

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт музыкального и художественного образования
Кафедра музыкального образования

**ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ У МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕАТРАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Выпускная квалификационная работа

(Магистерская диссертация)

Квалификационная работа

допущена к защите

Зав. кафедрой

Н. Г. Тагильцева

дата

подпись

Исполнитель:

Курталиева Александра
Николаевна

Обучающийся

ММУЗ-1601 группы

Руководитель:

Тагильцева Наталия
Григорьевна

Д-р пед. наук, профессор,
заведующий кафедрой
музыкального образования

Екатеринбург 2018

Содержание

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В МУЗЫКАЛЬНО-ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	8
1.1. Творческая активность как понятие в музыкальной педагогике.....	8
1.2. Музыкально-театральная деятельность младших школьников в системе музыкального образования	27
1.3. Классификация музыкальных игр.....	29
ГЛАВА 2. ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	37
2.1. Диагностика формирования творческой активности у младших школьников в процессе музыкально-театральной деятельности	37
2.2. Практика использования музыкальных игр в процессе музыкально-театральной деятельности.....	41
2.3. Итоговая диагностика.....	48
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	51
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	53
ПРИЛОЖЕНИЕ №1	
ПРИЛОЖЕНИЕ №2	

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. На современном этапе социальное общество активно заинтересовано в развитии каждого ребенка, как личности, адаптируя общепринятые государственные программы под современные требования социума, объединяя с новыми гуманистическими, личностно-ориентированными подходами к образованию. Требования к развитию творческой активности у младших школьников нашли отражение в ряде государственных документов, в таких как ФГОС НОО, ФГТ, Закон об образовании РФ № 273. В ряде этих документов указана потребность развития ребенка в творческой среде и обретения ребенком опыта в творческой деятельности. Однако, в приведенных документах подчеркивается необходимость в поисках новых и модернизации имеющихся форм воспитания детей в творческой среде. Акцентируя внимание на данной необходимости, следует сделать вывод о том, что на данном педагогическом этапе реализация этих требований в области музыкально-театрального искусства находится на недостаточно высоком уровне.

Вопросы, связанные с феноменом игры и влиянием игровой деятельности на развитие в педагогическом процессе нашли свое отражение в теоретических работах Н. П. Аникеевой, Н. К. Крупской, А. С. Макаренко, Д. Б. Элькониной, О. С. Газмана, С. Т. Шацкого, Д. В. Менджерицкой и др. Однако, несмотря на заинтересованность исследователей по вопросу воспитания детей в игровой деятельности, в работах освещается лишь теоретический подход к развитию в игровой среде и не уделяется достаточно внимания проблеме практической части применения игр в воспитательной деятельности, что наталкивает на необходимость углубленного рассмотрения вопроса реализации теоретических разработок на практике.

В работах таких авторов, как Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Н. П. Аникеева, Д. Б. Эльконин, А. А. Анисимова, А. В. Кенеман, Д.В. Хухлаева обозначается необходимость воспитания детей в игровой деятельности. Авторы описывают игровую деятельность, как неотъемлемую часть

взросления ребенка, подготавливающую каждую личность к дальнейшему жизненному этапу. Игре отводится огромная роль в психологии и педагогике. Однако, изучив теоретические работы разных исследователей, автор данной диссертационной работы обнаружил недостаточность практического материала в виде игр, которые требуются для обучения детей в музыкально-театральной деятельности. Достаточно сложно найти единый комплекс игр, который способствует формированию творческой активности, развитию воображения и коммуникативных способностей у младших школьников. В связи с этим встает вопрос об острой необходимости разработать комплекс музыкальных игр, направленный на формирование и развитие вышеперечисленных критериев.

Данные аргументы позволили сформулировать следующие **противоречия:**

- между требованием развития творческой активности в различных государственных документах и недостаточной реализацией этих требований в практике работы как общего образования, так и дополнительного образования;
- между существующими теоретическими разработками по внедрению игр в образовательную деятельность и недостаточностью теоретических работ по использованию музыкальных игр в музыкально-театральной деятельности;
- между необходимостью обучения младших школьников в игровой деятельности и недостаточной разработанностью игр для младших школьников, участвующих в музыкально-театральной деятельности.

Указанные противоречия позволили сформулировать **проблему** исследования: поиск путей формирования творческой активности у младших школьников посредством музыкальных игр в музыкально-театральной деятельности.

Сформулированная проблема обусловила выбор **темы** исследования: «Формирование творческой активности у младших школьников в процессе музыкально-театральной деятельности».

Цель исследования – разработка комплекса музыкальных игр для формирования творческой активности у младших школьников в процессе музыкально-театральной деятельности.

Объект исследования – педагогический процесс музыкального образования в системе дополнительного образования.

Предмет исследования – комплекс музыкальных игр.

Гипотеза исследования заключается в том, что разработка комплекса музыкальных игр для формирования творческой активности у младших школьников будет продуктивна, если:

- выявить основные теоретические положения для включения игровой деятельности в процесс музыкального образования младших школьников;
- разработать комплекс сюжетно-ролевых игр, дидактических игр и игр-драматизаций.

Задачи:

1. Рассмотреть понятие «творческая активность» в музыкальной педагогике;
2. Определить понятие «музыкально-театральная деятельность»;
3. Раскрыть специфику музыкально-театральной деятельности младших школьников в системе музыкального образования;
4. Рассмотреть классификации музыкальных игр;
5. Провести опытно-поисковую работу;
6. Произвести анализ результатов опытно-поисковой работы.

Теоретико-методологическая основа: идея о классификации детских игр (Газман О. С., Селевко Г. К.), идея о классификации музыкальных игр (Кенеман А. В., Ветлугина Н. А.), положение о творческой активности ребенка в художественной деятельности (Выготский Л. С., Д. Б. Богоявленская, Шмаков С. А., С. Л. Рубинштейн, А. Л. Маслов, Я. А. Пономарев, П. Торренс, Дж. Рензулли).

В процессе исследования были задействованы следующие **методы:**

- теоретические: анализ педагогической и музыкально-педагогической литературы по проблематике исследования, анализ и сбор педагогического опыта;

- эмпирические: творческие задания для детей, беседа, опрос.

Научная новизна исследования:

1. Разработан комплекс, состоящий из сюжетно-ролевых игр, дидактических игр и игр-драматизаций, для развития творческой активности детей на музыкально-театральных занятиях.
2. Разработаны небольшие музыкальные пьесы, помогающие в формировании воображения, выявления творческих идей и задумок учащихся, направленных на проявление творческой активности.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в следующих аспектах:

- уточнено понятие творческая активность;
- уточнено понятие музыкально-театральная деятельность.

Практическая значимость исследования:

- разработаны содержания игр для формирования творческой активности младших школьников, которые могут использоваться на музыкально-театральных занятиях.

База исследования – Муниципальное бюджетное учреждение культуры дополнительного образования «Екатеринбургская детская школа искусств №15» (МБУК ДО "ЕДШИ № 15").

Апробация основных положений данной диссертационной работы проходила в рамках Международной очно-заочной научно-практической конференции "Интеграционные процессы в музыкальном и художественном образовании: проблемы и перспективы" 17-18 апреля 2018 г.

На защиту выносятся следующие **положения**:

1. Творческая активность – это квинтэссенция качеств личности, которые находят отражение в творческой деятельности, стимулирующие

интерес и инициативу ребенка к созданию какого-либо художественного продукта, раскрывающие мотивацию, навыки и эмоциональную отзывчивость ребенка в творческой деятельности.

2. Музыкально-театральная деятельность – это организованный педагогический процесс, посредством которого ребенок развивает музыкальные и театрально-игровые способности, раскрывает в ребенке способности сопереживания, познания, эмоциональной отзывчивости, а также позволяет приобрести знания, умения и навыки, необходимые для дальнейшего освоения музыкального и театрального искусства.

3. К играм, способствующим формированию творческой активности у младших школьников, относятся: сюжетно-ролевые игры, игры-драматизации, дидактические игры.

4. Критериями сформированности творческой активности в музыкально-театральной деятельности у младших школьников выступают: сформированность творческой активности обучающихся на театральных занятиях, развитие творческого воображения.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложения, содержащего разработанные маленькие пьесы музыкальных спектаклей.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В МУЗЫКАЛЬНО-ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.

В данной главе анализируются теоретические работы и мнения различных авторов для определения понятий «творчество», «творческая активность». Рассматривается творческая активность, как в общей, так и в музыкальной педагогике. Выявляется значимость творческой активности в обучающей среде, обосновывается особенность детского творчества. Рассматривается сущность музыкально-театральной деятельности в системе музыкального образования, ее значимость в музыкальной педагогике. Также анализируется понятие игра, феномен игры, рассмотрение игры с точек зрения нескольких наук. Уделяется внимание изучению классификаций игр, представленных разными учеными, специфике игр и их значению в музыкальной педагогике.

1.1. Творческая активность как понятие в музыкальной педагогике

Понятие, сущность и проблемы творчества привлекали внимание ученых ещё с давних времен и издревле изучались различными отраслями науки, такими, как: философия, психология, педагогика, культурология и пр. По мере исследования феномена творчества образовалась целая наука, отвечающая за исследование творческой деятельности личностей – эвристика. Одними из первых, кто изучал феномен творчества, были философы античности. Основоположниками проблемы происхождения творчества являлись Платон и Аристотель. Впервые вопрос творчества Платон рассмотрел в своем диалоге «Пир», затрагивая понятие творчество с точки зрения творческих процессов искусства. В диалоге он писал: «Все, что вызывает переход из небытия в бытие, - творчество и, следовательно,

создание любых произведений искусства и ремесла можно назвать творчеством, а всех создателей - их творцами. Однако они не называются творцами, а именуются иначе, ибо из всех видов творчества выделена одна область - область музыки и стихотворных размеров, к которой и принято относить наименование "творчество"» [43, с. 135]. Исходя из данной цитаты, можно сделать вывод, что Платон относит к творчеству любой продукт деятельности человека. Он делил творческую деятельность на два вида: деятельность, присущая богу, и деятельность, присущая человеку, а источником творческих порывов считал безумие, одержимость, божественное наитие. Предпосылки к творчеству Платон находил в человеческой природе, в имеющихся чувствах гармонии и ритма. Также он отмечал, что особое воздействие искусства на человека заключается в способности внедряться во внутреннее мировоззрение человека и подчинение своему влиянию, тем самым позволяя формировать, лепить его характер и душу. Именно Платон внедрил понятие «мусикия» подразумевая в этом слове образованность, гармонию слова и дела.

