

**МУНИЦИПАЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ДЕТСКАЯ ШКОЛА ИСКУССТВ №1 Г.РАМЕНСКОЕ**

**«Развитие творческих навыков
в первые годы обучения (гитара)»**

Методическая работа преподавателя Раменской ДШИ №1

Маркина Алексея Дмитриевича

г.Раменское
2023г.

Содержание

Введение.....	3
Глава I. Психологические основы творческих способностей.....	5
1.1 Существующие подходы к вопросу развития творческих способностей.....	5
1.2 Условия развития творческих способностей.....	12
Глава II. Развитие творческих навыков начинающих гитаристов на уроках специальности в первые годы обучения.....	18
2.1 Развитие творческих навыков на уроках специальности.....	18
2.2 Из опыта и практической работы автора с начинающими гитаристами в классе по специальности.....	22
Заключение.....	28
Список литературы.....	29

Введение

Современная ситуация в обществе требует новых образовательных и воспитательных технологий, имеющих философскую методологическую базу. Музыкальное образование позволяет расширить рамки воспитательного процесса, а для ребенка – это возможность раскрытия своего творческого потенциала, своего внутреннего мира.

Музыкальное образование детей – это создание условий для развития личности с учетом её индивидуальных способностей, потребностей, ценностных ориентаций и мотивов. Поэтому в основе методологии дополнительного образования детей находится идея развития личности, ее самоопределения и самореализации, то есть личностно-ориентированной педагогики и социально-педагогической поддержки личности ребёнка.

Педагогические технологии поддержки самоопределения личности призваны обеспечить организацию деятельности детей и её перевод на более высокий уровень (от развлечения к познанию и далее к творчеству).

Музыкально-эстетическое воспитание – необходимое условие всестороннего и гармоничного развития личности. Музыкальное искусство как «язык чувств» оказывает непосредственное влияние на эмоции человека, а уже через них воздействует на весь внутренний мир подростка, вносит в его жизнь красоту, знания, наслаждения, творчество, игру воображения, духовность. Музыкальное искусство способно формировать духовные интересы и потребности, моральные качества, идеалы, влиять на сознание и подсознание, развивать способности, влиять на волю.

На современном этапе развития общества задача развития творческих способностей у детей, является одной из важнейших задач, стоящих в системе образования.

С одной стороны есть существенная потребность в развитии творческих способностей, с другой – сегодня проблема творческих способностей остается одной из неразработанных проблем в педагогике и психологии.

Между тем, что существуют определенные теоретические концепции и подходы (В. Дружинин, Т. Галкина, Дж. Гилфорд, Э. Торренс, С. Медник, Р.Стернбергер) к проблеме творческих способностей, но пока не достаточно четко определены условия для развития творческих способностей у школьников.

Объектом исследования является развитие творческих навыков.

Предметом исследования: развитие творческих навыков в первые годы обучения.

Цель: выявление особенностей развития творческих навыков на начальном этапе обучения в классе гитары.

В соответствии с проблемой, целью, объектом, и предметом исследования были поставлены следующие **задачи**:

1. определить основные подходы к проблеме развития творческих способностей;
2. изучить литературу по теме;
3. сделать сравнительный анализ школ и методик обучения игре на гитаре;
4. определить условия формирования творческих способностей;
5. определить методы развития творческих способностей на уроках по специальности с учащимися начальных классов;
6. рассмотреть развитие творческих способностей на примере занятий с гитаристами на начальном этапе обучения.

Актуальность и практическая значимость: развитие творческих навыков на уроках специальности всегда актуальна.

Структура работы

В соответствии с целью и задачами данной работы с темой, мы выработали структуру нашей работы. Она включает в себя введение, заключение. Глава I рассматривает психологические основы творческих способностей. Глава II посвящена развитию творческих навыков начинающих гитаристов на уроках специальности в первые годы обучения.

Глава I. Психологические основы творческих способностей

1.1 Существующие подходы к вопросу развития творческих способностей

Каждый педагог должен стараться наметить перспективу развития ученика на весь период его обучения, развивать не только чисто профессионально-инструментальные качества, но и формировать творческую индивидуальность ребёнка. Часто основной акцент делается на развитие моторно-двигательных, практических, инструментальных навыков. Большое количество выступлений, концерты, конкурсы могут принести сомнительную пользу. Преподаватель начинает заниматься так называемым «натаскиванием» ученика, в ущерб развитию его творческой инициативы, пониманию исполняемой музыки.

Очень полезно всячески поощрять желание ученика сочинять музыку, не бояться сделать своё, пусть для начала, небольшое переложение для гитары какой-нибудь понравившейся ему пьесы, то есть поддерживать стремление юного исполнителя найти собственный путь творческого выражения на инструменте.

Прежде, чем обратиться к рассмотрению способностей, дадим определение основным терминам.

Навык – деятельность, сформированная путем повторения и доведения до автоматизма¹.

Всякий новый способ действия, протекая первоначально как некоторое самостоятельное, развёрнутое и сознательное, затем в результате многократных повторений может осуществляться уже в качестве автоматически выполняемого компонента деятельности.

В отличие от привычки, навык, как правило, не связан с устойчивой тенденцией к актуализации в определенных условиях. Отдельные этапы образования двигательного навыка подробно прослежены в работах советского психолога Н. А. Бернштейна.

Различаются навыки перцептивные, интеллектуальные и двигательные.

Навык двигательный – автоматизированные воздействия на внешний объект с помощью движений в целях его преобразования, неоднократно осуществлявшееся ранее.

Навык интеллектуальный – автоматизированные приемы, способы решения встречавшихся ранее умственных задач.

Навык перцептивный – автоматизированные чувственные отражения свойств и характеристик хорошо знакомых, неоднократно воспринимавшихся прежде предметов.

¹ Выгодский Л.С. «Психология искусства» - М., 1968 – С. 56

Выработка навыка – это процесс, который достигается путем выполнения упражнений (целенаправленных, специально организованных повторяющихся действий). Благодаря упражнениям способ действия совершенствуется и закрепляется, т.о. говорят о формировании навыков. Показателями наличия навыка является то, что человек, начиная выполнять действие, не обдумывает заранее, как он будет его осуществлять, не выделяет из него отдельных частных операций. Благодаря формированию навыков действие выполняется быстро и точно, и можно сконцентрироваться на развитии и получении новых знаний, умений и навыков.

На формирование навыка влияют:

- мотивация, обучаемость, прогресс в усвоении, упражнения, подкрепление, формирование в целом или по частям;
- для уяснения содержания операции – уровень личного развития, наличие знаний, умений, способ объяснения содержания операции, обратная связь.
- для овладения операцией – полнота уяснения её содержания, постепенность перехода от одного уровня овладения к другому по определенным показателям (автоматизированность, интериоризованность, скорость и пр.).

Различные сочетания этих факторов создают различные картины процесса формирования навыка: быстрый прогресс в начале и замедленный в конце, или наоборот; возможны и смешанные варианты.

