретной ситуации урока может выполнять любой из её компонентов, в том числе – музыкальное произведение. Таким образом, художественно-педагогическое общение есть специфическая форма общения, в котором художественное произведение выступает и как предмет общения и как средство общения.

Увиденное, услышанное, пережитое, пережитое, так или иначе воспринятое, осмысленное или лишь интуитивно осознанное и есть результат художественно-педагогического общения, который равно значим как для ученика, так и для педагога. Можно сказать, что взаимодействие - одна из философских категорий, отражающая процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность и изменение состояния или взаимопереход, а также порождение одним объектом другого.

Взаимодействие является одним из основных способов активизации саморазвития и самоактуализации младшего школьника. Педагогическое взаимодействие – систематическое, постоянное осуществление коммуникативных действий учителя, имеющих целью вызвать соответствующую реакцию со стороны ученика.

Обобщая различные подходы к исследованиям педагогического взаимодействия, можно схематично представить два основных направления его проектирования в индивидуальной деятельности каждого педагога: первый – «субъект - педагог - субъект - ученик» и второй – «субъект - педагог - объект - ученик». Субъект - субъектное взаимодействие (общение в широком смысле) включает в себя коммуникацию как обмен информацией (общению в узком смысле) т.е. взаимодействие, а субъект - объектное взаимодействие предполагает воздействие на учащихся в педагогическом процессе. Художественное взаимодействие на уроках фортепиано предстает как интегративная целостность триады «субъект - педагог - субъект - ученик - музыкальное произведение», находящихся во взаимопроникновении. Но важно знать, что взаимодействие всегда демократично и базируется на принятии индивидуальных интересов партнера.

Художественное взаимодействие на уроках фортепиано осуществляется между педагогом - учащимся - музыкальным произведением. «Педагог – ученик – музыкальное произведение – компоненты педагогического пространства, суть «образы обособления», они рассматриваются как нечто связанное, то, что вступает друг с другом во взаимодействие» [32, с.80]. Поэтому можно считать, что своеобразие художественного взаимодействия, выявляясь всей совокупностью названных характеристик, выражается в органическом сочетании элементов личностно ориентированного, социально ориентированного и предметно ориентированного общения.

ГЛАВА 2. ИГРОВЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

2.1. Роль игры в процессе обучения детей младшего школьного возраста

Игру традиционно связывают с детством, поэтому игра и учебная деятельность в начальной школе должны быть неразрывно связаны. Характер игровой деятельности таков, что она позволяет решать возрастные задачи умственного, психического и психологического развития детей младшего школьного возраста. Уроки-путешествия, уроки-экскурсии, уроки-праздники, активизируют познавательную деятельность, помогают усваивать, закреплять, систематизировать даже самый сложный программный материал. Ребенок переступает порог школы, и с этого момента учеба занимает большую часть времени, теоретически становится ведущей деятельностью вплоть до подросткового возраста. И, тем не менее, игровая деятельность продолжается, причем характер ее таков, что позволяет решать возрастные задачи умственного, психического и психологического развития детей младшего школьного возраста. Сущность игры заключается в решении познавательных задач, поставленных в занимательной форме. Само решение познавательной задачи связано с умственным напряжением, с преодолением трудностей, что приучает ребенка к умственному труду. Одновременно развивается логическое мышление. Усваивая или уточняя в игре тот или иной программный материал, дети учатся наблюдать, сравнивать, классифицировать предметы по тем или иным признакам, развивают память, внимание, учатся применять четкую и точную терминологию, связно рассказывать, описывать предметы, называть их действия и качества, они проявляют сообразительность и находчивость.

Значение использования игр в младшем школьном возрасте велико еще и потому, что в процессе игровой деятельности наряду с умственным развитием осуществляется физическое, эстетическое, нравственное воспитание. Выполняя правила игры, ребята приучаются сдерживаться, контролировать свое поведение, в результате чего воспитывается воля, формируется дисциплинированность, умение действовать по плану, приходить на помощь друг другу и т.д. Чем интереснее игровые действия, которые учитель использует на уроке, тем незаметнее и эффективнее учащиеся закрепляют, обобщают, систематизируют полученные знания.

Итак, к началу младшего школьного возраста игровая деятельность не теряет своей роли, но содержание и направленность игры меняется (по сравнению с дошкольным возрастом). В это время большое место занимают игры с правилами и дидактические игры. Очень важно продумать поэтапное распределение игр, в том числе и дидактических, на уроке. На любом этапе

урока игра должна отвечать следующим требованиям: быть интересной, доступной, увлекательной, творчески включать учащегося в разные виды музыкальной деятельности.