Следующим, кто рассматривал феномен творчества, был Аристотель. В отличие от Платона, признаком творческого процесса и искусства Аристотель считал «мимесис» - подражание. В одной из своих работ под названием «Поэтика» он отмечал следующее: «Подражание свойственно нам по природе, так же, как и гармония и ритм, что ещё в глубокой древности были люди, одаренные от природы способностью к этому, которые, мало-помалу развивая её, породили из импровизации поэзию» [5, с. 49]. Аристотель котировал одаренность и талант каждой личности как природный дар, как естественную способность человека, которая располагает к успешному выполнению какой-либо деятельности, дела, которые стоит совершенствовать и развивать. Он считал, что каждый вид искусства имеет свой особенный и свойственный ему тип удовольствия, ссылаясь, таким образом, на возможность проявления индивидуальных предпочтений и способностей личности. Аристотель считал, что источником происхождения

творчества является заложенные от рождения в личности чувство гармонии и ритма, а также способность к подражанию, которая присуща каждой личности с самого детства [4]. Стоит отметить, что Аристотель воспринимал творческую деятельность с положительным окрасом, не отрицая деятельность человека в творческом процессе, когда же Платон придавал творчеству человека негативный тон.

Также свой вклад в теорию творчества внесли австрийские, немецкие и французские философы, психологи. Существует теория бессознательной деятельности человека, основными авторами которой были А. Бергсон, А. Шопенгауэр и З. Фрейд. А. Шопенгауэр заложил идею о том, что творческая деятельность является бессознательной и иррациональной и комментировал данную идею следующим образом: «Творец раскрывает внутреннюю сущность мира на языке, которого его разум не понимает» [57, с.20]. Идеи творчества А. Шопенгауэра имели пессимистичный окрас, для него было абсолютно недопустимым участие ума в процессе творческой, художественной деятельности человека. Он считал, что творец должен прийти к отрешению своей индивидуальности и превратиться в «чистый, безвольный субъект познания» [57, с. 185]. Исходя из анализа его работ, можно сделать вывод, что ученый отрицал в принципе какое-либо участие чувственного опыта личности в творчестве, считая такую деятельность абсолютно безвольной и бесполезной.

Но, несмотря на отрицательный окрас теории Шопенгауэра о творческой деятельности человека, она нашла свое продолжение в работах французского философа А. Бергсона. Он продолжил идею иррационалистической традиции Шопенгауэра, углубившись в данную теорию и привнес свой вклад. Бергсон противопоставлял художественное творчество интеллектуальному познанию, считая первое порывом, основанным на интуиции, представляя как мистический акт непосредственного постижения сущности жизненных процессов. За истоки творческой деятельности он считал сознание или сверхсознание человека,

нуждающееся в самовыражении личности посредством творчества: «творчество – это попытка выразить невыразимое – индивидуальную сущность человека» [8, с. 105]. Интуиция лежит в основе бессознательного стимула творчества.

Следующий, кто внес вклад в теорию бессознательной и иррациональной творческой деятельности, был австрийский психолог З. Фрейд. В первую очередь он считал, что художественное творчество есть проявление подсознательное и бессознательное, которое требуется осознать. И «бессознательное» Фрейд выделяет как самую «творческую» часть психики. Художественное творчество он рассматривал как свободную игру психических сил. В своих работах он освещает и объясняет стремление к творчеству, прежде всего, «эротическим воодушевлением», а художественное творчество он рассматривает как деятельность, которая требует компенсации индивидуальной неудовлетворенности личности [53].

Рассмотрев теории А. Шопенгауэра, А. Бергсона и З. Фрейда, можно сделать вывод о том, что данные ученые не считали творческую деятельность человека сознательным делом, а напротив, считали, что она вводит человека в бессознательное состояние, отрицая личностное, чувственное и рациональное участие в творческом процессе самого человека как создателя.

Имеется теория, противоположная А. Шопенгауэру. Если же он не считал умственные способности признаком гениальности творческого человека, то И. Кант и Ф. Ницше напротив, выделяли, что любой человек-творец имеет способность мыслить и быть гениальным. В своих работах Ницше определял сущность человека-творца как личность полностью свободной от инстинктов. «Целостный человек или сверхчеловек» - так определяет Ницше человека-творца в одной из своих работ [41, с. 50].

И. Кант, так же, как и Ф. Ницше, заложил в свою концепцию гениальность самого творца и его природные особенности: «Гений – это талант, который дает искусству правило. Гений есть образцовая оригинальность природного дарования субъекта в свободном применении

своих познавательных способностей» [24, с. 335]. И. Кант выработал для художественного творчества определенные правила, которым предполагается следовать при создании творчества. Он считал, что подлинное творчество должно быть таким же непринужденным и естественным, как и природа.

Немалый вклад в феномен творчества внес немецкий философ Г. Гегель. Согласно его концепции, художественное творчество есть ни что иное, как сложный диалектический процесс идейно-эмоционального овладения художником содержанием искусства и его воплощения в форме конкретно-чувственных образов или «обликов» реальной действительности [19, с. 293]. Он считал, что в процессе художественного творчества человек-художник, пребывающий в состоянии вдохновения и воодушевления, общие и специальные его способности находятся в диалектическом взаимодействии, а мотивацией к художественному творчеству является обыкновенное чувственное возбуждение, намерение творить ради удовольствия.

Еще одну интересную теорию в феномен творчества привносит Т. Липпс. Его концепция заключается в необходимости и возможности «интенсификации» собственного «Я» в процессе художественного творчества. В процессе «вчувствования» наше собственное «Я», идентифицируясь с предметом, повышает планку своей внутренней активности, которая находит выход в творчестве. Воплощением для этой повышенной активности являются ритмы и линии, как некие «подвижные силы» [29].

Все вышеперечисленные представители ответвления «вчувствования» спроектировали положение о «бессознательном проецировании» души художника на неодушевленные предметы.

В отличие от иностранных исследователей, в русской философии вопрос творчества стоял иначе и воспринимался неоднозначно.

Так, к примеру, Н. А. Бердяев считал, что сфера творчества не ограничивается одним лишь искусством: «Творчеством должны быть проникнуты все сферы деятельности и самопроявления человека, не только

искусство, но и мораль, познание. Хотя лучше всего сущность творческого акта раскрывается в художественном творчестве» [9]. Бердяев привнес свою, абсолютно новую концепцию творчества и совсем иначе подходил к его смыслу: «Творчество человека не есть требование человека и право его, а есть требование Бога от человека и обязанность человека. Бог ждет от человека творческого акта как ответа человека на творческий акт Бога» [10, с. 56]. Закладывая теологическое зерно в теорию творчества, он также считал, что каждый человек имеет врожденную гениальность, которую необходимо раскрыть в себе творческой активностью, или же, как говорил сам Н. А. Бердяев: «победить все лично-эгоистичное и лично-самолюбивое, всякую оглядку на других» [10, с. 20]. Данная теория в корне меняет суть самопознания, подталкивает к осмыслению подходов развития и раскрытия в себе творческой одаренности.

Еще один русский философ А.Я. Лосев рассматривал творчество с точки зрения самореализации человека. Он видел потребность личности в выражении субъективности в объективном, где человек является от природы творцом, в силу творческого характера самого мышления: «Мышление есть всегда творчество нового, как и действительность тоже есть всегда творчество нового. Творить новое – значит переделывать действительность» [30, с. 55].

Рассмотрев вышеприведенные философские теории и концепции по вопросу творческого процесса, можно проследить в них наличие похожих компонентов, относящихся к созданию произведений искусства. Проанализировав работы философов, можно сделать вывод, что в большинстве своем они видят источником творчества деятельность интуиции или божественного наития.

Процесс творчества неотъемлемо связан с психическими процессами человека, что делает целесообразным рассмотрение феномена творчества со стороны зарубежных и отечественных психологов.

Изучая работы различных психологов, автор столкнулся с многообразием точек зрения понимания творчества в психологии. Проблемой творчества занималось большое количество отечественных и зарубежных ученых, и многие из них имели общие взгляды на феномен творчества. Так, к примеру, Д. Б. Богоявленская, З. Н. Калмыкова, А. М. Матюшкин трактуют творчество как выход за пределы уже имеющихся знаний [12, 35]. А. Н. Лук, Я. А. Пономарев, П. Торренс, Е. Л. Яковлева придерживаются одной идеи, рассматривая творчество как естественный процесс потребности человека, который ведет к развитию личности [44]. Б. Г. Ананьев, А. К. Маркова, А. Маслоу являются приверженцами теории о том, что творчество есть специфическое качество личности, включающее в себя интеграцию способностей к внедрению проблемы, к оценочным действиям, оригинальность мышления, готовность памяти и пр. [2, 33, 34].

Анализируя теоретические работы ученых, складывается вывод, что любая деятельность человека представляет собой творческий процесс, результатом которого является развитие личности, стимулирование и организация различных сфер деятельности, познание нового материала, создание продукта творчества.

Существует популярная модель творческого процесса, разработанная американским педагогом-психологом Дж. Рензулли. Его модель творчества включает в себя квинтэссенцию трех ведущих человеческих свойств: интеллектуальные способности, креативность и настойчивость. Его работы направлены на выявление и развитие одаренности в каждой личности.

Аналогичную концепцию с применением трех вышеперечисленных человеческих качеств предлагает ещё один американский психолог П. Торренс. Концепция этого автора включает в себя три вида творческого проявления: творческие способности, творческие умения и творческая мотивация [44]. В своем понимании он трактует творчество как естественный процесс, порождаемый сильной потребностью человека в снятии напряжения, возникающего в ситуации незавершенности или

неопределенности. Только лишь при интеграции всех трех перечисленных факторов можно достичь максимальной планки творческих достижений. В противном случае, при отсутствии одного из компонентов, невозможно достичь высокого результата.

Еще одна схожая концепция выдвинута отечественным психологом А. М. Матюшкиным. Она так же, как концепции Дж. Рензулли и П. Торенса, представляет собой комплекс творческих и мотивационных способностей. А. М. Матюшкин рассматривал данный комплекс качеств как общую предпосылку развития творческой активности ребенка в процессе какой-либо деятельности, и становления его как творческой личности. Но, в отличие от зарубежных коллег, ученый выделяет в своей концепции пять структурных компонентов:

- познавательная мотивация, играющая доминирующая роль;
- исследовательская, творческая активность, выражающаяся в обнаружении нового, в постановке и решении проблем;
- возможность достижения оригинальных решений;
- возможность прогнозирования и предвосхищения;
- способность к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих высокие эстетические, нравственные, интеллектуальные оценки.

Проанализировав вышеописанные работы, можно сказать, что как зарубежные, так и отечественные психологи выделяют основные компоненты творчества в творческом процессе при взаимодействии которых, происходит творческое развитие ребенка в какой-либо деятельности. В работах прослеживаются основные компоненты для достижения творческого развития, а именно: мотивация, творческие способности, умения и навыки творческой деятельности, умственные и интеллектуальные способности, и, конечно, индивидуальные качества личности.