Творчество – процесс деятельности, создающий качественно новые материальные и духовные ценности или итог создания объективно нового. Основной критерий, отличающий творчество от изготовления (производства) – уникальность его результата. Результат творчества невозможно прямо вывести из начальных условий. Никто, кроме, возможно, автора, не может получить в точности такой же результат, если создать для него ту же исходную ситуацию. Таким образом, в процессе творчества автор вкладывает в материал некие несводимые к трудовым операциям или логическому выводу возможности, выражает в конечном результате какие-то аспекты своей личности. Именно этот факт придаёт продуктам творчества дополнительную ценность в сравнении с продуктами производства.²

Творчество – это:

- деятельность, порождающая нечто качественно новое, никогда ранее не существовавшее;
- создание чего-то нового, ценного не только для данного человека, но и для других.

² Выгодский Л.С. «Психология искусства» - М., 1968 – С. 97

Способность – одно из наиболее общих психологических понятий. В отечественной психологии многие авторы давали ему развернутые определения. В частности, С.Л. Рубинштейн понимал под способностями «...сложное синтетическое образование, которое включает в себя целый ряд данных, без которых человек не был бы способен к какой-либо конкретной деятельности, и свойств, которые лишь в процессе определенным образом организованной деятельности вырабатываются»³. Аналогичные по содержанию высказывания можно найти и у других авторов.

Б.М. Теплов выделил три признака способностей, которые и легли в основу определения, наиболее часто используемого специалистами:

1) способности – это индивидуально психологические особенности, отличающие одного человека от другого;

2) только те особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения деятельности или нескольких деятельностей;

3) способности не сводимы к знаниям, умениям, навыкам, которые уже выработаны у человека, хотя и обуславливают легкость и быстроту их приобретения.

Успешность выполнения деятельности так же определяют и мотивация, и личностные особенности человека, что и побудило К.К. Платонова отнести к способностям любые свойства психики, в той или иной степени определяющие успех в конкретной деятельности человека. Однако Б.М. Теплов идет дальше и указывает на то, что, помимо успеха в деятельности, способность детерминирует скорость и легкость овладения той или иной деятельностью.

Итак, чем больше развита у человека способность, тем успешнее он выполняет деятельность, быстрее ею овладевает, а процесс овладения деятельностью и сама деятельность даются ему субъективно легче, чем обучение или работа в той сфере, в которой он не имеет способности.

Различая специальные и общие способности, Д.Н. Завалишина вслед за Б.М.Тепловым связывает общие способности с более общими условиями ведущих форм человеческой деятельности, а специальные с отдельными видами деятельности.

Б.Ф.Ломов выделил три функции психики: коммуникативную, регуляторную и познавательную, благодаря чему «можно было бы говорить о коммуникативных, регуляторных и познавательных способностях»⁴.

Креативность понимается нами как одна из общих способностей человека. Общие способности рассматриваются как общие свойства целостной психики в различных сферах оперирования опытом: усвоение опыта связано с таким свойством или способностью, как обучаемость; применение опыта – с

³ Рубинштейн С. Л. Проблемы индивидуальных различий. - М.1959 – С. 8

⁴ Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М.:Наука 1984. – С. 14-15

интеллектуальными способностями; преобразование опыта – с креативностью. Креативность, таким образом, является общей способностью человека к творчеству.

Существует большое число разноплановых факторов, определяющих как природу, так и проявление творческих способностей. В основном эти факторы можно объединить в три наиболее общие группы.

Первая группа включает природные задатки и индивидуальные особенности, определяющие формирование творческой личности.

Во вторую группу входят все формы влияния социальной среды на развитие и проявление творческих способностей.

Третья группа – это зависимость развития креативности от характера и структуры деятельности.

Следует отметить, в настоящее время в зарубежной психологии наблюдается повышенный спрос к вопросам творческого развития детей. Нужды практики перестали удовлетворять обычные тесты, выяснявшие IQ, культивировавшие конформизм, стандартное мышление, отсутствие оригинальности.

Необходимостью развития творческих способностей связывают с престижем страны, зависящим от количества и качества творческой продукции, а также с личной удовлетворенностью трудом, с проблемой свободного времени, с оптимизацией семейных отношений и т.п.

Отсюда происходит пересмотр теоретических позиций относительно природы творчества, критериев диагностики творческих и умственных способностей в целом; ведутся поиски истоков креативности, условий, которые способствуют развитию творческого потенциала. Необходимо подчеркнуть, что эти новые позиции в отношении творчества и творческих способностей формируются как протест против элитарности в обучении, против господства тестов на интеллект, как метода определения уровня развития умственных способностей детей.

Единой стройной теории творчества и развития творческих способностей еще не существует. Однако во всех рассматриваемых нами работах можно проследить некоторую единую тенденцию, единые принципы подхода к решению данной проблеме.

Тенденция, которая существует в теоретических высказываниях относительно творческих способностей, сводится к следующим основным положениям.

1. Творческие способности, или творческие потенциалы, заложены в каждом ребенке. Творчество – это естественная, природная функция, которая проявляется и реализуется в деятельности в меру наличия специальных способностей к той или иной конкретной деятельности. Существует творчество

гениев и творчество в выполнении простых повседневных дел. Творчество нельзя сводить только к труду писателя, художника, ученого, конструктора, поскольку оно может проявляться и в преподавании, и в торговле, и в приготовлении пищи, и в любой другой деятельности, а результаты этой деятельности – не только конкретные продукты или идеи, но также и сами действия. Творчество, тем самым, рассматривается как некоторый специфический стиль деятельности, а не вид деятельности (труд архитектора, писателя и т.п.). Этот стиль деятельности не всегда совпадает со специальными способностями какой-либо конкретной деятельности: например, способный рисовальщик оказывается только «копировальщиком» натуры или чужих стилей, не способный к оригинальному творчеству. Вместе с тем креативность может проявляться у одного и того же человека в разных видах деятельности: например, ученый, не нашедший своей темы в науке, может стать талантливым педагогом, организатором. Кроме того, креативность рассматривается не как единый фактор, а как совокупность разных способностей, каждая из которых может быть представлена в разной степени у той или иной индивидуальности. Поэтому для педагога все дети должны быть «потенциальными креативами», и задача педагога – увидеть своеобразную индивидуальную креативность ребенка и стремиться развивать ее.

2. Развитие креативности (как стиля деятельности) происходит в деятельности, но именно в творческой деятельности. Рассматривая творческое мышление как «естественное», присущее каждому человеку, и считая, что именно по этому принципу происходит вся работа подсознания, исследователи видят причину формирования другого, не творческого стиля мышления в том, что в процессе обучения в школе дети постоянно сталкиваются с задачами «закрытого типа», т.е. имеющими заданный набор элементов и единственное правильное решение.