2.2. Возрастные и индивидуальные особенности младших школьников

Младший школьный возраст содержит в себе значительный потенциал умственного развития детей. Комплексное развитие детского интеллекта в младшем школьном возрасте идет в нескольких различных направлениях:

1. Усвоение и активное использование речи как средства мышления.
2. Соединение и взаимообогащающее влияние друг на друга всех видов мышления: наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического.
3. Выделение, обособление и относительно независимое развитие в интеллектуальном процессе двух фаз:
 - а) подготовительной фазы (решение задачи: осуществляется анализ ее условий и вырабатывается план).
 - б) исполнительной фазы – этим план реализуется практически.

У первоклассников и второклассников доминирует наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, в то время как ученики третьих и четвертых классов в большей степени опираются на словесно-логическое и образное мышление, причем одинаково успешно решают задачи во всех трех планах: практическом, образном и словесно-логическом (вербальном).

Углубленная и продуктивная умственная работа требует от детей усидчивости, сдерживания эмоций и регуляции естественной двигательной активности, сосредоточения и поддержания внимания. Многие из детей быстро утомляются, устают. Особую трудность для детей 6-7 летнего возраста, начинающих обучаться в музыкальной школе, представляет саморегуляция поведения. Им не хватает силы воли для того, чтобы постоянно удерживать себя в определенном состоянии, управлять собой.

До семилетнего возраста у детей можно обнаружить лишь репродуктивные образы-представления об известных объектах и событиях, не воспринимаемых в данный момент времени, причем эти образы в основном статичные. Продуктивные образы-представления результата новой комбинации некоторых элементов появляются у детей в результате творческого развития.

Основные виды деятельности, которыми большей частью занят ребенок данного возраста в школе и дома: учение, общение, игра и труд. Каждый из четырех видов деятельности, характерных для ребенка младшего школьного возраста: учение, общение, игра и труд – выполняет специфические функции в его развитии.

Учение способствует приобретению знаний, умений и навыков, творческому развитию (при специально организованном взаимодействии, включающем игровые формы обучения).

Немаловажное значение для успехов в учении имеют коммуникативные черты характера ребенка, в частности, его общительность, контактность, отзывчивость и покладистость, а также волевые черты личности: настойчивость, целеустремленность, упорство и другие.

Особенно важную позитивную роль в интеллектуальном развитии младших школьников играет труд, который представляет для них сравнительно новый вид деятельности. Труд совершенствует практический интеллект, необходимый для самых разных видов будущей профессиональной творческой деятельности. Он должен быть достаточно разнообразным и интересным для детей. Любое задание желательно сделать интересным и достаточно творческим для ребенка, предоставив ему возможность размышления и принятия самостоятельных решений. Поощряться в труде должен инициативный и творческий подход ребенка к делу, а не только выполненная им работа и ее конкретный результат.

Коллективные формы работы, стимулирующие общение, нигде не являются настолько полезными для общего развития и обязательными для детей, как в младшем школьном возрасте. Общение улучшает обмен информацией, совершенствует коммуникативную структуру интеллекта, учит правильно воспринимать, понимать и оценивать детей.

Игра совершенствует предметную деятельность, логику и приемы мышления, формирует и развивает умения и навыки делового взаимодействия с людьми.

Иными в этом возрасте становятся и детские игры, они приобретают более совершенные формы, превращаются в развивающие. Изменяется, обогащаясь за счет вновь приобретаемого опыта, их содержание.

Игра в этом возрасте продолжает занимать второе место после учебной деятельности (как ведущей) и существенно влияет на творческое развитие детей.

Говоря о мотивационной готовности детей к учению, следует также иметь в виду потребность в достижении успехов, соответствующие самооценку и уровень притязаний. Потребность достижения успехов у ребенка, безусловно, должна доминировать над боязнью неудачи.

В учении, общении и практической деятельности, связанной с испытаниями способностей, в ситуациях, предполагающих соревнование с другими людьми, дети должны проявлять как можно меньше тревожности. Важно, чтобы их самооценка была адекватной, а уровень притязаний был соответствующим реальным возможностям, имеющимся у ребенка.

В младшем школьном возрасте в основном оформляется характер ребенка, складываются его основные черты, которые в дальнейшем влияют на практическую деятельность ребенка и на его общение с людьми.

Повышенный интерес ребят, особенно младшего школьного возраста, к различным видам и формам художественной (музыкальной) деятельности общеизвестен: они с удовольствием рисуют, сочиняют простые мелодии, стихи, сказки, поют, принимают участие в театрализованных представлениях. И эти психологические особенности школьников просто нельзя не учитывать, поскольку предварительная стадия восприятия музыки – возникновение интереса, установки на восприятие того или иного музыкального произведения. Все формы и виды общения с музыкой должны быть развивающими, стимулирующими познание, побуждающими к действию.