Одной из значимых работ по теории творческой активности является концепция Д. Б. Богоявленской. Она выделяет три уровня познавательной активности, являющиеся этапами становления творческой активности

личности [13]. Первый уровень называется стимульно-продуктивный уровень деятельности. Данный уровень обуславливается каким-либо внешним стимулом, когда в определенной ситуации пассивный субъект может стать активным участником творческого процесса. Второй уровень эвристический, он предполагает эмпирическое открытие, проявление интеллектуальной инициативы, которая не стимулирована внешними факторами и субъективной оценкой результатов деятельности. Третий - креативный (или собственно творческий) уровень развития творческой активности обуславливается эмпирической обнаруженной закономерностью, которая становится не конечным пунктом мыслительного процесса, а его проблемой, самостоятельной целью исследования, определителем последующего творческого процесса. Исходя из этого, первый уровень не может называться собственно творчеством, поскольку он имеет только зачатки к дальнейшему развитию личности. Второй уровень направлен на получение конечного результата, продукта творческой деятельности, то есть на её продуктивность. Субъект, по достижению данного уровня, получает положительный эмоциональный опыт от полученного результата творческого процесса. И третий уровень творческой активности имеет мотивацию в самом процессе творчества, и при этом субъект в любом случае получает положительную отдачу от процесса творчества, каким бы ни был его результат и внешний стимул.

Г. И. Щукина считает, что активность школьника развивается на протяжении всего процесса становления личности. Все существенные изменения в активности ребенка отражаются на его деятельности, а развитие личности выражается в состоянии ее активности. В своей концепции Г. И. Щукина руководствуется традиционно принятой классификацией методов обучения и обозначает следующие уровни активности:

- репродуктивно-подражательная активность, суть которой заключается в накапливании опыта деятельности посредством опыта другого человека, а

усвоение образцов следует с человеком на протяжении всей жизни, но уровень активности личности здесь недостаточен;

- поисково-исполнительская активность, в ней имеет место значительная степень самостоятельности, которая выражается в принятии задачи и нахождения решения и средств ее выполнения;

- творческая активность, которая является высшим уровнем, поскольку школьник сам может выставлять задачи и находить пути решения новыми, нестандартными и оригинальными способами [58].

Таким образом, в изученных выше работах, ведущим и самым высоким является творческий уровень, что позволяет рассматривать творческую активность и ее развитие в процессе разнообразной деятельности детей.

Деятельность – это активное состояние человека, и именно при помощи разных видов деятельности проявляется активность, что наталкивает на необходимость рассмотрения взаимосвязи активности и деятельности. Стоит отметить принципиальную разницу понятий активность и деятельность. Если же деятельность происходит из потребности в каком-либо предмете, то активность же производится из потребности в деятельности. Именно активность является движущей силой, которая позволяет пробудить в каждой личности ее скрытый потенциал.

Одним из тех, кто обращает внимание на принципиальное различие творчества и предметной деятельности, является Я. А. Пономарев. Он отмечает, что творческая активность, в отличие от деятельности, может возникнуть в ходе осуществления последней, и связана с порождением «побочного продукта», являющегося, собственно, творческим результатом. Я. А. Пономарев утверждает, что суть творчества как психологического свойства является интеллектуальной активностью и чувствительностью по отношению к побочным продуктам деятельности человека [44].

В своих работах ряд исследователей в лице Л. С. Выготского, А. А. Кирсанова, Я. А. Пономарева, Т. И. Шаповой дают определение творческой

активности как интегральному качеству личности, которым наделяется субъект, вовлеченный в творческую деятельность [17, 26, 44, 58].

А. А. Кирсанов в своем определении творческой активности делает акцент на совокупности свойств личности ребенка, которые, по его мнению, выражаются в потребности, в познавательной активности, в самостоятельности, в способностях, обеспечивающих включение ребенка в образовательную деятельность. Кирсанов также отмечает тот факт, что непосредственно в деятельности формируются такие значимые вещи, как опыт, психические процессы и свойства личности, обуславливающие успешность протекания творческого процесса [26].

Т. И. Шамова рассматривает активность в процессе обучения не только как деятельное состояние обучающегося, а как качество этой деятельности, проявляющееся в личности самого ученика с его отношением к содержимому, характеру деятельности и стремлением направить свои нравственно-волевые усилия на достижение учебно-познавательных целей [55].

Развитие творческой активности детей производится в деятельности, благодаря которой ребенок проявляет и формирует свой творческий потенциал. По ходу произведения деятельности, воспроизводимой детьми, в результате создается продукт детского творчества. Л. С. Выготский описывает два подхода к рассмотрению процесса детского творчества. С одной стороны он акцентирует внимание на значимости культивирования творческого воображения, с другой стороны отмечает, что процесс воплощения образов, создаваемых творчеством, нуждается в особой культуре. По мнению Выготского, детское творчество может развиваться в правильном русле и давать ребенку то, что мы вправе от него ожидать только в том случае, если обе вышеописанных стороны будут развиты одинаково продуктивно. Он также отмечал очень важную деталь, что, к примеру, при рассмотрении детского рисунка стоит не только восхищаться их

непосредственностью, но и необходимость отличать силу воображения от слабости критической мысли [17].

А. Л. Маслов считал, что в педагогическом процессе на первом плане должна находиться творческая активность детей, а не приобретение научных познаний. Он отмечал, что ребенок смотрит на мир в первую очередь скорее глазами художника, нежели глазами ученого. По мнению Маслова, активность есть творчество, следовательно, духовный рост личности также является творчеством. Он подмечал, что в основе всей созидательной деятельности детей, поддерживаемой на уроке, должно лежать творчество. Он предлагал виды деятельности, в которых, по его мнению, должен использоваться творческий подход – сочинение мелодии на текст, исполнение песен на свой лад, совместное сочинение, написание окончаний фраз, написание мелодий на заданный ритм с текстом [3].

Так же, как и А. Л. Маслов, С. Т. Шацкий отмечал значимость творческой активности в деятельности детей [3]. Он видел проявление процесса творческой деятельности во время рассказа ребенка на уроке и во внеурочное время. Шацкий считает, что ребенок – это маленький автор, творческую активность которого поддерживает учитель. По его мнению, именно педагог должен способствовать укреплению в ребенке всех его положительных проявлений творчества и, именно, педагог должен поддерживать творческую активность своего ученика.

Г. М. Цыпин считал, что в процессе музыкальной деятельности педагог должен активизировать учащегося, а именно научить его слушать себя и переживать совершающиеся в музыке процессы. Такой подход способствует углублению и дифференцированию способности учащегося-исполнителя, помогает научить его вслушиваться в свою игру, переживать и осмысливать различные звуковые модификации. Цыпин считает, что именно педагог способен формировать активное мышление своего подопечного в самостоятельное, а затем и творческое мышление, в процессе развития музыкального творчества [47].

С. Л. Рубинштейн считал, что творческий процесс как деятельность человека направлена на создание какого-либо нового продукта в сфере идей, искусства, а также производства и организации. Он отмечал, что возникающая в результате творческой деятельности новизна может иметь как объективный, так и субъективный характер. Объективную ценность несут в себе такие продукты творчества, в которых раскрываются до сих пор неизвестные закономерности окружающей действительности. Устанавливается и поясняется связь между теми явлениями, которые считались не связанными между собой, создаются произведения искусства, которые не имеют аналогов в истории культуры. Субъективная ценность продуктов заключается не в том, что продукт нов сам по себе, а в том, что он нов для человека, который впервые его сотворил. Продукты детского творчества в большей степени приобретают субъективный характер, будь то область лепки, рисования, или же сочинения стихов и песен. С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что необходимо учитывать важность субъективного детского творчества, так как оно является одним из показателей роста творческих возможностей человека, приобретшего данный результат. Творческая деятельность неразрывно связана с личностным ростом, поэтому в этом заключается субъективная ценность продуктов детского творчества [50].

В. В. Медушевский, В. Г. Ражников, К. В. Тарасова имеют очень значимую для дидактики концепцию [36, 49]. Данные авторы считают важнейшим условием гармонического развития личности формирование творческих способностей, мышления и воображения. К. В. Тарасова понимает музыкальное творчество как продукт взаимодействия образно-художественного и конструктивного мышления. Конструктивное и образное начала дополняют и обогащают друг друга в музыкальном творчестве, при их единстве и реализуется художественный замысел.

В. И. Петрушин [42] выделил три вида музыкального мышления:

1. Наглядно-образное. Данный вид чаще всего используется в процессе восприятия музыкального материала;
2. Наглядно-действенное. Этот вид проявляется в момент исполнения музыкального произведения человеком;
3. Абстрактно-логическое. Вид, который активизируется во время сочинения и импровизации.

Не менее интересную концепцию выдвигает Е. В. Назайкинский [40]. Он считает, что важнейшим составляющим музыкального мышления является восприятие. А одним из главных условий восприятия музыки в целом, ее понимание происходит за счет связи восприятия и личного музыкально-жизненного опыта. Анализируя жизненный опыт музыканта, Назайкинский выделяет три взаимосвязанных стороны:

- сенсорная (опыт органов чувств);
- кинетическая (моторно-динамический опыт);
- социальная (опыт общения, эмоциональных отношений, этический и моральный опыт, опыт восприятия произведений искусств).

Д. Б. Кабалевский в своей концепции музыкального развития детей акцентировал внимание на необходимости поддержания любого стремления ребенка к творчеству, каким бы наивным и несовершенным ни был результат этого опыта [23].

М. А. Котляревская и Л. Л. Штуден [28] понимают творчество в детском возрасте как самовыражение ребенка, а не как потребительскую продукцию. По их мнению, ценность детского творчества заключается в самом процессе, а не в результате. Данные авторы отмечают, что приоритетным для педагога должно быть само создание произведения ребенком, а не его качество. Когда ребенок находится в процессе сочинения и импровизации, он овладевает навыками творческой деятельности, изучает материал и свойства ононого. Творчество, как отмечает дуэт вышеупомянутых авторов, должно быть неотъемлемой частью детского воспитания и обязательным условием школьного урока. Приверженцем этой же концепции

был и Б. Л. Яворский, который подчеркивал, что при воспитании ребенка одной из самых ключевых задач является сохранение за ним способности творить звуки, этими звуками выражать свои жизненные потребности и жизнеощущения. Если творчество теряет свою непосредственность или затухает, то оно не поддается ни обучению, ни направлению. Яворский считал каждую форму проявления творческой инициативы в процессе детского развития чрезвычайно ценными. Особенно важной формой он считал музыкальное творчество, в процессе которого ребенок овладевает музыкальной речью [38].

По мнению Л. А. Баренбойма, если ребенок не музицирует и не познает на своем опыте суть творчества, не пытается сблизиться с композиторским и исполнительским искусством, то в него не удастся заложить фундамент музыкальности [7].