На этом принципе построены и все интеллектуальные тесты. В результате такого обучения у детей формируется тип мышления, базирующийся на ранее сформированных знаниях и операциях.

Дж. Гилфорд указал на принципиальное различие между двумя типами мыслительных операций: конвергенцией и дивергенцией. Конвергентное мышление актуализируется в том случае, когда человеку, решающему задачу, надо на основе множества условий найти единственное верное решение (о чем упоминалось выше). Хотя, в принципе решений может быть и несколько (множество корней в уравнении), но это множество всегда ограничено.

Таким образом, Гилфорд отождествил способность к конвергентному мышлению с тестовым интеллектом, то есть интеллектом измеряемым высокоскоростными тестами IQ.

Дивергентное мышление определяется как «тип мышления, идущего в различных направлениях» (Дж. Гилфорд). Такой тип мышления допускает варьирование путей решения проблемы, приводит к неожиданным выводам и результатам.

Гилфорд не связывает интеллект со структурой творческих способностей (креативности). Гилфорд выделил шесть параметров креативности:

- 1) способность к обнаружению и постановке проблем;
- 2) способность к генерированию большого числа идей;
- 3) гибкость – способность продуцировать разнообразные идеи;
- 4) оригинальность – способность отвечать на раздражители нестандартно;
- 5) способность усовершенствовать объект, добавляя детали;
- 6) способность решать проблемы, то есть способность к анализу и синтезу.

Навык ухода от известных и знакомых ответов, оригинальность и самостоятельность мышления, полет фантазии и идей, то есть черты креативного мышления, могут сложиться только в том случае, если у ребенка есть возможность тренироваться на задачах и заданиях «открытого типа». Задачи этого типа предполагают полную самостоятельность в выборе способа решения и делают возможным предлагать любые разумные решения проблем.

При решении такого типа задач происходит, так называемый, творческий акт, который, по мнению Торенса, делится на восприятие проблемы, поиск решения, возникновение и формулировка гипотез, проверку гипотез, их модификацию и нахождение результата.

В качестве подкрепления этого положения приводятся данные, полученные при организации специального тренинга креативности путем постановки и решения проблем, показывающих положительное влияние на развитие креативности.

А. Роу в исследовании, проведенном на 64 известных ученых, обнаружила в биографии этих ученых одну общую черту – все они еще в детстве приобщились к творчеству, к радости открытия и самостоятельного мышления, занимаясь в тех или иных кружках. При этом подчеркивается еще одно существенное для педагогов положение: творческие способности легче и чаще всего проявляются в той деятельности, к которой у ребенка есть определенные склонности. Отсюда следует, что детей необходимо включать и наблюдать как можно в большем количестве деятельностей, давать им как можно более разнообразные тестовые задания. Наталкивая ребенка на ту форму деятельности, в которой могут реализоваться его природные задатки, педагог тем самым способствует проявлению и становлению творческого начала.

3. Третье, не менее существенное положение для педагогической практики, заключается в том, что исследователями подчеркивается важная роль социальной среды для формирования творческой индивидуальности. И хотя

среда «не создает, а проявляет талант», ей отводится 95% влияния на формирование разных вариаций креативности и только 5% – наследственным детерминантам. Требования социальной среды, ближайшего окружения, традиции и установки в обучении, могут стимулировать или, наоборот, подавлять творческие способности людей, не обладающих высоким креативным потенциалом.

Особое место в формировании креативности можно определить семье. До некоторых пор многие исследователи отводили решающую роль этой, можно сказать, специальной микросреде, в которой формируется ребенок – влияние семейных отношений.

При анализе семейных отношений, можно выявить следующие параметры:

1) гармоничность – не гармоничность отношений между родителями, а также между родителями и детьми;

2) творческая – нетворческая личность родителя как образец подражания и субъект идентификации;

3) общность интеллектуальных интересов членов семьи либо ее отсутствие;

4) ожидания родителей по отношению к ребенку: ожидания достижения или независимости.

Если в семье культивируется регламентация поведения, предъявляются одинаковые требования ко всем детям, существуют гармоничные отношения между членами семьи, то это приводит к низкому уровню креативности детей.

Среди многочисленных фактов, которые подтверждают важнейшую роль семейно-родительских отношений, есть и такие:

1. Большие шансы проявить творческие способности имеет, как правило, старший или единственный сын в семье.

2. Меньше шансов проявить творческие способности у детей, которые идентифицируют себя с родителями (отцом). Наоборот, если ребенок отождествляет себя с «идеальным героем», то шансов стать креативным у него больше. Этот факт объясняется тем, что у большинства детей родители – «средние», нетворческие люди, идентификация с ними приводит к формированию у детей нетворческого поведения.

3. Чаще творческие дети появляются в семьях, где отец значительно старше матери.

4. Ранняя смерть родителей приводит к отсутствию образца поведения с ограничением поведения в детстве. Это событие характерно для жизни политиков, выдающихся ученых.

5. Благоприятно для развития креативности повышенное внимание к способностям ребенка, ситуация, когда его талант становится организующим началом в семье.

Итак, семейная среда, где, с одной стороны, есть внимание к ребенку, а с другой стороны, где к нему предъявляются различные, несогласованные требования, где мал внешний контроль за поведением, где есть творческие члены семьи и поощряется нестереотипное поведение, приводит к развитию креативности у ребенка.

Негармоничные эмоциональные отношения в семье способствуют эмоциональному отдалению ребенка от, как правило, нетворческих родителей, но сами по себе они не стимулируют развитие креативности.

Для развития креативности необходима нерегламентированная среда с демократическими отношениями и подражание ребенка творческой личности.

Уже к трем годам у ребенка, по данным Д.Б. Эльконина, появляется потребность действовать как взрослый, «сравнятся с взрослым» (Е.В. Субботкин). У детей появляется «потребность в компенсации» и развиваются механизмы бескорыстного подражания деятельности взрослого. Попытки подражать трудовым действиям взрослого появляется с конца 2-го по 4-й год жизни. Скорее всего, именно в это время ребенок максимально синтезивен к развитию творческих способностей через подражание.

В ходе социализации устанавливаются весьма специфические отношения между творческой личностью и средой. Во-первых, часто креативы испытывают дискриминацию в школе из-за ориентации обучения на "средние оценки", унификации программ, преобладания жесткой регламентации поведения, отношения учителей. Учителя, как правило, оценивают креативов как «выскочек», демонстративных, истеричных, упрямых. Сопротивление креативов репродуктивным работам, их большая чувствительность к монотонии расценивается как лень, упрямство, глупость. По данным Гилфорда к концу школьного обучения одаренные дети впадают в депрессию, маскируя свои способности, но, с другой стороны, эти дети быстрее проходят начальные уровни развития интеллекта и быстрее достигают высоких уровней развития нравственного сознания (по Л.Колбергу).