Способности детей не обязательно должны быть сформированными к началу обучения в музыкальной школе, особенно те из них, которые в процессе обучения продолжают еще активно развиваться. Существеннее другое: чтобы еще в дошкольный период детства у ребенка образовались необходимые задатки к развитию нужных способностей.

Почти все дети, много и разнообразно играя в дошкольном возрасте, обладают хорошо развитым и богатым воображением. Основные вопросы, которые в этой сфере все же могут возникнуть перед ребенком и учителем в начале обучения, касаются связи воображения и внимания, способности регулировать образные представления через произвольное внимание, а также усвоения абстрактных понятий, которые вообразить и представить ребенку, как и взрослому человеку достаточно трудно. Одним из показателей творческого развития ребенка, в том числе и в музыке, является уровень художественно-образного мышления [2;6].

2.3. Творческое развитие младшего школьника на уроках фортепиано

Основной целью образования является подготовка подрастающего поколения к будущему. Творчество – это тот путь, который может эффективно реализовать эту цель. По своей удивительной способности вызывать в человеке творческую активность, искусство занимает, безусловно, первое место среди всех многообразных элементов, составляющих сложную систему воспитания человека.

Ценность творчества, его функции, заключаются не только в результативной стороне, но и в самом процессе творчества.

В мировой педагогике стало общепринятым начинать развитие творческих способностей в детском возрасте на материале искусства и всевозможных детских игр. Предметные, ролевые игры и игры по правилам

дают ребенку материал для развития воображения, который совершенствуется в процессе восприятия детских сказок и мультфильмов. Сам процесс детского творчества развивается на основе двух подходов. С одной стороны, как указывал Л.С.Выготский, «нужно культивировать творческое воображение, с другой стороны, в особой культуре нуждается процесс воплощения образов, создаваемых творчеством. Только там, где имеется достаточное развитие одной и другой стороны, детское творчество может развиваться правильно, отдавать ребенку то, что мы вправе от него ожидать» [4, с.38].

Все это в полной мере относится к музыкальному искусству и фортепианным урокам. В наше время весьма актуальна проблема разностороннего воспитания человека уже в самом начале его пути, в детстве, воспитания Человека, в котором гармонично развивалось бы эмоциональное и рациональное начала. Потери в эстетическом воспитании обедняют внутренний мир человека. Не зная подлинных ценностей, дети легко принимают ценности лживые, мнимые.

Детям младшего школьного возраста изначально присуща талантливость. Начальный период обучения считается важнейшим в приобщении к прекрасному. Музыкальное искусство, пожалуй, самое универсальное средство эстетического и нравственного воспитания, формирующего внутренний мир ребенка.

Издавна музыка признавалась важным средством формирования личностных качеств человека, его духовного мира. Современные научные исследования свидетельствуют о том, что музыкальное развитие оказывает незаменимое воздействие на общее развитие: формируется эмоциональная сфера, совершенствуется мышление, ребенок становится чутким к красоте в искусстве и в жизни, а отсутствие полноценных музыкально-эстетических впечатлений в детстве с трудом восполнимы впоследствии.

Творческие задания и игровые формы на уроках фортепиано способствуют общему творческому развитию личности, что, в свою очередь, воспитывает отзывчивость, художественное воображение, образно-ассоциативное мышление, активизирует память, наблюдательность, интуицию, формирует внутренний мир ребенка.

В младшем школьном возрасте дети располагают значительными резервами развития. Их выявление и эффективное использование – одна из главных задач возрастной и педагогической психологии [18].

С поступлением ребенка в школу под влиянием обучения начинается перестройка всех его сознательных процессов, приобретение ими качеств, свойственных взрослым людям, поскольку дети включаются в новые для них виды деятельности и систему межличностных отношений. Общими характеристиками всех познавательных процессов ребенка становятся их произвольность, продуктивность и устойчивость.

Для того чтобы умело использовать имеющиеся у ребенка резервы, необходимо как можно быстрее адаптировать детей к работе в музыкальной школе и дома, научить их учиться, быть внимательным, усидчивым. К поступлению в школу у ребенка должен быть достаточно развит самоконтроль, трудовые умения и навыки, умение общаться с людьми, ролевое поведение.

В младшем школьном возрасте закрепляются и развиваются далее те основные человеческие характеристики познавательных процессов (внимание, восприятие, память, воображение, мышление и речь), необходимость которых связана с поступлением в школу. Из «натуральных» (по Л.С. Выготскому) эти процессы к концу младшего школьного возраста должны стать «культурными», то есть превратиться в высшие психические функции, произвольные и опосредствованные.