Н. А. Ветлугина, А. И. Катинене, О. П. Радынова, М. Л. Палавандишвили обосновали в своих исследованиях необходимые условия возникновения детского творчества. По их мнению, этими условиями являются: накопление впечатлений от восприятия искусства, являющиеся образцом для творчества и его источником, а также опыт исполнительства. В процессе музыкальной деятельности у детей происходит развитие музыкальных способностей, они приобретают необходимые умения, навыки и знания, способствующие возможности выражения своих собственных музыкальных впечатлений. Вышеупомянутые авторы определили следующие этапы развития детского творчества: от заданий, которые требуют первоначальной ориентации в творческой деятельности, к заданиями, которые способствуют освоению способов творческих действий, поиску решений, и к заданиям, которые рассчитаны на самостоятельные действия детей, использование сочинений мелодий в жизни [15, 48].

Для исследователей и педагогов-практиков существенную и высоко оцененную роль играет воспитательное значение детского творчества. Б. Л. Яворский считал, что в первую очередь воспитательная ценность

музыкального творчества ребенка проявляется в самом процессе, ибо он дает учителю наблюдать за ходом музыкальной мысли ребенка. Б. В. Асафьев был приверженцем того, что творчество способствует более глубокому освоению музыкального материала и развитию музыкальности детей [6].

Н. А. Ветлугина имеет свой взгляд на вопрос творчества. По ее мнению, творчество является важным условием и средством развития у детей способности образного видения мира. Она предлагает анализировать творчество детей по следующим трем параметрам:

- отношение к творческой деятельности, интерес и способности ребенка;
- показатели качества творческой деятельности;
- показатель качества продукта творчества.

Активным средством развития творческой активности у ребенка являются творческие задания. Педагог вызывает интерес у учащихся к творческим действиям, создавая определенные ситуации. Для того, чтобы активизировать интерес и инициативу у детей, им предлагаются творческие задания, представленные в разных формах. Одна из самых наиболее доступных форм творческого задания – это игра, она позволяет создавать на занятиях атмосферу непринужденности и эмоциональной отзывчивости ребенка, наиболее полно раскрывая его творческие возможности.

Давая характеристику детскому художественному творчеству и подчеркивая его непосредственную связь с игрой, Л. С. Выготский также писал о том, что: «Ребенок редко работает над своим произведением долго, чаще творит его в один прием» [17]. Сюжеты и образы, которые предназначены для импровизации детей и творческих заданий, как правило, основываются на восприятии ребенком мира, связаны с игровыми ситуациями и использованием сказочных и фантастических героев.

Л. Г. Савенкова, Т. И. Сухова, Б. П. Юсов разработали программу полихудожественного развития школьника, в которой они рассматривают развитие творческих возможностей детей при помощи разнообразных

художественных действий с формой, звуком, цветом, словом. Авторы указывают, что интегральное художественное развитие детей будет достигнуто только при участии ребенка в самом творчестве [46].

В концепции, предлагаемой А. Д. Артоболовской, В. Г. Ражниковым заложена следующая педагогическая задача: авторы считают, что нужно создавать такие музыкальные занятия, которые вызвали бы у ребенка интерес и любовь. По мнению А. Д. Артоболовской, этому способствует использование музыкального материала и рисунков, рассказов и игр. Сам педагог должен быть увлечен и заинтересован своей работой, чтобы «заразить» учащихся своим темпераментом и творческой заинтересованностью [49].

Т. А. Жданова обосновывает роль педагога в воспитании учащихся активными участниками учебного процесса, активными в мышлении, в действии, в эмоциональной реакции. Автор отмечает, что необходимо научить детей мыслить самостоятельно. Наиболее эффективным методом развития самостоятельности автор считает использование на занятиях творческих заданий. Жданова предлагает использовать в интонационно-слуховой деятельности упражнения, по типу зарисовки высоты звуков штрихами на доске, рисунок ступенек «лесенки», пение «по пальцам» [22].

Т. С. Комарова и А. И. Савенков рассмотрели коллективное творчество детей и отмечают значимость занятий детей в коллективе, в совместной деятельности. По мнению авторов, такой вид деятельности способствует формированию у ребенка способности понимать и передавать в рисунках внутреннее состояние других людей, их чувства и переживания, оценивать нравственные стороны отношений человека к жизни, способность понимать и ценить доброжелательное отношение как к себе, так и к другим людям [27].

Л. В. Алиева и Е. Н. Воротникова в своих работах придерживаются мнения, что немаловажно влияние самого педагога и его стиля деятельности на развитие творческой активности детей. А. И. Карманчиков говорит о

необходимости индивидуального подхода к каждому ребенку в формировании творческой активности обучающихся [1, 16].

И. В. Епанишникова в своей концепции говорит о значимости игры в процессе формирования творческой активности детей, и обосновывает включение ребенка в разные роли творческого процесса в разных видах музыкально-исполнительской деятельности [21].

Л. А. Большакова отмечает несколько благоприятных условий для успешного саморазвития ребенка в творчестве. К этим условиям относятся: создание ситуации выбора, использование различных заданий и упражнений на воображение, организация сотворчества в детском коллективе, и сама творческая личность педагога [14].

Также в педагогической деятельности уделяется внимание не только развитию творческой активности, но и творческого мышления. Так, Л. В. Николаев считает одним из основных принципов педагогического воздействия умение создать ситуации, которые требуют от учеников проявления творческой инициативы. Наибольшее внимание он акцентировал именно на развитии интеллектуальной самостоятельности учеников. Упражнения он рассматривал с точки зрения процесса творческих поисков решения поставленных задач.

Б. В. Асафьев считал, что музыкально творческий процесс необходимо организовывать как целостный процесс развития творческого потенциала и творческого инстинкта. По его мнению, суть музыкально-творческого развития выражается не в том, чтобы просто сочинять музыку и выискивать вундеркиндов-композиторов, а в том, чтобы имело место воспитание музыкально-творческого инстинкта. Такой инстинкт у детей проявляется в стремлении меньше созерцать или механически выполнять назначенное, но с охотой самим участвовать и приносить свое [6].

В. Степанов считает, что в учреждениях дополнительного образования творческая деятельность должна рассматриваться, как целостный процесс всей этой структуры, направленной на развитие творческого потенциала

обучающихся. Систему дополнительного образования он рассматривает в системе единого образовательного пространства [52].

Л. В. Школяр, Е. Д. Критская, М. С. Красильникова, В. О. Усачева рассматривают музыкальную деятельность детей с точки зрения процесса, способствующего формированию ребенка как личности. Авторы считают, что «очень важно, чтобы уже в школе ребенок состоялся как личность, как Музыкант, проходя по смыслу и по сути весь путь становления Музыканта, мучаясь теми же проблемами, которыми жили и мучились уже состоявшиеся Музыканты – Композиторы, Исполнители, Слушатели» [39].

Концепция, представленная И. Кашековой, отличается от выше представленных тем, что данный автор предлагает интеграцию всего базового и дополнительного образования на основе какой-либо общей идеи. По мнению автора, культурологическая художественно-эстетическая направленность учебно-воспитательного процесса поспособствует вывести обучающегося в огромный мир культуры и творчества. Автор предлагает ряд принципов для создания данного подхода, реализация которых позволит говорить о единстве развития детей в образовательном процессе. К этим принципам Кашенкова относит принципы диалогичности, культурологичности, креативности, эмоционального насыщения, вариативности и свободы выбора. Для обеспечения единого образовательного процесса нужно интегрировать художественные эмоциональные методы познания в разные виды деятельности детей [25].

А. А. Мелик-Пашаев отмечает следующее: «важно научиться у искусства неотчужденному отношению ко всему в мире и пытаться так изменить содержание и методы образования в целом, чтобы, узнавая что-нибудь о мире, растущий человек тем самым узнавал или открывал что-то в себе самом» [37].

Рассмотрев множество теорий и концепций различных авторов, можно сделать заключение, что исследователи выделяют значимость развития творческой активности детей, как в общей психологии и педагогике, так и в

музыкальной. Данная проблема заключена во многих видах образовательных институтов, где выявляются и используются эффективные методы и приемы для развития творческой активности детей. Многие исследования показали, что авторы отмечают и обосновывают единый подход к организации творческого процесса в различных условиях: в основном и в дополнительном (музыкальном и художественном) образовании, в интеграции образовательного процесса.

1.2. Музыкально-театральная деятельность младших школьников в системе музыкального образования

Музыкально-театральная деятельность является квинтэссенцией нескольких видов искусств. Она вобрала в себя и литературу, и музыку, и театральное искусство. Музыкально-театральная деятельность тесно связана с игровой деятельностью, которая является неотъемлемой частью воспитания ребенка. Именно в игре ребенок приобретает богатый опыт для дальнейшего развития и следующих ступеней жизни. Помимо творческой деятельности, раскрывающейся в процессе музыкально-театрального искусства, ребенок получает коммуникативный навык, учится работать в коллективе, раскрывает свой творческий потенциал. Данный факт делает музыкально-театральную деятельность серьезной почвой для воспитательного процесса.

Театрализация – это способ, прием, в основе которого лежит использование тех или иных характерных для театра выразительных средств для создания неповторимого, яркого художественного образа.

Воспитательные возможности театрализованной деятельности огромны, ее тематика не ограничена и может удовлетворять любые интересы и желания ребенка. Участвуя в ней, дети знакомятся с окружающим миром во всем его многообразии. Умело поставленные педагогом вопросы побуждают думать, анализировать, делать выводы и обобщения. Когда дети приобретают опыт, театрализованные игры

выступают как один из видов творческих игр. Они дают возможность воспроизводить понравившееся литературное произведение с помощью слов, звуков, мимики, жестов передавать различные образы. Всё это обогащает словарный запас, развивает память, умение действовать согласно замыслу.

В процессе театрализованных игр, происходит интегрированное воспитание детей, они обучаются выразительному чтению, пластике движения, пению, игре на музыкальных инструментах. Создают творческую атмосферу, которая помогает раскрыться каждому ребенку как личности, применять собственные возможности и способности. В процессе создания театрализованных представлений на основе музыкальных произведений для ребенка открывается еще одна сторона искусства, еще один способ самовыражения, с помощью которого он может стать непосредственным творцом. Театрализованные представления, обыгрывание музыкальных произведений занимают немаловажное место в целостном музыкальном воспитании ребенка. Театрализованные игры всегда радуют детей, пользуются у них успехом. Музыкальный компонент театральных занятий расширяет развивающие и воспитательные возможности театра, усиливает эффект эмоционального воздействия как на настроение, так и на мироощущение ребёнка, поскольку к театральному языку мимики и жестов добавляется закодированный музыкальный язык мыслей и чувств. В этом случае у детей увеличивается количество и объём сенсорно-перцептивных анализаторов (зрительных, слуховых, двигательных).

Музыка помогает передать характер персонажей в движении, герои поют, танцуют. Происходит обогащение музыкальными впечатлениями, пробуждается творческая активность, целеустремлённость, усидчивость, формируется эмоциональная отзывчивость на музыку, ладовое чувство, музыкально-слуховое представление, чувство ритма. Детям нравится самим обыгрывать песни, разыгрывать действия сказок, знакомые литературные сюжеты. Музыка вызывает радостные эмоции, развивает память, речь детей, эстетический вкус, способствует проявлению творческой инициативы,

становлению личности ребёнка, формированию у него нравственных представлений, снимает зажатость и скованность, развивает чувство ритма и координацию движений, пластическую выразительность и музыкальность, умение использовать интонацию, выражающую основные чувства, формируется уважительное отношение друг к другу.