В ходе профессионального становления огромную роль играет профессиональный образец – личность профессионала, на которую ориентируется креатив. Считается, что для развития креативности оптимален «средний» уровень сопротивления среды и поощрения таланта.

1.2 Условия развития творческих способностей

Большую роль в развитии креативности играет опыт, получаемый ребенком до школы, а также в дальнейшем – в семье.

В исследованиях Дж.Гетцельса и Ф.Джексона сопоставлялись условия, которые сопутствовали развитию высокой креативности или высокого интеллекта у детей. Было найдено, что уровень материального положения в

семье не играет роли в воспитании разных качеств интеллекта. Более существенную роль играет профессия родителей, их социальный статус и позиция по отношению к детям.

У детей-интеллектуалов родители в большем числе случаев имели высшее образование, чем у детей-креативов. Если родители интеллектуалов в большем числе случаев были юристами, преподавателями, то родители творческих детей были больше связаны с бизнесом или другими профессиями, которые требовали от них независимости и инициативы. Такие родители были образцом для подражания, с одной стороны, а с другой – более лояльны и по отношению к детям.

Немаловажную роль в развитии творческих способностей играет их положение в семье, их статус по отношению к братьям и сестрам. Первенцы или те дети, которые по тем или иным причинам оказывались своеобразными лидерами в семье, как правило, характеризуются более выраженными творческими способностями.

Иными словами, предоставление относительной самостоятельности, свободы, выраженное уважение к ребенку и отсутствие излишней требовательности к нему способствует формированию творческих способностей. Такая детская автономность в семье достигается, по мнению Г. Литтона, «за счет теплоты и близости в отношениях между родителями и детьми».

Все моменты, существующие в отношениях между родителями и детьми и способствующие творческому развитию детей, позже сохраняются и в отношении между педагогом и учеником. Ведь семья является лишь частью того влияния, которое оказывает социальная среда на ребенка. Одну из основных ролей в формировании индивидуальности играет школа. Это и есть тот социальный институт, в который попадает ребенок на следующем этапе становления его индивидуальности.

В качестве основных условий, способствующих развитию творческих способностей школьников, выдвигаются два круга пожеланий, связанных с позицией педагога по отношению к творческим детям и к содержанию программ обучения. Чтобы не мешать проявлению творческих способностей детей, а, наоборот, стимулировать их развитие, педагоги должны придерживаться следующих принципов.

1. Внимательно и чутко относится ко всем проявлениям творческой активности детей.

Как показали исследования ряда авторов (Э.П. Торренс), позиция педагогов по отношению к творческим детям оказалась фактически в основном отрицательной. Авторы объясняют это тем, что творческие дети часто показывают «превосходство над педагогом» и от них «всегда неизвестно чего можно ожидать», в то время как дети-интеллектуалы всегда оправдывают

ожидания педагогов, адекватно выполняя их требования. Поэтому творческие дети часто оказываются в положении «нежелательных» и «неодобряемых» учеников. Такое отношение со стороны педагога невольно передается и на отношение других детей к креативам.

Создание благоприятного климата для творческих детей должно привести к изменению социального статуса самого ученика, с одной стороны, а с другой – изменить «ценностную ориентацию» всех учеников в классе, повысить престиж творческого мышления, что, в свою очередь, должно влиять на развитие творческих способностей.

2. Изменение внутреннего настроя педагога по отношению к каждому ученику: надо видеть потенциальные творческие способности в каждом из учеников.

3. Педагоги должны уметь видеть творческие проявления учеников не только во время классных или специальных заданий, но и в любой другой внешкольной работе, включать школьника в разнообразные виды занятий. Как уже говорилось выше, творческие способности лучше всего раскрываются именно в той деятельности, к которой у ученика имеются специальные способности. Поощрение проявлений специальных способностей учеников может способствовать формированию у них индивидуального стиля деятельности, характеризующегося самостоятельностью и креативностью.

4. Формирование достаточно высокой самооценки у учащихся, которая стимулировала бы их к деятельности. Для этого оценка творческих достижений учеников не должна даваться с некоторых общих позиций и стандартов: педагог должен особо отмечать индивидуальные достижения учеников. Существенно, чтобы педагог подготавливал почву для достижения успеха, для позитивного самосознания учеников: оценка при этом должна быть предельно объективной и «включать цель будущего обучения».

5. Воспитание педагогом своей креативности. Педагог сам должен постоянно преодолевать в себе силу инерции, шаблона, формальности в преподавании. Он должен стремиться приравнивать свою работу к труду исследователя, внимание которого направлено на изучение объекта его деятельности, то есть на учеников, на поиск новых форм, новых путей к развитию творческих потенциалов детей. Эта задача стоит перед педагогом в одном ряду с задачей выработки у учеников определенных знаний, умений. Чтобы развивать творческие способности детей, педагог сам должен быть творческим.

Второй круг пожеланий относится, как упоминалось выше, к самой организации учебной деятельности.

1. Введение в программы по отдельным дисциплинам своеобразных «творческих заданий».

2. Расширение межпредметных связей.

Существуют разные взгляды на способы развития творческих способностей детей. В педагогической среде распространенным является мнение о том, что творческие способности учеников эффективно формируются в результате выполнения специальных «творческих» заданий, например: добавить рифму, решить хитроумную задачу, взятую из книги и т.п. Такое понимание творческого развития ребенка основано на применении знакового, субъект-объектного подхода в обучении. Ученик рассматривается как пассивный объект педагогического воздействия, а задание, которое дает учитель, как инструмент такого воздействия.

При данном подходе недостаточно учитывается инициативность самого обучаемого, мотивационно-смысловой фактор – внутренняя мотивация, являющаяся определяющей в творческом процессе.

Р. Милгрэм определяет творческую активность как свободную внутренимотивированную деятельность, осуществляемую детьми для собственного удовольствия по собственному выбору, а не для того, чтобы получить отметку или выполнить школьные требования. Таким образом, речь идет о творческой мотивации, связанной с потребностью самовыражения, то есть внутренним побудительным мотивом, ориентированным на решение задачи, имеющий в этом случае личностный смысл.

Процесс выполнения навязанного «творческого» задания, как правило, не становится лично-значимым. Он обычно связан с мотивацией достижения (получением высокой отметки) или социального одобрения (похвала учителя), следовательно, не способствует формированию творческой личности, не приводит к созданию оригинальных творческих продуктов, в которых отражаются интересы ребенка, воплощается его уникальный индивидуальный опыт. Это объясняется тем, что на основе анти-субъектного подхода, психика ребенка рассматривается как совокупность отдельных психических функций, то есть учитель в процессе обучения пытается развивать его интеллектуальные, мнемические способности и т.д., в том числе и творческие, упуская из виду саму личность ребенка как целостного свободного субъекта, уделяя недостаточно внимания формированию у школьников познавательной потребности и активной жизненной позиции созидателя, творческой личности. По мнению В.Н.Дружинина, разнообразные методики развития креативности, предполагающие локальное воздействие: например, различные сборники нестандартных (творческих) задач обычно стимулируют усвоение субъектом некоторой новой технологии решения. Испытуемые привычным для них способом адаптируются к заданиям экспериментатора и демонстрируют требуемый способ действия, и тогда их поведение вновь является, скорее воспроизводящим, чем творческим (Дружинин В.Н.). А ведь творческий процесс

начинается с самостоятельной постановки личностно-значимой проблемы и ее креативного решения, обусловленного уникальным индивидуальным опытом творца.