В начальный период учебной работы с детьми следует, прежде всего, опираться на те стороны познавательных процессов, которые у них наиболее развиты, не забывая, конечно, о необходимости параллельного совершенствования остальных.

Музыкально-художественная деятельность протекает в форме учебной деятельности тогда, когда ученик воспроизводит сам процесс рождения музыки.

Современные научные исследования свидетельствуют о том, что музыкальное развитие оказывает незаменимое воздействие на общее развитие: формируется эмоциональная сфера, совершенствуется мышление, ребенок становится чутким к красоте в искусстве и в жизни.

2.4. Влияние общения на творческое развитие учащихся и их уровни

Для фортепианного урока общение - одно из центральных понятий. Это, прежде всего взаимодействие учителя и ученика, имеющее особую эмоционально-содержательную окраску. Общение в процессе художественного взаимодействия на уроке фортепиано можно определить и как совместную творческую деятельность учащегося и учителя, направленную на раскрытие жизненного содержания музыки, опыта нравственных отношений, заложенного в ней. Многообразная палитра взаимоотношений предстает на уроке: между музыкой, учителем и учеником; между учителем и учеником.

Главное и самое важное – это атмосфера урока. О ее первостепенном значении знают, говорят и пишут все педагоги, пробующие работать творчески. Увлеченность ребенка, его внутренний комфорт, раскованность, почти сразу пропадающий комплекс «я не умею», «меня не учили» - это удивляет и привлекает. Легкое, неавторитарное общение педагога с учеником

во время урока не только предоставляет возможность ролевых изменений, переключений, но и предполагает шутку, смех в затруднительных, неожиданных и парадоксальных ситуациях. Одной из важнейших функций музыки, как известно, является коммуникативная. Ее смысл заключается в человеческом общении.

Игровое общение на занятиях обладает большим творческим потенциалом, богатством эмоциональных оттенков, неожиданностью поворотов ситуаций, смен ролей. Оно является той благодатной почвой, на которой всходят «семена» творчества. Игровое общение – это почти всегда импровизация, его создание на уроке требует от педагога артистизма, духовной тонкости, искренней заинтересованности в происходящем. Дети с вдохновением и радостью откликаются на возможность такого общения. Но педагог при этом должен быть естественным в ситуации игры, участвовать в ней вместе с детьми и получать от нее удовольствие.

Хочу подчеркнуть мысль об атмосфере урока и тех методах, которые помогают «планово и постепенно ввести ребенка в музыку, приобщить к ней» (Н.Л.Гродзенская). Методы активизации, назовем их так, могут быть самыми различными – главное – будить детское внимание и воображение, способствовать зарождению любви к музыке и ее пониманию. Важно ориентироваться на интенсивное, равноправное межличностное взаимодействие с учащимся на уроке. Ведь испытай однажды радость на уроке, ребенок будет стремиться испытать ее вновь и вновь.

Все формы музыкальных занятий в музыкальной школе должны способствовать творческому развитию учащихся, т.е. вырабатывать в них стремление к самостоятельному мышлению, к проявлению собственной инициативы, стремление сделать что-то свое, новое, лучшее. В музыкальной работе, я думаю, должно быть два этапа:

- 1) воспринимающая деятельность, когда ребенку поют, играют на инструменте, а он слушает;
- 2) строится на методе «освобождения творческих сил», благодаря этому ребенок творит в музыке, импровизируя мелодии голосом или на музыкальном инструменте.

На этом этапе формируются основы художественных представлений. Дети через игру, образ, на эмоциональном уровне постигают во всем многообразии связи искусства с жизнью. Отсюда игровая педагогическая технология в рамках художественного взаимодействия строится как сотрудничество, сотворчество взрослого и ребенка, в которой доминирует равный, взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом.

Главное задуматься над проблемами художественного процесса общения совместной музыкально-творческой деятельности учителя и ученика. Совместная музыкально-творческая деятельность учителя и ученика – вот стержень, определяющий содержание общения на уроке. Обучающие,

развивающие и воспитательные задачи урока должны быть неразрывно связаны в едином процессе музыкально-творческого общения. Развитию художественно - творческих представлений детей должен помочь учитель, который создает соответствующую атмосферу, подбирает музыкальный репертуар, учитывая при этом потребности, переживания, желания детей. Предлагаю посмотреть уровни творческого развития, которые легли в основу программы и методики Л.В. Школяра.