Музыкальные сказки пользуются у детей огромной любовью. С большим удовольствием дети перевоплощаются в того или иного персонажа, переживают за происходящие события, готовы прийти на помощь, бороться со злом и побеждать. Сказка – это волшебный мир образов, красок, звуков. Это творчество, импровизация, требующая от детей старания, фантазии. В сюжет музыкальной сказки включена классическая и народная музыка. Можно использовать и современную музыку, доступную детям. Стихотворный текст запоминается детьми лучше, чем прозаический, поэтому многие сказки переведены на стихотворный ритм, это облегчает работу над текстом. Дети с удовольствием принимают участие в различных видах театрализованной деятельности.

1.3. Классификация музыкальных игр

Феномен игры – многомерное явление. Его аспекты исследуются психологией, педагогикой, культурологией, философией и другими науками. В современной науке нет целостного и общего понятия игры, в каждой научной отрасли существует своя концепция феномена игры.

Рассмотрим понятие «игра» в различных отраслях науки. В философии и культурологии игра рассматривается с точки зрения способа бытия человека, как средство постижения, понимания окружающего мира, изучаются аксиологические основания игры и этнокультурная ценность игрового феномена.

В педагогике же феномен игры рассматривается как способ организации обучения и воспитания, как компонент педагогической

культуры, изучаются формы и способы оптимизации игровой деятельности современного поколения. В психологии игра рассматривается как средство активизации психических процессов, средство диагностики, коррекции и адаптации к жизни, исследуются социальные эмоции, сопровождающие игровой феномен.

В работе И. В. Груздовой отображена следующая классификация определения игры: изначальная школа поведения (К. Гросс), инстинктивное самообразование развивающихся задатков (В. Штерн), способ ориентирования в явлениях культуры с помощью культовых символов (Д. Эльконин), совокупность способов взаимодействия ребёнка с миром, открытие и познание его и нахождение своего места в нем (С. Шмаков) [20].

Основная мысль теории игры К. Гросса состоит в том, что игра служит подготовкой к дальнейшей серьезной деятельности в жизни человека. Именно он в свое время присвоил игре статус деятельности, которая является неотъемлемой частью в развитии каждой личности. В его теории существует несколько положений:

1. У каждого живого существа заложены унаследованные предрасположения, придающие целесообразность его поведению; Самые высшие животные (в том числе и человек) обладают природными особенностями, к ним можно отнести импульсивное стремление к деятельности, которое проявляет себя с особенной силой в период взросления;
2. Высшие живые существа, особенно человек, имеют врожденные реакции, которые при всей своей необходимости являются недостаточными для выполнения каких-либо сложных жизненных задач;
3. Каждое существо проходит этап детства, то есть период роста и личного развития. На данном этапе жизни существо не имеет сил и ресурсов самостоятельно поддерживать свою жизнь, функцию ухода

и контроля выполняют родители, которые опираются на прирожденные предрасположения;

4. Данный период детства имеет конкретную цель: сделать возможным приобретение приспособлений, необходимых для жизни, но не развивающихся непосредственно из прирожденных реакций; поэтому человеку дано особенно длинное детство — ведь чем совершеннее работа, тем дольше подготовка к ней;
5. Благодаря детству выработка унаследованных реакций в связи с упомянутой импульсивной потребностью в деятельности сама стремится к проявлению и таким образом сама дает повод к новоприобретениям, так что над прирожденной основой образуются приобретенные навыки — и прежде всего новые привычные реакции;
6. У человека имеется природное стремление к подражанию, благодаря чему он перенимает привычки и способности старшего поколения;
7. Там, где развивающийся индивидуум в указанной форме из собственного внутреннего побуждения и без всякой внешней цели проявляет, укрепляет и развивает свои наклонности, мы имеем дело с самыми изначальными явлениями игры» [20].

Недостаток данной теории в том, что К. Гросс сводит игры человека к биологическому фактору, к инстинкту, как игры у животных, прямо проецируя игры животных на человека.

В. Штерн разделяет взгляды К. Гросса, внося свои дополнения в теорию игры. Так, по мнению, В. Штерна, игра является фактором, преждевременно определяющим созревание способностей каждого ребенка, признание игры как особого инстинкта, а так же необходимость личного контакта с окружающим миром для подготовки формирования способностей. Но так же, как и К. Гросс, В. Штерн совершает ошибку, не принимая во внимание разительную отличительность развития детей от развития детенышей животных [20].

По утверждению Д. Б. Эльконина, игра является ведущим типом деятельности ребенка дошкольного возраста. Автор делает акцент именно на ролевую игру, которая возникла в ходе развития исторического развития социума. По ходу развития общества изменилась и место ребенка в системе общественных отношений. По мнению Д. Б. Эльконина игра является важнейшим источником развития сознания ребенка, произвольности его поведения, особой формой моделирования им отношений между взрослыми, фиксируемых в правилах определенных ролей. Взяв на себя выполнение той или иной роли, ребенок руководствуется ее правилами, подчиняет выполнению этих правил свое импульсивное поведение [59].

С. А. Шмаков рассматривает игру, как среду самовоспитания ребенка, и считает, что воспитательная сущность игровой деятельности заключена в правилах: «Правила в игре есть правила ребенка для самого себя, правила внутреннего самоограничения и самоопределения» [56].

С. Л. Рубинштейн считал игру, как осмысленную деятельность, то есть совокупностью осмысленных действий, объединенным единством мотива. Он отмечал, что игра – это не просто функционирование и действие для выброса нерастраченной энергии, игра, в первую очередь, является деятельностью, а значит она есть выражение определенного отношения личности к окружающему миру. По мнению Рубинштейна игра является тем видом деятельности, в котором формируется личность играющего [50].

Но, несмотря на все различия теорий происхождения и феномена игры, общим между данными теориями является признание развивающей, обучающей, социализирующей функции игры и её широкого дидактического потенциала.

Помимо классификации, представленной И. В.Груздовой, которая опирается на теоретическую часть феномена игры, также есть классификации игр именно с практической точки применения. Существуют сборники, в которых представлено обширное количество игр. Исходя из этого, следует необходимость разделять игры на классификацию и подгруппы. Приведем

пример классификации двух авторов. Так, Г. К. Селевко разработал следующую классификацию игр [51]:

1. По виду деятельности: физические (двигательные), интеллектуальные (умственные), трудовые, социальные психологические.
2. По характеру педагогического процесса: обучающие, тренировочные, контролирующие, обобщающие; познавательные, воспитательные, развивающие; репродуктивные, продуктивные, творческие; коммуникативные, диагностические, профориентационные, психотехнические и другие.
3. По характеру игровой методики: предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные, игры-драматизации.
4. По предметной области выделяют игры по всем школьным циклам.
5. По игровой среде, которая в значительной степени определяет специфику игровой технологии: игры с предметами и без них, настольные, комнатные, уличные, на местности, компьютерные и с ТСО, с различными средствами передвижения.

Следующая, не менее значимая классификация, разработана О. С. Газманом [18]. По его мнению, игры, которые применяют в работе с детьми, нужно разделять на:

1. Сюжетно-ролевые игры, в которых на основе жизненных или художественных впечатлений, самостоятельно или с помощью взрослых творчески воспроизводятся детьми социальные отношения или материальные объекты. Особенное значение они имеют в нравственном воспитании, в развитии фантазии, воображения и речи.
2. Игра – труд. Данный вид игры определяется как работа, сопровождаемая игрой воображения, выполняемая с удовольствием.
3. Дидактические игры. Данный вид несет преимущественно познавательную нагрузку, функцию интеллектуального развития. Эти

игры специально создаются педагогикой (народной в том числе) в учебно-воспитательных целях. По характеру используемого материала дидактические игры подразделяют на предметные – в основном это дидактические игрушки и материалы; настольно – печатные и логические игры; словесные – игры-загадки, задачи, предположения, игры-путешествия и др.

4. Игры – забавы и развлечения.

5. Игры – драматизации представляют собой развитие какого-либо сюжета. Сценарий служит лишь канвой для импровизации. Если они разыгрываются в классической театральной форме (сцена, занавес, декорации, костюмы, грим), их называют театрализациями.

Стоит подметить прямую связь игровой деятельности с искусством и деятельностью эстетической. По мнению И. В. Груздовой эстетическая деятельность имеет целый ряд общих принципов с деятельностью игровой: преобладание эмоционального начала, активизация фантазии, сочетание имитативных и комбинаторных моментов, установка на внеутилитарную значимость, создание особого пространства, выходящего за рамки эмпирической действительности. Активное включение эстетического компонента, активизация общих принципов искусства и игры, представляется поэтому одним из путей реализации системообразующих возможностей игры в педагогическом процессе [20]. Синтез искусства, эстетики и игровой деятельности дает нам художественную игру. Именно из художественной игры и прорастает музыкальная деятельность, в том числе и музыкальная игра.

В данной работе почвой для творческой деятельности и развития творческой активности, воображения детей являются музыкально-театральные занятия, на которых превалирует музыкальная игра. Именно музыкальная игра воспитывает эстетическое восприятие и художественные вкусы у детей. В процессе игры возникает эмоциональная отзывчивость на

музыкальный материал, которая позволяет ребенку передать выразительность игрового образа, в зависимости от характера произведения.

Рассмотрим систему музыкальных игр, представленную А. В. Кенеман. В системе автора представлены несколько видов игр: традиционно используемые в музыкальном воспитании игры – несюжетные, дидактические по своему характеру, и сюжетные музыкальные игры (образные, ролевые), которые при определенном педагогическом руководстве могут перерасти в форму игры-спектакля [20]. Данная система музыкальных игр совпадает с классификацией О. С. Газмана, представленная выше в статье. Как и О. С. Газман, А. В. Кенеман выделяет дидактические игры, сюжетно-ролевые игры и игры-спектакли. Начиная с простых несюжетных игр, переходя к более сложным сюжетно-ролевым играм и играм-спектаклям, ребенок все больше прогрессирует в развитии своей личности и раскрытии творческого потенциала, что позволяет ему выразить эмоции, мысли, чувства, интересы и переживания, основанные на опыте восприятия музыкального искусства.

Выводы по первой главе

1. На протяжении всего исторического развития перед человечеством стояла проблема творческого развития и творческой деятельности, изучением которых занимались отечественные и зарубежные философы, психологи и педагоги.

2. В исследованиях психологов и педагогов четко определены основные показатели, способствующие грамотному развитию детей в творческой деятельности, а именно: творческие способности, мотивация к деятельности, знания, умения и навыки творческой деятельности, интеллектуальные и умственные способности и индивидуальные особенности личности.