В последнее время ученые-специалисты в области психологии образования все более отчетливо осознают необходимость использования субъект-субъектной парадигмы, реализуемой в рамках субъектно-деятельностного подхода, сторонниками которого подчеркивают ценность и целостность, уникальность, ответственность, самостоятельность, свободу выбора и активность личности как субъекта деятельности и общения. Этот подход разработан в трудах С.Л.Рубинштейна, он развивается сегодня его учениками и последователями: А.В.Брушлинский, К.А.Абульхановой, Л.И.Анцыферовой и др.

«Гуманистическая трактовка человека как субъекта противостоит пониманию его как пассивного существа, отвечающего на внешние воздействия (стимулы) лишь системой реакций, являющегося продуктом (то есть только объектом) развития общества»⁵. В рамках данного подхода признается, что не только общество влияет на человека, но и сам человек, являясь его членом, воздействует на него, то есть выступает активным и свободным субъектом. Таким образом, утверждается абсолютная ценность человека как личности. «Каждый человек в силу своей уникальности, неповторимости, незаменимости участвует в развитии культуры и всего общества. Это проявляется в том, что мышление любого индивида является хотя бы в минимальной степени творческим, продуктивным, самостоятельным, то есть оно соотносимо с данным конкретным субъектом»⁶. Данные положения представляются очень важными для педагогики. По мнению А.В.Брушлинского, «...подлинное воспитание представляет собой сотворчество (освоение и созидание) духовных ценностей в ходе совместной деятельности субъектов-воспитателей и воспитуемых»⁷.

Современная психология и философия образования, прежде всего, ставит перед педагогами задачу – найти ответ на вопрос, как реализовать субъект-субъектную парадигму в реальной практике обучения.

В.Я.Ляудис предлагает ставить акцент на социальное взаимодействие взрослого и ребенка, где последний отнюдь не является пассивным объектом; создавать ситуации их совместной продуктивной и творческой деятельности. В проведенных ею исследованиях ребенок в пространстве значимых жизненных ситуаций направлялся взрослым к актуализации собственного опыта и, в свою очередь, оказывал регулирующее влияние на взрослого, изменяя меру его активной помощи, приходя к самоопределению результата деятельности. Ляудис

⁵ Цит по: Галич В. О развитии внутреннего слуха, творческой инициативы и фантазии на индивидуальных занятиях в фортепианных классах. М., 1998 – С. 41

⁶ Галич В. О развитии внутреннего слуха, творческой инициативы и фантазии на индивидуальных занятиях в фортепианных классах. М., 1998 – С. 43

⁷ Там же.

приходит к выводу, что осваиваемая деятельность при таком типе взаимодействия ...приобретает продуктивный характер... Сам процесс получения результата из взаимопобуждаемого в конечном счете становится самопобуждаемым, саморегулируемым, вбирая в себя позитивный потенциал межличностных отношений в ходе сотрудничества ребенка со взрослым. Мотивационно-смысловое поле деятельности в этих условиях расширилось, процесс усвоения обогащался новыми мотивами и смыслами, побуждая ребенка его совершенствовать.

В.Д. Шадриков также считает важнейшей проблемой педагогики — мотивацию учения. Необходимо, чтобы оно стало личностно-значимым для детей, тогда «...действительно можно будет реализовать идею ученик – субъект деятельности... Потеряв связь с ребенком, педагогика стала худосочной и бессильной. Вернуться к интересам ребенка – это значит дать жизнь его ненасытному аппетиту познания, разбудить его способности, открыть путь к проявлению таланта и гениальности в каждом»⁸.

Таким образом, можно сделать вывод, что большая перспектива в развитии творческих способностей будущей личности возможна там, где в основу учебного процесса заложены «ценность и целостность, уникальность, ответственность, самостоятельность, свобода выбора и активность» ученика как субъекта деятельности и общения, где преобладает освоение и созидание духовно-музыкальных ценностей, а техническая сторона является лишь одним из средств музыкальной выразительности.

⁸ Шадриков В. Деятельность и способности. - М., 1994. – С. 150

Глава II. Развитие творческих навыков начинающих гитаристов на уроках специальности в первые годы обучения

2.1 Развитие творческих навыков на уроках специальности

Многочисленные реформы, которым подвергается отечественная система образования в последние двадцать лет, не могли не коснуться сферы художественного образования. И, несмотря на то, что именно музыкальное образование в постсоветском пространстве до сих пор считается лучшим в мире, нынешнее состояние музыкальных школ, а именно отсутствие конкурсной ситуации при наборе, нежелание родителей посвятить пять – семь лет трудоемкому процессу обучения музыке, отсутствие видимых, а, главное быстрых и осязаемых перспектив и «прикладного» применения полученных в музыкальной школе знаний, свидетельствует о глубочайшем кризисе начального музыкального образования.

Не всегда убеждают родителей и абитуриентов, приводимые как весомый аргумент, доводы Дины Кирнарской – профессора Российской академии музыки имени Гнесиных – о том, что учиться музыке необходимо не для того, чтобы стать музыкантом, а для того, чтобы быть лучшим в любой профессии. Уже давно не вызывает споров утверждение, что музыканты более трудолюбивы, усидчивы, коммуникабельны, целеустремленны, обладают многомерным мышлением, умеют проиграть ситуацию наперед и оценить уже «сыгранное», словом обладают многими качествами, необходимыми в нашей интенсивно меняющейся жизни. Однако такие качества формируются годами и они не всегда очевидны. А вот факт отсутствия практической отдачи от посещения музыкальной школы озадачивает сразу. Ведь помимо работы, изнурительной и долгой, над академической программой, выпускники детских музыкальных школ в большинстве своем не умеют подбирать популярную музыку, гармонизовать мелодию, аранжировать песню, не владеют навыками транспозиции, словом, всем тем, что сделало бы музицирование на инструменте насущной ежедневной потребностью. Тем не менее, в истории музыкального образования существовали периоды, когда умение сочинять и импровизировать были неотъемлемой частью профессии. «В XVI–XVIII столетиях органисты и клавиристы были вынуждены часто прибегать к импровизации. Искусно сымпровизировать произведение на заданную тему считалось высшим достижением исполнителя. Своеобразной формой импровизации был и аккомпанемент. Импровизатор рассматривался как композитор высшего типа и ставился бесконечно выше исполнителя, который в состоянии играть только заученные ноты. Способность импровизировать рассматривалась как искусство, которому, конечно при наличии определенных данных, можно и должно было выучиться. Обучение импровизации находилось в неразрывной связи с

обучением сочинению и теории музыки». Поворотным этапом в отношении к импровизации, на наш взгляд стала эпоха классицизма. Бетховен в фортепианных концертах стал ограничивать фантазию исполнителя, выписывая каденцию к инструментальному концерту, дабы не разрушить авторский замысел. Гораздо выше стало цениться точное воспроизведение текста исполнителем. Но и в XIX веке музыкально-историческая публицистика пестрит восторженными откликами об импровизациях Листа и Паганини.