Таблица 6

Уровни творческого развития младших школьников

| Компоненты, критерии | Уровни | Характеристика |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Музыкально-творческое развитие школьников:</p> <ul style="list-style-type: none"> • степень осознанности замысла (самостоятельность, логичность, ощущение в нем времени и пространства); • изобретательность, оригинальность, индивидуальность в выборе средств выразительности (аргументированность, нестандартность, нетрадиционность). | 1 низкий | Неумение планировать творческую деятельность, думать самостоятельно. |
| | 2 средний | Присутствует готовность к совместной творческой деятельности, осуществляется попытка к нестандартным решениям; художественность воплощения замысла. |
| | 3 высокий | Умение самостоятельно планировать творческую деятельность; (слышу-думаю-чувствую-действую) способность к оригинальным сравнениям, изобретательности; высокая степень осознанности замысла, использование личного опыта. |

Творческое развитие – это процесс перехода с одного уровня на другой, т.е. с низкого на более высокий. Итак, творческое развитие младших школьников проходит более успешно, если деятельность учителя основывается:

- на искреннем уважении и эмпатическом понимании учащихся и умении использовать игровую педагогическую технологию: коммуникативные игры и художественное взаимодействие;

- на умении тонко и деликатно обращаться с младшими школьниками, следовать природе ребенка, обеспечивать их свободное развитие;
- на поощрении в развитии способности учащихся быть самостоятельными, ответственными людьми, в том числе и в творческой деятельности; в воспитании стремления к свободе.

Необходимы условия, обеспечивающие эффективность развития творчества младших школьников, такими являются следующие:

1. Выстраивание образовательного процесса, как процесса художественного взаимодействия индивидуального, уникального учителя и индивидуального, уникального ученика;
2. Совместная деятельность педагога и учащегося, в процессе художественного взаимодействия, которая протекает как сотворчество всех субъектов музыкально – художественной коммуникации, где особое значение приобретает мировоззрение и компетентность педагога в воспитании творческой личности с учетом ее индивидуальности;
3. Возможность овладения школьниками опытом самостоятельной творческой для них деятельности через использование игрового метода в музыкально – образовательном процессе, который должен быть организован как художественное взаимодействие.

Таким образом, в работе над творческим развитием детей младшего школьного возраста в художественном взаимодействии учитель, благодаря игровой деятельности, должен быть в состоянии:

- увлечь детей своим творческим отношением;
- уметь объективно оценить вместе с ребятами их творческую реализацию художественного замысла;
- поддержать в детях желание творческого самовыражения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальность проблемы творческого развития младших школьников обусловлена необходимостью научно обоснованного решения практических задач начального образования, поиском направлений совершенствования организации художественного взаимодействия учащихся, недостаточной разработанностью проблемы в теории и практике педагогики.

Современная философия образования, провозглашение приоритета личности учащегося в образовательном процессе ведут к творческой работе учителей во взаимодействии с учащимися.

С поступлением ребенка в школу одним из главных объектов познания становится, прежде всего, поведение учителя. Постоянная практика общения заставляет школьника размышлять о поступках и поведении людей. Следовательно, огромная роль на развитие индивидуальности младшего школьника возлагается, прежде всего, на педагога.

Кроме того, для успешного взаимодействия в системе учитель-ученик важен яркий, интересный имидж учителя – становится очевидным, что весьма велика доля невербальных компонентов. Однако нельзя не отметить, что вербальное общение также очень важно в педагогическом взаимодействии. Поэтому хорошее владение речью – с одной стороны, а также умелое владение своим невербальным поведением – с другой, создают в целом успешное взаимодействие педагога с учениками.

Так же мы выявили, что общение на уроке фортепиано – это, прежде всего взаимодействие учителя и ученика, имеющее особую эмоционально-содержательную окраску. Общение на уроке можно определить и как совместную творческую деятельность учащегося и учителя, направленную на раскрытие жизненного содержания музыки, опыта нравственных отношений, заложенного в ней. Здесь весьма важен диалоговый принцип общения.

Творческое развитие ребенка теснейшим образом связано с искусством и, в частности, с уроками фортепиано. Именно уроки фортепиано помогают развить различные творческие умения детей в восприятии, сочинении, исполнении, импровизации. Методы и приемы работы, с помощью которых учитель приобщает детей к музыке, должны быть направлены на пробуждение и развитие творческой активности младших школьников, воспитание в них способности эмоционально отзываться на музыку и эстетически переживать её содержание.

Организация художественного взаимодействия на уроке является перспективным направлением в музыкальной педагогике, исследование этой проблемы очень актуально. Важно строить занятия как цельное, законченное произведение совместной художественно – музыкальной деятельности. Особое значение игровая деятельность приобретает в художественном обучении и воспитании младших школьников, а для уроков творческого типа

(фортепиано) игровая ситуация становится одним из важнейших методических принципов проведения занятий.