3. Анализ теоретических работ различных авторов по проблеме формирования творческой активности помог уточнить понятие творческой

активности: это квинтэссенция качеств личности, которые находят отражение в творческой деятельности, стимулирующие интерес и инициативу ребенка к созданию какого-либо художественного продукта, раскрывающие мотивацию, навыки и эмоциональную отзывчивость ребенка в творческой деятельности.

4. Музыкально-театральная деятельность является серьезной и благоприятной почвой для формирования творческой активности ребенка, так как музыкально-театральная деятельность непрерывно связана с деятельностью игровой. Именно в игре ребенок раскрывает заложенный в нем творческий потенциал, проявляет творческую активность и желание создания своего какого-либо творческого продукта, а также формирует опыт для дальнейшего обучения, учится работать и взаимодействовать в коллективе, уважительно относясь как к сверстникам, так и к старшим.

5. Рассмотрены различные классификации игр, в том числе и музыкальных. Ведущими видами игр можно выделить сюжетно-ролевые игры, дидактические игры и игры-драматизации (игры-театрализации).

ГЛАВА II. ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В данной главе описывается констатирующий этап опытно-поисковой работы, освещается практика исследования, раскрывается специфика работы по формированию творческой активности младших школьников на музыкально-театральных занятиях.

2.1 Диагностика формирования творческой активности у младших школьников в процессе музыкально-театральной деятельности

Опытно-поисковая работа проводилась на базе Муниципального бюджетного учреждения культуры дополнительного образования «Екатеринбургская детская школа искусств №15» (МБУК ДО "ЕДШИ № 15") в течение 2017-2018гг. В опытно-поисковой работе была задействована младшая группа детей по направлению «театральное искусство» в возрасте 7-8 лет. Всего в опытно-поисковой работе участвовали 8 учеников. Занятия по предмету «Театральные игры» проходили один раз в неделю.

Для проведения опытно-поисковой работы были определены два критерия, каждый из которых имеет по два показателя. Критериями и показателями для проведения диагностики опытно-поисковой работы явились:

Критерий №1: сформированность творческой активности обучающихся на театральных занятиях:

- интерес к занятиям
- мотивация к игровой деятельности

Критерий №2: развитость творческого воображения:

- умение в игре добавлять какие-либо элементы
- готовность к смене ролей в игре

По обоим критериям были определены три уровня подготовки: высокий, средний, низкий. Данная система позволяет замерить динамику учащихся на начальном и итоговом этапе опытно-поисковой работы.

При помощи показателей для **критерия №1 «сформированность творческой активности обучающихся на театральных занятиях»** были определены следующие уровни:

Высокий: обучающийся активно и с творческим интересом занимается в коллективе, уважительно относится к другим детям, проявляет инициативу в работе, материал усваивает на высоком уровне, мотивирован к занятиям. Также ребенок сценически выразителен и общителен.

Средний: обучающийся с интересом занимается в коллективе, но не всегда идет на контакт и не всегда выполняет поставленные руководителем задачи. Материал в большинстве случаев усваивается, но иногда ребенку сложно сориентироваться. Виден интерес к занятиям, хоть и не всегда получается. Уважительно относится к другим детям.

Низкий: обучающийся с большим трудом усваивает материал и поставленные перед ним задачи, замкнут, плохо идет на контакт с педагогом и другими детьми, конфликтует, не желает участвовать в играх.

При помощи показателей для **критерия №2 «развитость творческого воображения»** были определены следующие уровни:

Высокий: обучающийся активно принимает на себя различные роли в игре, хорошо вживается в отведенную ему роль, предлагает педагогу и коллективу придуманные им элементы для внедрения в игровой процесс, легко переключается с одной роли на другую, привносит свои идеи в данный игровой образ.

Средний: обучающийся старается вживаться в отведенную ему в игре роль, но не всегда справляется с поставленной задачей, не всегда у него получается переключиться с одной роли на другую, старается привнести придуманные им элементы в игру.

Низкий: обучающийся плохо справляется с заданной ему ролью, ученику сложно придумать и внести собственные игровые элементы, не получается переключиться с одной роли на другую, слабое желание участвовать в игровом процессе.

Для того, чтобы измерить уровень подготовленности обучающихся, использовались методы исследования. Чтобы измерить первый критерий, понадобились следующие методы: творческое задание, наблюдение, беседа. Чтобы измерить второй критерий, использовались следующие методы: творческое задание, наблюдение.

Для отслеживания прогресса обучающихся по ходу опытно-поисковой работы, необходимо сделать оценочную систему и измерить критерии у каждого ребенка в группе.

Используется следующий уровень оценок:

Высокий – 3 балла;

Средний – 2 балла;

Низкий – 1 балл

Таким образом, замер происходит по двум критериям, а затем суммируется в общий балл:

Высокий – 10-12 баллов;

Средний – 7-9 баллов;

Низкий – 4-6 баллов.

Для замера первого критерия по двум показателям использовалось творческое задание и беседа с каждым ребенком лично.

Беседа проводилась лично с каждым из восьми учеников в группе, чтобы выяснить интерес каждого ребенка к театральным занятиям. В беседе были заданы три вопроса:

- Нравится ли ребенку ходить на занятия?
- Нравится ли обучающемуся играть с ребятами и педагогом?
- Как ученик чувствует себя в коллективе?

Творческое задание заключалось в игре. Чтобы выявить, насколько ученики мотивированы и заинтересованы в занятии, автор предложил им игру под названием «Дружные звери» [54]. Цель игры заключается в заинтересованности ребенка работать в коллективе. Ход игры заключается в том, что дети делятся на три команды – к примеру, обезьяны, слоны, медведи. Для каждой команды определяется какое-то особенное действие, которое ученики должны постараться выполнить одновременно по команде педагога. Например, медведям топнуть ногой, слонам поклониться, обезьянам попрыгать. Главное, чтобы дети выполняли движения одновременно, договариваясь только взглядом, без слов.

Для замера второго критерия по двум показателям использовались наблюдение и творческое задание, а именно игра на воображение. Детям нужно было поиграть в игру под названием «День рождения». Цель игры заключается в развитии воображения, взаимодействии с воображаемыми предметами, ребенок принимал роль либо «именинника», либо «дарителя». Ход игры заключался в том, что детям нужно было придумать различные предметы, которые они хотят подарить «имениннику» так, чтобы это выглядело правдоподобно с помощью движений и условных игровых действий.

Результаты замера критериев по показателям отражены в Таблице №1.

Таблица №1

Сформированность творческой активности и развитость творческого воображения на начальном этапе опытно-поисковой работы

Ученик	Критерий №1		Критерий №2		Средний балл	Уровень навыков
	Показатель №1	Показатель №2	Показатель №1	Показатель №2		
Анастасия К.	3	3	3	3	12	высокий
Анна Б.	2	3	2	2	9	средний

Карина М.	2	2	2	2	8	средний
Константи н Г.	3	2	2	2	9	средний
Мария А.	1	1	1	1	4	низкий
Михаил И.	2	2	1	1	6	низкий
Ольга К.	3	3	1	2	9	средний
Павел Д.	2	2	2	1	7	средний

Таблица №2

Уровни	Количество учеников	Показатели (в % соотношении от общего числа учащихся)
Высокий	1	12,5%
Средний	5	62,5%
Низкий	2	25%

По результатам начальной диагностики мы имеем следующий результат:

Количество учеников с высоким уровнем подготовки – 1;

Количество учеников со средним уровнем подготовки – 5;

Количество учеников с низким уровнем подготовки – 2.

2.2. Практика использования музыкальных игр в процессе музыкально-театральной деятельности

Замеры на начальном этапе опытно-поисковой работы и беседа с учениками выявила следующее:

1. Ученица Анастасия К. единственная показала высокий уровень подготовки в театральной деятельности, Насте очень нравится коллектив и

она с удовольствием работает с ребятами на уроках «Театральные игры». У Насти прослеживается большой потенциал, ребенок достаточно мотивирован к обучению в театральной деятельности, легко идет на контакт, внимательно слушает педагога и выполняет все поставленные перед ней задачи.

2. В отличие от Анастасии К., Анне Б. чуть сложнее идти на контакт со сверстниками, ребенок имеет скованность в общении, но при этом прослеживается большая мотивация к театральным играм. Аня показала средний уровень подготовки по второму критерию, пока что ей не так хорошо удается переключаться с одной задачи на другую и с легкостью активировать воображение, но, тем не менее, у Ани есть все задатки в повышению уровня подготовки со среднего на высокий.

3. Карина М. также показала средний результат подготовки. Ученица с крайне спокойным характером, имеет небольшую медлительность и скованность, поэтому ей не всегда удается понять, что же от нее хочет педагог. Со сверстниками общается нейтрально, инициативы в общении практически не проявляет. Старается выполнять все задачи, поставленные педагогом, но не всегда получается.

4. Константин Г. способный ученик, имеет интерес к занятиям, но порой ленится и балуется в силу своей активности и заводного характера. С детьми ладит хорошо, но иногда случаются небольшие конфликты из-за большой активности и неусидчивости Кости. Старается на занятиях, но порой становится слишком активен и теряет концентрацию. Так же, как и у Анны Б. есть потенциал развития из среднего результата в высокий, но может помешать его гиперактивность.

5. Мария А. является самым проблемным ребенком в группе. Маша очень замкнутый ребенок, с большим трудом идет на контакт как с детьми, так и с педагогами. Почти не проявляет творческую активность, воображение развито плохо, ребенку очень сложно даются занятия, Маше не очень комфортно находиться в коллективе, хотя порой у нее получается наладить

контакт с девочками из группы. Является самой сложной ученицей в группе с точки зрения педагогической задачи.

6. Михаил И. также, как и Мария, показал низкие результаты, но в отличие от Маши, Миша не замкнутый ребенок. Имеет интерес к занятиям, так же, как и Карина, сохраняет в группе нейтралитет, имеет спокойный и усидчивый характер. Проблемы с воображением и сменой ролей. Мише с трудом удается переключаться с одной задачи на другую. В игре, в которой замерялся критерий №2, постоянно путал, что ему нужно делать, есть небольшие проблемы с координацией. Но так как ученик имеет интерес к занятиям, то можно будет в дальнейшем проследить положительную динамику.

7. Ольга К. показала высокие результаты по первому критерию, ребенок достаточно заинтересован в театральной игре и Оле хватает мотивации на занятиях, она активно участвует в играх, но ей сложно дается привнесение своих элементов в игру, слабо развито воображение, из-за чего Оля порой расстраивается.

8. Павел Д. показал средний уровень, слабое место у Паши второй показатель по второму критерию, а именно готовность смены ролей. Паше сложно переключаться с одной роли на другую. Паша хорошо общается с коллективом, но порой уходит в себя и его сложно привлечь к деятельности.