Г.И. Шатковский – известный педагог-новатор Омской ДМШ – приводит другой, более современный аргумент, вспоминая о том, что «джазисты тоже импровизируют, хотя совершенно ясно, и среди них далеко не все таланты». Секрет, по-видимому, в том, что музыкантов учили постигать на практике закономерности музыкального языка. Современная же система музыкального воспитания направлена, в основном, на воспроизведение нотного текста: в ДМШ, на уроках сольфеджио, как известно, сразу начинают писать, хотя дети не умеют ни читать, ни тем более «говорить на языке музыкальном», чему, по мнению автора, и обучают в процессе импровизации и сочинения.

Тем не менее, обучение детей сочинению и импровизации – явление в музыкальной педагогике довольно позднее, так как еще до недавнего времени считалось, что это – прерогатива высшей ступени музыкального образования (консерватории). Так, «Начальный курс практической композиции» (М. Гнесина) провозглашает его новую творческую инициативу – обучать студента консерватории композиции не на старших курсах, как это было заведено с середины XIX века, а параллельно с музыкально-теоретическими курсами. Гнесин не только поставил перед собой задачу создать пособие по сочинению, но и поднимает проблемы психологии композиторского творчества, технического мастерства, эстетики.

Годом позже появляется исследование О. Евлахова «Воспитание композитора», где автор разъясняет необходимость появления непрерывного курса ДМШ – училище – ВУЗ. Оба автора не умаляют значение знания народной песни в формировании личности музыканта, однако, не заостряют на этом внимание, так как рассматривают общие вопросы типологии композиторской одаренности, технологии сочинения музыки.

С тех пор уже несколько десятилетий композицией в ДМШ при Московской консерватории с детьми занимается Т.Родионова, появились ее публикации по этой теме. Это стало возможным после Указа Министерства Культуры СССР 1967 года, на который ссылается Т.Родионова, согласно которому в ДМШ был введен новый факультативный предмет (сейчас – предмет по выбору). При этом перед педагогами не ставилась задача воспитать будущего композитора. Автор отмечает, что иногда, правда, приходится сталкиваться с ошибочным представлением об этом новом предмете, якобы предназначенным

для воспитания будущих композиторов. В общеобразовательных школах все дети учатся писать сочинения. Однако существующий порядок вовсе не предусматривает для них литературной профессии. Большинство учащихся в ДМШ вообще не будут профессиональными музыкантами, но умение работать творчески в той области, которую они изберут себе впоследствии, сохранится у них на всю жизнь. Композиция часто становится тем «мостиком» между теоретическими и специальными дисциплинами, которого часто не достаёт педагогам-предметникам. Позже, в серии статей «Учитесь импровизировать» Т. Родионова в стенографическом описании уроков импровизации детей первого года обучения широко вводит детский поэтический и музыкальный фольклор для последующих манипуляций с текстом: импровизаций, досочинений, варьирований. В. Галич, предлагая развивать внутренний слух, творческую инициативу и фантазию на индивидуальных занятиях в фортепианных классах, советует вводить как обязательный компонент в урок по специальности следующие упражнения:

1. подбор по слуху и транспонирование;
2. упражнения по выработке ощущения тоники;
3. устный диктант за инструментом;
4. гармонизация мелодии;
5. пение под собственный аккомпанемент и др.

Эти упражнения применимы и к занятиям по специальности в классе гитары.

Отмечая, что развитие творческих способностей имеет большое значение и «требуют внимания от урока к уроку» и «усилий воли», автор осознает, что все вышеперечисленные приемы работы на специальности – вспомогательные, львиную же долю (а, почти всегда – все время) урока занимает работа над программой. Поэтому необходимость появления отдельной творческой дисциплины в учебном плане становится уже более чем очевидной.

П. Гельфгат и В. Коган в методической разработке «Импровизация на фортепиано» для подготовительной группы и первых двух классов ДМШ все элементы импровизации на уроках сольфеджио на заданный ритм, подбор второго голоса, часть упражнений на варьирование дают на народном материале, причем обращаются с ним свободно, вычлняя конкретно тот элемент, который им необходим в работе. Эффект от такого внедрения «блоков» из народных песен и танцев весьма велик, поскольку они, в процессе многократного применения (варьирования, секвенцирования, мозаичного сопоставления, «перемешивания») постоянно присутствуя в сознании ребенка, постепенно обогащают его личный музыкальный словарь.

Эта мысль подтверждается и в методической разработке С. Мальцева и Г. Шевченко для младших классов ДМШ, где сразу же, еще на стадии знакомства

ребенка с инструментом, с навыками хорового пения используется народная музыка. И хотя главной задачей на данном этапе авторы провозглашают «пианистическое приспособление ученика к инструменту», «умение петь по руке дирижера», делается это именно на материале детского фольклора.

Фольклорный материал авторы вводят регулярно. В каждой теме, мелодический материал, помимо ознакомления с инструментом, развития пианистических навыков, основ коллективного музицирования транспонируют, варьируют, подбирают на слух аккомпанемент и второй голос, двигаются под музыку, словом, стремятся к созданию динамического стереотипа. Когда фольклорный материал будет проистекать в процессе сочинения и импровизации автоматически, почти бессознательно, он станет своим родным языком.

В Программе «Современные методики сольфеджио» (проект) обильно представлен детский поэтический фольклор при раскрытии проблемы ритмического обучения и обзоре методик З.Кодая и К.Орфа. Ритм стиха здесь – очень удобное подспорье для слухового закрепления соотношения длительностей и для практики начертания нот в прописях.

Ю. Козырев и Н. Серапионянц в методической разработке «Преподавание основ музыкальной импровизации в ДМШ: основной теоретический курс» включают фольклорный материал в Учебные планы и Программы. Разделы, посвященные диктанту, чтению с листа и, особенно, творческим заданиям построены на применении народной музыки.