Комплексное освоение искусства способствует как более полному выявлению творческих сил человека, развитию его фантазии, воображения, артистизма, эмоций, интеллекта, то есть развитию универсальных человеческих способностей, важных для любых сфер деятельности, творческому развитию.

Можно сделать следующие выводы, что многие конкретные педагогические ситуации решаются только в процессе самостоятельной деятельности ребенка. Именно поэтому важнейшей педагогической задачей является создание условий для творческой самостоятельности, ее стимулирования, формирования у школьников готовности и способности действовать. Я попыталась выделить основные задачи учителя на каждом этапе взаимодействия с учащимися (см. Таблицу 5 на стр.49).

Педагогическим условием эффективного функционирования игровых форм является лично-деятельностное взаимодействие учителя и учащегося в процессе организации художественного взаимодействия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова Г.С. Общая психология: Учебное пособие для вузов.-2-е изд.- М.: Академический проект: Фонд «Мир», 2003 . – 496 с.
2. Вендрова Н. Воспитание музыкой. М.: Просвещение. 1991. – 248 с.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
4. Выготский Л.С. Психология искусства. – М., 1968.
5. Горшкова В.В. Проблема субъекта в педагогике. Учебное пособие к спецкурсу. – Л., 1991. – 77 с.
6. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. – М.: Просвещение, 1993. – 194 с.
7. Грехнев В.С. Культура педагогического общения: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с
8. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального-психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
9. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии общения. – М.: Просвещение, 1987. – 224 с.
10. Ильев В.А. Технология театральной педагогики в формировании и реализации замысла школьного урока. – М., 1993.
11. Инновационная стратегия обучения / Под ред. В.Я. Ляудис.
12. Кабалевский Д.Б. Программа по музыке для общеобразовательной школы. – М., 1997.
13. Колесов Д.В. О психологии творчества. // Психологический журнал № 6, 1992.
14. Конникова Р.Е. Роль коллектива в формировании личности школьника: Автореф. дис. д-ра пед. наук. – Л., 1970.
15. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Моделирование педагогических ситуаций. – М., 1991. – 120 с.
16. Левин В.А. Воспитание творчества. – М., 1977.
17. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М., 1996.
18. Нозадзе М.В. Высокое назначение человеческого голоса. // Искусство в школе № 5, 1997.
19. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. Учебник. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 448 с.
20. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Политиздат, 1984.
21. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Учебное пособие для студентов и преподавателей. – М.: Гуманитарный издательский центр Владос, 1997.

22. Пономарев Я.А. Психология творчества: перспективы развития // Психологический журнал №6, 1994.
23. Проблемы общения в психологии. – М., 1981.
24. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений / Д.К. Кирнарская, Н.И. Киященко, К.В. Тарасова и др.; Под ред. Г.М. Цыпина.- М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 368 с.
25. Радионова Н.Ф. Взаимодействие педагогов и старших школьников: Технология и творчество. – Л., 1989. – 84 с.
26. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – М.: АПИ СССР, 1957. – 328с.
27. Седова Н.В. Педагогическое общение: психологический тренинг для учителей //Педагогика, 1994. – 59 с.
28. Старобинский С.Л. Художественно-педагогического общение как педагогическая проблема // Творческая педагогика накануне нового века. – М., 1997.
29. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. Перевод с англ. /Под ред. Н.Ф. Талызиной. – М.: Педагогика, 1984. – 472 с.
30. Теоретические основы решения педагогических проблем //Беликов В.О., Хлоповских О.Г., Шебаева С.В. – Магн. – 1999. МГПИ, 40 с.
31. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М., 1947.
32. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА – М, 1997. – 576 с.
33. Флоренский П.А. Избранные труды по искусству. – М.: Изобр. искусство, 1996. – 332 с.
34. Щербинина Ю. Речевая агрессия учителя: пути преодоления. //Народное образование. – 1999. – №7-8. – 272 с.
35. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.
36. <http://www.referatovbank.ru> Теория и практика взаимодействия.
37. <http://www.referat.ru> Творческое развитие у детей младшего школьного возраста на уроках музыки.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Таблица 1