Анализ беседы с детьми и анализ творческих заданий вывел автора данной работы на необходимость разработать комплекс музыкальных игр для повышения творческой активности и развитию воображения на музыкально-театральных занятиях.

Очень важен подбор качественного музыкально-игрового материала для творческих занятий. Подборка музыкальных игр должна исходить из потребностей педагога, на что именно он делает упор в своей педагогической деятельности и какие качества хочет развить и раскрыть у учеников.

В данной выпускной квалификационной работе делается акцент на сюжетно-ролевые игры, дидактические и игры на воображение. Изучив

различные системы и комплексы игр, автор статьи остановил свой выбор на методике, разработанной Э. Г. Чуриловой [54]. Автор предлагает целый комплекс игр, разделенный на виды деятельности, в каждом из которых обозначены задачи развития определенных умений и навыков: театральные игры, речевая культура, ритмопластика и пр. У данного автора представлены различные игры, развивающие фантазию, воображение, дисциплину и уважительное отношение к окружающим, игры с музыкальными элементами и др. Также в ходе опытно-поисковой работы были разработаны небольшие музыкальные спектакли. (Приложение №1)

На развитие фантазии и воображения у Э. Г. Чуриловой были взяты несколько игр, которые использовались в практике для повышения показателей по обоим критериям:

Что мы делали, не скажем, но зато мы вам покажем!

Цель. Развивать воображение, инициативу, внимание, умение действовать согласованно, обыгрывать воображаемые предметы.

Ход игры. Комната делится пополам шнуром или чертой. С одной стороны находятся выбранные с помощью считалки «Дедушка и трое—пятеро внучат», с другой стороны остальные дети и педагог, которые будут загадывать загадки. Договорившись, о чем будет загадка, дети идут к «дедушке» и «внучатам».

Дети: Здравствуй, дедушка седой с длинной-длинной бородой!

Дедушка: Здравствуйте, внучата! Здравствуйте, ребята! Где вы побывали? Что вы повидали?

Дети: Побывали мы в лесу, там увидели лису. Что мы делали, не скажем, но зато мы вам покажем!

Дети показывают придуманную загадку. Если «дедушка» и «внучата» дают правильный ответ, дети возвращаются на свою половину и придумывают новую загадку. Если разгадка дана неправильно, то дети говорят верный ответ и после слов «Раз, два, три догони!» бегут за черту, в

свой дом, а «дедушка» и «внуки» стараются догнать их, пока те не пересекли спасительной линии.

После двух загадок выбираются новые «дедушка» и «внучата».

В загадках дети показывают, как они, например, моют руки, стирают платочки, грызут орехи, собирают цветы, грибы или ягоды, играют в мяч, подметают веником пол, и т.п.

День рождения;

Цель. Развивать навыки действия с воображаемыми предметами, воспитывать доброжелательность и контактность в отношениях со сверстниками.

Ход игры. С помощью считалки выбирается ребенок, который приглашает детей на «день рождения». Гости приходят по очереди и приносят воображаемые подарки. С помощью выразительных движений, условных игровых действий дети должны показать, что именно они решили подарить.

Лучше, если гостей будет немного, а оставшиеся дети сначала побывают в роли зрителей, оценивающих достоверность показа. Потом они могут поменяться ролями.

На начальном этапе игры проще всего обыгрывать подарки игрушки: мяч, куклу, скакалку, машинку, мягкую игрушку конструктор и т.п. По мере развития творческих способностей «подарки» могут быть самые разнообразные: коробка конфет или шоколад, шарфик или шапка, книжка или фломастеры и даже «живой» котенок.

Зернышко;

Цель. Тренировать воображение, фантазию и пластическую выразительность.

Ход игры. Дети распределяются на зрителей и исполнителей. Каждый ребенок представляет себя маленьким зернышком какого-либо растения. Дети сидят на корточках (голову прижать к коленям и обхватить себя руками). В заданном ритме из зернышка пробивается расточек, он тянется к

солнышку, растет, выпускает листочки. Зрители пытаются определить, что за растение выросло из каждого зернышка.

Волшебная корзинка;

Цель. Развивать воображение, пополнять словарный запас, активизировать ассоциативное мышление.

Ход игры. Дети сидят в кругу; педагог, держа в руках корзинку, предлагает сложить в корзинку то, что можно встретить в лесу, или в саду, или в воздухе, или в море, или на грядке; то, что летает, или то, что ползает, и т.д. Дети могут самостоятельно придумать, где искать слова для волшебной корзинки. Постепенно задания усложняются: например, сложить слова, имеющие отношение к музыке (нота, скрипичный ключ, регистр, ритм, песня и т.д.) или к театру (занавес, афиша, сцена, актер, репетиция, антракт и т.п.).

Сочини сказку;

Цель. Развивать воображение, фантазию, образное мышление.

Ход игры. Педагог произносит первое предложение, например, «Жил-был маленький кузнечик...», дети по очереди продолжают сказку, добавляя свое предложение.

Кругосветное путешествие

Цель игры. Развивать у детей фантазию и воображение, расширить кругозор.

Ход игры. Детям предлагается отправиться в кругосветное путешествие. Они должны придумать, где проляжет их путь — по пустыне, по горной тропе, по болоту, через лес, джунгли, через океан на корабле — и соответственно изменять свое поведение.

Фантазии о...

Цель. Развивать воображение, фантазию, связную образную речь, развивать способность представлять себя другим существом или предметом.

Ход игры. Ребенок, превращаясь во что-либо или кого-либо, рассказывает, что вещь чувствует, что ее окружает, что волнует, где и как она живет, и т.п. Варианты: «Я — утюг», «Я — чашка», «Я — кукла», «Я — кошка, пчела, мячик» — и т.п.

Передай позу

Цель. Развивать память, внимание, наблюдательность, фантазию, выдержку.

Ход игры. Дети сидят на стульях в полукруге и на полу по-турецки с закрытыми глазами. Водящий ребенок придумывает и фиксирует позу, показывая ее первому ребенку. Тот запоминает и показывает следующему. В итоге сравнивается поза последнего ребенка с позой водящего. Детей обязательно следует поделить на исполнителей и зрителей.

Запомни фотографию

Цель. Развивать произвольное внимание, воображение и фантазию, согласованность действий.

Ход игры. В группе выбирается «фотограф». Он располагает свою группу в определенном порядке и «фотографирует», запоминая расположение группы. Затем он отворачивается, а дети меняют расположение и позы. «Фотограф» должен воспроизвести изначальный вариант. Игра усложняется, если предложить детям взять в руки какие-нибудь предметы или придумать, кто и где фотографируется.

Дружные звери

Цель. Развивать внимание, выдержку, согласованность действий.

Ход игры. Дети распределяются на три группы — медведи, обезьяны и слоны. Затем педагог называет поочередно одну из команд, а дети должны одновременно выполнить свое движение. Например, медведи — топнуть одной ногой, обезьяны — хлопнуть в ладоши, слоны — поклониться. Можно выбирать других животных и придумывать другие движения. Главное, чтобы

каждая группа выполняла свое движение синхронно, общаясь только взглядом.

2.3. Итоговая диагностика

После проведения этапа опытно-поисковой работы, который проходил в течение 2017/2018 учебного года, была выполнена итоговая диагностика по тем же критериям и показателям, которые представлены во II главе, параграфе 2.1 данной выпускной квалификационной работы.

Итоговая диагностика была проведена на одном из контрольных занятий в конце четверти, конечным продуктом для замера динамики стала небольшая музыкальная постановка. (Приложение №2)

Таблица №3

Ученик	Критерий №1		Критерий №2		Средний балл	Уровень навыков
	Показатель №1	Показатель №2	Показатель №1	Показатель №2		
Анастасия К.	3	3	3	3	12	высокий
Анна Б.	3	3	3	2	11	высокий
Карина М.	3	3	2	3	11	высокий
Константи н Г.	3	3	3	3	12	высокий
Мария А.	2	2	2	1	7	средний
Михаил И.	3	2	2	2	9	средний
Ольга К.	3	3	2	3	11	высокий
Павел Д.	2	2	2	2	8	средний

Таблица №4

Уровни	Количество учеников	Показатели (в % соотношении от
--------	---------------------	--------------------------------

		общего числа учащихся)
Высокий	5	62,5%
Средний	3	37,5%
Низкий	0	0%

Сопоставительные данные между констатирующим и контрольным этапами опытно-поисковой работы (в процентном соотношении)

Таблица №5

Уровни	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	12,5 %	62,5%
Средний	62,5 %	37,5%
Низкий	25 %	0%

Результаты заключительного этапа опытно-поисковой работы показали положительную динамику изменений, произошедших у детей в формировании основных певческих навыков.

Анализируя полученные данные по трём критериям, можно сделать следующие выводы:

1. Количество учащихся с высоким уровнем сформированности творческой активности составляет 5 из 8 человек (62,5 %).
2. Количество учащихся со средним уровнем сформированности творческой активности составляет 3 из 8 человек (37,5 %).
3. Количество учащихся с низким уровнем сформированности творческой активности составляет 0 из 8 человек (0%).

Из таблицы № 5 видно, насколько возрос общий уровень между констатирующим и контрольным этапами опытно-поисковой работы. Низкий

уровень сформированности творческой активности на констатирующем этапе наблюдался у 2 детей (25 % от общего числа учащихся), а на контрольном этапе не осталось учеников с низкими показателями (0%).

Средний уровень сформированности творческой активности на начальном этапе был 5 человек, после - 3 человека (37,5 %).

Высокий уровень сформированности творческой активности на констатирующем этапе смогла продемонстрировать только одна ученица, в том время, как на контрольном этапе на высокий уровень поднялись ещё четыре ученика, в конечном счете – 5 человек (62,5 %).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретический анализ проблемы исследования и результаты опытно-поисковой работы подтвердили выдвинутую гипотезу и позволили сформулировать следующие **выводы**:

1. Изучение теоретических работ помогло выявить и сформулировать понятие «творческая активность» в музыкальной педагогике. Творческая активность – это квинтэссенция качеств личности, которые находят отражение в творческой деятельности, стимулирующие интерес и инициативу ребенка к созданию какого-либо художественного продукта, раскрывающие мотивацию, навыки и эмоциональную отзывчивость ребенка в творческой деятельности.
2. Музыкально-театральная деятельность – это организованный педагогический процесс, посредством которого ребенок развивает музыкальные и театрально-игровые способности, раскрывает в ребенке способности сопереживания, познания, эмоциональной отзывчивости, а также позволяет приобрести знания, умения и навыки, необходимые для дальнейшего освоения музыкального и театрального искусства.
3. Специфика музыкально-театральной деятельности состоит в обучении ребенка в особой среде, которая является серьезной и благоприятной почвой для формирования творческой активности ребенка, так как музыкально-театральная деятельность непрерывно связана с деятельностью игровой. Именно в игре ребенок раскрывает заложенный в нем творческий потенциал, проявляет творческую активность и желание создания своего какого-либо творческого продукта, а также формирует опыт для дальнейшего обучения, учится работать и взаимодействовать в коллективе, уважительно относясь как к сверстникам, так и к старшим.