Буквально пронизано фольклором ранее упоминавшееся пособие Г. Шатковского «Сочинение и импровизация мелодий». Он считает, что «по предлагаемой методике практически все дети могут научиться художественному творчеству – в том числе и импровизации. Ученики импровизируют в разных жанрах, формах, стилях, хотя в большинстве своем это обыкновенные дети. Занятия импровизацией проводятся наряду с теорией, гармонией, полифонией и развитием музыкального слуха». При этом Шатковский возражает против элитарности занятий композицией, утверждая, что «на факультативах по композиции, существующих почти во всех ДМШ и ДШИ, занимаются только избранные», а «задача состоит не в том, чтобы всех сделать композиторами, а в том, чтобы максимально развить творческие способности каждого ребенка, чтобы каждый ребенок стал личностью, художником, поэтом в душе. И композиция здесь, как, впрочем, и импровизация – одно из мощных средств». Причем уже самые простейшие задания типа «импровизация на нейтральный текст» использует детскую фольклорную миниатюру: поговорки, считалки, дразнилки, заклички и другое, словом, все то, что, по мнению автора, дети должны были впитать с молоком матери и «выдохнуть» не задумываясь. Но первые же опыты применения его методики на местах вызвали недоумение педагогов: оказывается, многие дети этого не знают! Традиция передачи

фольклорных жемчужинок "из уст в уста" утрачивается, не занимаются этим системно и в дошкольных образовательных учреждениях. Следовательно, назрел еще один вопрос: как изучать фольклор в ДМШ? В рамках какой дисциплины? Ведь работы с интонационными «блоками» в рамках композиции и изучение применения народной песни в классической музыке в рамках музыкальной литературы явно не достаточно. До сих пор этот вопрос остается открытым.

Таким образом, в доступных нам пособиях, посвященных творческому развитию детей в детских музыкальных школах тема изучения народной музыки, проходит красной нитью, она всегда актуальна и нова.

2.2 Из опыта и практической работы автора с начинающими гитаристами в классе по специальности

Главная цель моей работы в музыкальной школе как педагога – в первую очередь, воспитать доброго, отзывчивого, высоконравственного человека, а во вторую очередь музыканта. Основными помощниками в достижении поставленной цели являются индивидуальный подход, специально подобранный репертуар и материал к нему, тесный контакт с родителями, создание доверительной атмосферы, создание условий для проявления инициативы и творческих способностей.

Исходя из моего личного опыта, приведу некоторые собственные размышления по данному вопросу начиная с первых уроков по специальности.

Движения ребенка, его речь, реакция на окружающее многое раскроют педагогу в ученике. Педагог проверяет не только музыкальные данные будущего ученика, интеллект, память, но и его творческие способности, любит ли он читать, рисовать, знает ли наизусть стихи. Если учащийся выразительно прочтет стихи, да еще назовет автора этих или других детских стихов, имена детских писателей, то даже при весьма средних музыкальных данных этот умный, развитый человек будет очень быстро расти музыкально и множить свой творческий потенциал.

На первом уроке нужно познакомить ученика с шестью струнами гитары. Если он не знаком с нотами, не следует говорить малышу название всех струн, а следует только сравнить их высоту. На помощь могут прийти матрешки, поющие разными голосами, самая маленькая поет тонюсеньким голоском, как самая первая тоненькая струна гитары, другая поет голоском пониже, и вы уже видите, что ребенок сам начинает вам подыгрывать, сравнивает высоту струн, сам говорит за матрешек разными голосами. Эти же красивые матрешки могут загадывать малышу музыкальные загадки после того уже, как он разучит несколько песенок. Пусть малыш узнает, какую песенку «играет» каждая из матрешек.

Игра на уроке – эффективный помощник, ведь в этом возрасте она составляет главное занятие ребенка, наиболее его увлекает и побуждает к фантазии и творчеству. Игра и обучение должны быть взаимосвязаны. В игре воспитываются физические и психические навыки, которые необходимы в учении. На уроке ребят ждет сказка, часто ими же созданная (сотворенная) и музыкально оформленная.

Некоторые педагоги придерживаются мнения не давать ребенку в руки гитару на первых уроках, а заниматься только теорией, знакомить с музыкальной грамотой. Но малыш пришел учиться играть именно на гитаре, и он может быть разочарован, если ему совсем не будут задавать упражнений на гитаре, не будут поддерживать его возгоревшийся интерес к творчеству и музицированию на инструменте.

В начальном обучении полезно использовать знакомые и близкие ребенку народные и детские песни. Не обучавшийся ранее музыке ребенок занимается увлеченно, активно, делает большие успехи, если в начальный период обучения используются знакомые напевы, мелодии, национальный материал. Произведения для детей, созданные композиторами, или народные, должны подбираться с ярко выраженной, легко запоминающейся мелодией, с ясной формой, лучше программные. Русские народные песни, украинские, белорусские, других народов, прибаутки, детские песенки мелодичны, легко запоминаются, и дети играют их с большим удовольствием.

Диапазоны мелодий должны быть небольшими, а сами мелодии построены на поступенных ходах или небольших интервалах с повторяющимися мелодическими оборотами. Ритмические рисунки должны быть несложными, предпочтительны оstinатные ритмы. Если динамика развития музыкальных образов требует изменения их характера, то изменение это должно быть очень четким. Важна ясность структуры произведения. Детям в этом возрасте понятны объяснения педагогом простейшей структуры музыкального произведения – запев песни, припев, две – три части в пьесе, фразы, мотивы.

Разбор структуры облегчает ребенку запоминание произведения. К примеру, рассмотрим русскую народную песню «Ты не пой, соловей». Спев с учеником начало песни: «Ты не пой, соловей, у окошечка», педагог обращает его внимание на то, что эту фразу можно разделить на следующие части: «ты не пой» - мелодия спустилась на ступень вниз; «соловей» - мелодия поднялась на ступень вверх; «у окошечка» - мелодия поступенно опускается.

Необходимо поощрять ребенка к домашнему музицированию, хорошо, если у него дома звучит живая музыка в дни семейных торжеств, если родители могут вместе с детьми что-нибудь спеть или сыграть. Дети с большим удовольствием исполняют любимые произведения из своего репертуара для друзей и знакомых.

Могучее средство воспитания и обучения – контакт с родителями. Важно, чтобы увлечение ребенка и его интересы находили живой отклик в семье, родители должны быть союзниками педагога. Преподавателю важно знать все, что так или иначе касается домашних занятий ребенка: музыкальное окружение, бытовые условия, режим дня, интересы, развлечения ребенка, состояние его здоровья и т.д. Педагог должен изучить характер ученика и уметь предвидеть, будет ли ему интересно, трудно, легко и т.д.

Применение метода «элементарного сочинения музыки» в начальный период обучения способствует развитию музыкального мышления ученика, творческому самовыражению, даже если эти попытки очень скромны. Техническое продвижение ученика может пойти успешнее, если он сам будет участвовать в сочинении, «придумывании» этюдов и упражнений на различные виды техники, сочинении мелодии к известным детским стихам.

Помимо индивидуальной работы с учащимися также интересны формы работы с группой: малые ансамбли (начиная с 2-3 гитар), большие ансамбли гитар, включающие фольклорные, ударные, шумовые инструменты (шейкер, маракасы, тамбурин, ротари, констаньеты, губная гармошка и др.).