Реплики и высказывания учителя на уроках, их функции

| Функции реплик и высказываний | Влияние на процесс общения | Примеры реплик и высказываний |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Контакта | Оптимизирующее | Давай подумаем... Попробуем порассуждать... Попытаемся обсудить... Нужно подумать... |
| Стимулирующие высказывания учащихся; регулирующие их мыслительную активность (одобрение, ободрение). | Оптимизирующее | Вы на верном пути... Очень интересная мысль (идея)... В этом что-то есть... Очень точно сказано... Совсем неожиданно... Это стоило бы развернуть... Верно, хотелось бы конкретизации... Вы с этим согласны? Ваше представление иное? Отлично! Удивительно придумано. |
| Отражающие позицию учителя по отношению к учащемуся: | | |
| - симпатия, озабоченность | Оптимизирующее | Попытайтесь еще раз. Соберись. сосредоточься. Есть время подумать. Надо внимательно посмотреть. |
| - безразличное | Нейтральное, тормозящее | Ну что, ничего не сделал? Так и думала. Этого следовало ожидать. |

| | | |
|----------------------------------------------------------------------|--------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| - неприязнь, раздражение | Тормозящее | Опять безобразное оформление! Ты опять не понял! Сколько раз тебе можно повторять! Ты скоро кончишь возиться? |
| Прямые требования | Нейтральное, тормозящее | Смотри сюда! Что ты делаешь? Сотри! Послушай! Посчитай! |
| Реплики дисциплинарного характера | | Разговор! Тише! Убери пальцы! Не смотри в окно! Чем ты там занят? Смотри на меня! Сядь прямо! |
| Прямые критические | | Ничего не знаешь! И откуда ты такой взялся!? Кошмарный ученик! Ужас! |
| Негативные оценки-суждения | | Что с вами делать, как работать? Как с вами разговаривать? Все очень плохо. Не хочу иметь с вами дела. |
| Высказывания – повторы: | | |
| - направляющие формулировки учащихся | Оптимальное, нейтральное | |
| - повторяющиеся высказывания учащихся | Нейтральное, тормозящее | |
| Высказывания и реплики, связанные с вмешательством в речь учащегося: | | |
| - стимулирующее | Оптимальное, нейтральное | Еще примеры. Прокомментируй положение. |
| - комментирующее | Нейтральное, тормозящее | |

Реплики и высказывания учителя, создающие барьеры в разговоре

| Характер реплик и высказываний | Примеры |
|---------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Приказ, указание, команды. | Повтори еще раз. Не говори со мной таким тоном. Смотри мне в глаза. Подними голову. Вынь руки из карманов. Я все понял. Выброси эту дрянь из головы. |
| Категорическое суждение | Это плохо. То, что сделал, глупо (ужасно, безобразно и т.п.). |
| Поучение | Ты сделал неверно. Нужно было так-то... Я предупреждала тебя, что этим все кончится. В вашем возрасте нам это и не снилось. В ваши годы я уже... Вам бы нашу жизнь... |
| Выяснение – допрос | И кто тебя надоумил? Опять выкинул номер? Ну что, опять? И что же ты натворишь в следующий раз? |
| Осуждение, обвинение | Это все, что ты хотел сказать? И только в этом твоя вина? А в другом – все прекрасно? |
| Подозрение, недоверие | Когда же это было? Докажи! Что-то не помню такого, не было этого. |
| Предупреждение, угроза | Еще раз повторится, вызываю отца (напишу родителям на производство, иду к директору...) |
| Вынесение своего рода приговора | Больше не верю тебе. Это – предел. Это невозможно. Не хочу иметь с тобой дела. |