4. Были рассмотрены различные классификации игр в целом, в том числе и музыкальные игры. К основным видам можно отнести сюжетно-ролевые игры, игры-драматизации,
5. Проведена опытно поисковая работа, в ходе которой прослеживалась динамика формирования творческой активности у младших школьников. Во время опытно-поисковой работы был разработан комплекс игр, способствующий формированию творческой активности. Опытно-поисковая работа включала в себя замер уровня сформированности творческой активности и развитости творческого воображения. Замеры производились на начальном и итоговом этапе опытно-поисковой работы и показали положительную динамику развития заданных критериев.
6. Опытно-поисковая работа доказала, что предложенный разработанный комплекс музыкальных игр является эффективным для формирования творческой активности у младших школьников на музыкально-театральных занятиях.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алиева Л. В. Специфика профессиональной позиции педагога дополнительного образования // Внешкольник. – 2004. - №4. – с. 5-8.
2. Ананьев Б.Г. человек как предмет познания. – Л.: ЛГУ, 1968. – 339с.
3. Апраксина О. А. О деятельности А. Л. Маслова//Из истории музыкального воспитания / Сост. О. А. Апраксина – М.: Просвещение, 1990. – с. 63-65.
4. Аристотель. Об искусстве поэзии. – М.: Просвещение, 1967. – 183с.
5. Аристотель. Поэтика. – М.: Гос. из-во худож. Литературы, 1957. – 184с.
6. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – 2-е изд. Л.: Музыка 1973. – 144с.
7. Баренбойм Л. А. Путь к музицированию. – 2-е изд., испр. и доп. – Л.: Советский композитор, 1979. – 352с.
8. Бергсон А. Творческая эволюция. М.: СПб.: Русская мысль, 1914. – 332с.
9. Бердяев Н. А. Самопознание. – М.: Книга, 1991. – 446с.
10. Бердяев Н. А. Философия творчества, культуры и искусства: в 2 т. – М.: Искусство, 1994. – Т. 1. 542с.
11. Богоявленская Д. Б. Об одном из подходов к исследованию интеллектуального творчества // Вопросы психологии. – 1976. - №4. – С. 69-79.
12. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. – М.: Академия, 2002. – 320с.
13. Богоявленская Д. Б. Пути к творчеству. – М.: Знание, 1981. – 96с.
14. Большакова Л. А. Развитие творчества (креативных способностей младших школьников) // Завуч начальной школы. – 2001. - №5 – С. 39-42.

15. Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребенка. – М.: Просвещение, 1968. – 415с.
16. Воротникова Е. Н. К оценке деятельности преподавателя учреждений дополнительного образования (на примере детской музыкальной школы) // Школьные технологии. – 2003. – №2. – с. 211-216.
17. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1991. – 93с.
18. Газман О. С., Харитонова Н. Е. В школу – с игрой: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 96с.
19. Гегель Г. Эстетика: в 4 т. – М.: Искусство, 1971. – т. 3. – 621с.
20. Груздова И.В. – Музыкальная игра в художественно-эстетическом воспитании детей: учебно-методическое пособие. – Тольятти: Редакционно-издательский центр ТГУ, 2008. – 42с.
21. Епанишникова И. В. Развитие творческих способностей детей в музыкальном объединении «Гармония» // Дополнительное образование. – 2004. - №7. – С 34-35.
22. Жданова Т. А. Духовно-нравственное воспитание детей и подростков в музыкально-хоровой школе «Радость» // Дополнительное образование. – 2004. - №8. – с. 30-35.
23. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1981. – 192с.
24. Кант И. Сочинения: в 6 т. – М.: Мысль, 1966. – т. 5. – 564с.
25. Кашекова И. Единое интеграционное пространство школы и путей его создания // Искусство в школе. – 2004. - №5. – с. 7-10.
26. Кирсанов А. А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. – Казань: Изд-во Казан. ун-т., 1982. – 224с.
27. Комарова Т. С., Савенков А. И. Коллективное творчество детей. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 128с.
28. Котляревская М. А., Штуден Л. Л. Приобщение к творчеству. – Новосибирск: Новосибирское книжное издательство, 1987. – 128с.

29. Липпс Т. Самосознание. – М.: Мысль, 1989. – 503с.
30. Лосев А. Ф. Дерзание духа. – М.: Политиздат, 1989. – 366с.
31. Лук А. Н. Мышление и творчество. – М.: Политиздат, 1989. – 366с.
32. Макаренко А. С. Методика организации воспитательного процесса: В 7 т. – М.: Просвещение, 1958. – Т. 5. – 354с.
33. Маркова А. К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192с.
34. Маслоу А. Мотивация и личность / Пер. с англ. А. М. Титлыбаевой. – М.: Евразия, 1999. – 478с.
35. Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. – 1989. - №6. – с. 29-33.
36. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. – М.: Музыка, 1976. – 254с.
37. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З. Н. Ступеньки к творчеству: Художественное развитие ребенка в семье. – М.: Педагогика, 1987. – 144с.
38. Морозова С. Н. Основные направления и приемы развития детского творчества в педагогической деятельности Б. Л. Яворского и его учеников // Из истории музыкального воспитания / Сост. О. А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1990. – с. 113 – 120.
39. Музыкальное образование в школе: учеб. Пособие для студ. Муз. Фак. и отд. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Под ред. Л.В. Школяр. – М.: Академия, 2001. – 232с.
40. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. – М.: Музыка, 1972. – 84с.
41. Ницше Ф. Так говорил Заратустра: Книга для всех и ни для кого. – СПб.: Азбука, 1996. – 333с.
42. Петрушин В. И. Музыкальная психология. – М.: Владос, 1997. – 384с.
43. Платон. Сочинения в 3х томах. – М.: Мысль, 1970. – Т. 2. – 611с.

44. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика. – М.: Педагогика, 1976. – 280с.
45. Проблемы диагностики умственной активности учащихся / под ред. З. Н. Калмыковой. – М.: Педагогика, 1975. – 207с.
46. Программа полихудожественного развития школьников 1-4 классов / Ред. Л. Г. Савенкова, Т. И. Сухова, Б. П. Юсов. – М.: - Искусство, 2001. – 40с.
47. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика / под ред. Г. М. Цыпина. – М.: Академия, 2003. – 368с.
48. Радынова О. П., Катинене А. И., Палавандишвили М. Л. Музыкальное воспитание дошкольников.: Учеб. Пособие для студ. пед. ин-тов, учащихся пед. уч-щ. и коллеждей, муз. руководителей и воспитателей дет. сада / Под ред. О. П. Радыновой. – М.: Просвещение: Владос, 1994. – 223с.
49. Ражников В. Г. Резервы музыкальной педагогики. – М.: Знание, 1980. – 96с.
50. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 488с.
51. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. – М.: Народное образование, 2005
52. Степанов В. Дополнительное образование в системе единого образовательного пространства // Детское творчество. 2004. - №2. – С. 2-5.
53. Фрейд З. Психоанализ и культура Леонардо да Винчи. – Спб.: Алетейя, 2000. – 296с.
54. Чурилова Э. Г. – Методика и организация театрализованной деятельности дошкольников и младших школьников: Программа и репертуар. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 160с.
55. Шамова Т. И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1998. – 64с.

56. Шмаков С. А. Игра учащихся – феномен культуры. – М.: Просвещение, 1994. – 258с.

57. Шопенгауэр А. Мир как воля и представление. – Минск: Литература, 1998. – 1408с.

58. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1979. – 160с.

59. Эльконин Д. Б. Психология игры. – 2-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр Владос. – 1999. – 360с.

<p>Веселая мышка</p>	<p>Желтый страусенок</p>
<p>История эта забавной была Весёлая мышка в квартире жила И даже , когда уставала Всё пела она: "Тра-ля-ля, тра-ля-ля!" И сыр свой любимый жевала.</p> <p>Красиво и весело мышка живёт Всё время танцует и звонко поёт Когда в доме все отдыхают Тихонько поёт: "Тра-ля-ля, тра-ля-ля!" И эхо за ней повторяет.</p> <p>А дальше? Однажды хозяйка купила кота Пушистый он был от усов до хвоста Расстроилась мышка сначала Но песня её: "Тра-ля-ля, тра-ля-ля!" В огромной квартире звучала. Решила она подружиться с котом Который гордился пушистым хвостом Теперь они вместе играют И песню её: "Тра-ля-ля, тра-ля-ля!" Дуэтом весь день распевают. Весёлая мышка отлично живёт Хозяйке любимую песню поёт</p>	<p>1.В Африке жил Жёлтый страусёнок. Бегать любил Он уже с пелёнок, Но иногда Случалась с ним беда, Так что душа входила в пятки.</p> <p>Припев:</p> <p>Жёлтый страусёнок Ты беги,беги. Жёлтый страусёнок Смотри не упади.</p> <p>2.Много друзей У страусёнка было Слон,бегемот И рыжая горилла. Если беда К нему придет с утра, Голову в песок и всё в порядке.</p> <p>3.Как-то бежал Он долгою дорогой И вдруг упал, Подкосились ноги. А впереди Он увидел льва И побежали ноги сами</p>
<p>Живёт и заботы не знает И нравится ей: "Тра-ля-ля, тра-ля-ля!" Что песня дружить помогает.</p>	<p>Песенка о дружбе</p> <p>1)Есть друзья у воробья, есть у черепашки, Есть хорошие друзья даже у букашки.</p>

<p>Живёт и заботы не знает И нравится ей: "Тра-ля-ля, тра-ля-ля!" Что песня дружить помогает.</p>	<p>Крошка-мошка-муравей, почему он смелый? У него полно друзей - муравейник целый. 2)Вы спросите карасей - караси ответят: "Невозможно без друзей жить на белом свете!" Бурый мишенька сказал желтому верблюду: "Жить без друга? Как же так? Это очень худо". 3)Даже грозный царь зверей, даже лев гривастый Заявляет: "Без друзей - это же ужасно!" Береги своих друзей! Если друг с тобою - Значит вдвое ты сильней и смелее вдвое.</p>
---	---

Песня про ноты

ДО - воробышка гнездо,

РЕ - деревья во дворе,

МИ - котёнка покорми ,

ФА - в лесу кричит сова,

СОЛЬ - играет детвора,

ЛЯ - запела вся земля,

СИ - поём мы для того,

Чтобы вновь вернуться к ДО!

ДО - воробышка гнездо,

РЕ - деревья во дворе,

МИ - котёнка покорми ,

ФА - в лесу кричит сова,

СОЛЬ - играет детвора,

ЛЯ - запела вся земля,

СИ - поём мы для того,

Чтобы вновь вернуться к ДО!

До-ре-ми-фа-соль-ля-си-до-до!