| Наблюдаемый параметр (аспект) общения | Влияние на общение | | | Уровень проявления наблюдаемого параметра у учителя (выписать А,В,С) |
|---------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| | оптимизирует | сдерживает (затрудняет) | сказывается негативно (тормозит) | |
| | А | В | С | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Наличие цели и плана разговора | Цель определена, план намечен | Цель и план определены не очень четко | Определенности цели и плана нет | |
| Позиция в разговоре | Рядом с учащимися: старинный друг | Над учащимися: умудренный жизненным опытом, выговаривает неопытному | Неопределенная | |
| Настрой перед разговором | Доброжелательный: искренние намерения разобраться в проблемах учащегося, помочь ему | Нейтральный или равнодушный: разговор скорее обязанность, неодолимое желание разнести, указать, наказать | Неопределенный, скорее полное равнодушие: выполнение указаний администрации школы | |
| Место разговора, если его инициатор: - учитель | Кабинет, классное помещение, концертный зал, нейтральное уютное помещение | Коридор школы, учительская, столовая | Кабинет директора, завуча, учительская | |
| - ученик | Не имеет значения | | | |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|---|
| Расположение участников разговора | | | | |
| - учитель | Оба сидят или стоят, учитель не за учительским столом | Учитель сидит (не за учительским столом), ученик стоит | Учитель сидит за учительским столом, ученик стоит | |
| - ученик | Не имеет значения, но лучше если оба на равных: сидят или стоят. | | | |
| Стратегия разговора | Гибкая; учитель принимает во внимание все его повороты, нюансы, неожиданные ситуации | Довольно жесткая: учитель достаточно твердо реализует намеченные цель и план | Неопределенное | |
| Управление разговором | В полной мере обеспечивается учителем, но незаметно для учащегося | В достаточной мере обеспечивается учителем, но на учащегося оказывается давление, не допускающее отклонений в разговоре | Неопределенное | |
| Тон учителя в разговоре | Искренний, заинтересованный | Безразлично-спокойный, равнодушный; указывающий назидательный, надменный | Неискренний, неопределенно-вялый, спокойно-равнодушный, безразличный | |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|---|
| Эмоциональный фон разговора (со стороны учителя) | Экспрессивный в соответствии с конкретной ситуацией | Чрезмерно экспрессивный, с элементами агрессивности | Практически без экспрессии | |
| Драматичность разговора (связана с нарастанием напряжения и его снижением при разрешении проблемы) | Прослеживает, отвечает логике и содержанию разговора, сложности рассматриваемых проблем | Чрезмерная (учитель «перегибает»); не отвечает сложности рассматриваемых проблем | Практически не прослеживается | |
| Эмпатия со стороны учителя (связана с нарастанием и умением понять состояние и чувства учащегося) | Учитель стремится вникнуть в состояние учащегося, понять его чувства | Учитель особенно не стремится вникнуть в состояние учащегося, понять его | Учителю учащийся не понятен и безразличен, стремление преодолеть непонимание нет. | |
| Инициатива в разговоре | Свободно переходит от учителя к ученику и обратно | Постоянно у учителя, который стремится монополизировать и монополизировать разговор | Обычно хаотический обмен мнениями и высказываниями | |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| Импровизация по ходу разговора со стороны учителя | Присутствует; реализует свободно, умело, естественно, тонко | Присутствует, но не всегда: чаще отсутствует, т.к. жестко реализует намеченный план | Импровизация на грани хаоса из-за отсутствия и цели и плана разговора, возможно, и намерения его ввести | |
| Достижимая в разговоре интимность (т.е. достигаемое взаимное соглашение, взаимопонимание) | Достаточная для достижения целей разговора | Не достаточная для достижения целей разговора, в основном из-за позиции учителя | Неопределенна, обычно отсутствует | |
| Визуальный контакт | Естественный, периодический | Периодический, по требованию учителя («Смотри мне в глаза») | Эпизодический, случайный, отсутствует | |
| Юмор в разговоре | Используется учителем тактично и уместно; принимается юмор учащегося | Используется, но не всегда уместно, порой граничит с унижением, высмеиванием учащегося; юмор со стороны учащегося обычно не допускается | Практически отсутствует | |

Задачи учителя на каждом этапе взаимодействия с учащимися

| Учебный этап | Этап взаимодействия учителя и ученика | | | | Итог |
|----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | Опека | Наставничество | Партнерство | Сотрудничество | |
| Стимулирующе-мотивационный | Пробудить любопытство, снять эмоциональное напряжение, предусмотреть возможные трудности | Пробудить любознательность, создать обстановку доверия, возможные трудности в работе обсудить с учащимися | Поддержать познавательный интерес, пробудить чувство ответственности, вселить веру в свои возможности | Совместно с учащимися обсудить задачи деятельности, создать творческую обстановку | Снятие эмоционального напряжения, психологический настрой на работу; осознанное включение учащихся в активную учебную деятельность и зависимости от индивидуальных возможностей |
| Операционно-деятельностный | Обеспечить учащихся заданиями, способствующим и «заражению успехом» | Обеспечить учащихся заданиями, дающими ощущение «вкуса победы» | Создать «поле» для самопреодоления | Дать учащимся возможность самостоятельного поиска путей успешного выполнения задания | Интеллектуальное насыщение, овладение учебными действиями и операциями на развитие познавательного интереса, |

| | | | | | |
|-----------------------------|----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | | совершенствовани е эмоциональной сферы, отработку навыков самостоятельной и коллективной работы в соответствии с этапами взаимодействия |
| Оценочно- результативный | Подробно обосновать учащимся оценку результата их деятельности | Привлечь учащихся к оценке результатов их деятельности | Организова ть незначитель ную помощь учащимся в оценке результатов их деятельност и | Создать атмосферу адекватного восприятия оценки учителем и самооценки деятельности | Эмоциональное подкрепление учащихся для включения в последующую деятельность, адекватное восприятие результатов деятельности |