Развивает творческие способности детей уже упоминавшееся транспонирование, исполнение ансамблей с педагогом, когда последний исполняет более сложную партию, создающую гармоническую основу. На втором – третьем месяце обучения можно начать заниматься чтением с листа в ансамбле, используя произведения значительно более легкие, чем те, которые соответствуют сегодняшнему техническому уровню ученика.

Часто, приходя на урок по специальности, начинающий слышит игру учеников старших классов, которые исполняют интересные, красивые произведения классиков и современных композиторов. Он узнает, что на гитаре можно играть не только песенки и популярные мелодии. Педагог рассказывает об интересной истории древнего классического инструмента гитары, на которой играют во всех странах мира, для которой создана богатая литература.

Очень полезно давать начинающему ученику возможность самому выбрать произведение для разучивания, проиграв ему ряд произведений на один и тот же прием, освоить и изучить который ему необходимо. Предложенные произведения, разумеется, должны быть высокохудожественными, помогать воспитанию у ученика хорошего музыкального вкуса. Ученик выбирает из нескольких произведений, примерно одинаковых по художественным качествам, техническим трудностям, приемам, одно, приглянувшееся ему, именно его он будет учить с большим удовольствием – он выбрал его сам.

Одним из определяющих моментов для музыкального развития ученика является воспитание музыкального слуха.

Развитие музыкального слуха у учащихся включает в себя умение слышать и воспроизводить мелодию, слышать и различать по слуху различные интервалы и аккорды, которые каждый имеет свою окраску и несёт свой эмоциональный заряд. Обращаясь к творческим занятиям с юными музыкантами, невозможно представить их первые опыты в сочинении и импровизации без элементарного знания гармонии. Гармонический слух не может развиваться сам по себе без постоянных упражнений. На гитаре, где аккомпанемент звучит одновременно с мелодией, ученик развивает умение слышать различные созвучия и аккорды с первых уроков. Но если с самого начала не обратить внимание начинающего музыканта на особенности каждого аккорда, гармонический слух у него будет развиваться с большим трудом. Практика работы подтверждает, что, используя игру в ансамбле с другими инструментами, сочиняя небольшие мелодии на каданс, проще решить проблему с развитием гармонического слуха у юных исполнителей-гитаристов.

Под кадансом подразумевается последовательность аккордов, своего рода схема, на основе которой учащийся сочиняет различные мелодии в разных жанрах: марш, колыбельная, вальс, полька.

Первые опыты в освоении кадансов всегда начинаются с совместной работы преподавателя и ученика в классе. Первым шагом в развитии гармонического слуха является умение различать мажор и минор. Технически это не сложно, если взять тональность Ре мажор: перемещением пальца на 3-ей струне со второго лада на первый достигается переход мажорного аккорда в минорный.

Далее необходимо, чтобы ученик мог построить и сыграть аккорды Т, S и D в удобной для исполнения тональности. Преподаватель исполняет на гитаре или фортепиано простой аккомпанемент, предварительно согласовав с учеником тональность, размер, характер сочиняемой мелодии.

Аккомпанемент создаёт чёткую гармоническую фигурацию, каркас для будущей мелодии. Иногда в одном и том же размере исполняются различные виды аккомпанемента, чтобы ученик мог услышать, как по-разному могут звучать одни и те же аккорды и выбрать для себя подходящий вариант. Далее включается фантазия и ученика, и педагога. Часто помогает текст, простое четверостишие, которое даёт нужное настроение, задаёт темп, ритм, помогает почувствовать сильную долю в такте, границы фраз, музыкальную интонацию.

Умение подобрать по слуху понравившуюся мелодию является очень важным качеством каждого музыканта, как любителя, так и профессионала. Подбор по слуху развивает мелодический и гармонический слух, музыкальную память, помогает организовать мелодию интонационно и ритмически, тем самым даёт юному музыканту проявить свои способности ярче и многогранней.

Долгое время слуховой метод обучения игре на народных инструментах являлся единственным. Инструментальные наигрыши, как и народные песни и сказки, сохранялись в памяти и передавались устно из поколения в поколение.

Начало практических занятий по подбору по слуху требует от преподавателя большого терпения. Очень редко начинающие музыканты могут подобрать знакомую мелодию самостоятельно. Даже в особо сложных случаях, когда ребёнок не может повторить ни одного звука и не знает ни одной песенки, не стоит отказываться от этой работы, какой бы трудоёмкой она не казалась. Первые шаги – игра «Найди ноту». На гитаре ученик находит по слуху, какая открытая струна прозвучала, затем – какой звук из первых 3 ладов на одной струне, затем диапазон поиска расширяется, постепенно осваиваются первые 7 ладов.

В некоторых случаях мелодию приходится заучивать по слуху, то есть петь со словами. Важно, чтобы ученик мог удержать её в памяти, не записывая нотами. Хорошо, если он может сам спеть мелодию.

Возможно, заниматься подбором по слуху с голоса или рук преподавателя, главное, чтобы занятия не были утомительными и вызвали положительные эмоции. Когда закрепляются первые навыки в игре по слуху, то ученик начинает сам проявлять инициативу в выборе материала для подбора.

Преподавателю нужно контролировать, чтобы выбранные мелодии были по силам учащемуся.

Наряду с подбором по слуху транспонирование является одним из важных элементов в комплексном воспитании музыканта. Для будущих ансамблистов и оркестрантов умение легко транспонировать мелодию в другую тональность просто необходимо.

Умение подбирать по слуху и транспонировать открывает большие горизонты для дальнейшей самостоятельной творческой жизни учащегося независимо от того, станет ли он профессионалом или будет использовать полученные навыки в домашнем музицировании.

Чтение с листа – необходимый навык как для музыканта-профессионала, так и для музыканта-любителя, поэтому исполнителям на гитаре нужно внимательно отнестись к воспитанию этого навыка. Без умения хорошо ориентироваться в нотном тексте невозможно представить полноценного ансамблиста или оркестранта.

В условиях музыкальной школы, где учатся дети различной степени одарённости, способность читать нотный текст можно развить у каждого ребёнка. Для этого нужна постоянная кропотливая работа педагога и ученика.

На начальном этапе работы над чтением с листа учащимся трудно исполнить сразу музыкальное произведение целиком. Для того чтобы назвать

ноты, разобрать длительности, определить размер, ритм, необходим определённый опыт.

Для успешного овладения навыком чтения с листа желательна ежедневная тренировка как на уроках, так и дома. Следует обратить внимание на собранность, концентрацию внимания и умение непрерывно мыслить.

Владение навыком чтения с листа помогает быстрее разучить новую пьесу, даёт возможность знакомиться с неизвестной музыкой, учит хорошо ориентироваться на инструменте, развивать внимание, сосредоточенность, фантазию и способность творчески мыслить, а значит и расширяет музыкальный кругозор учащегося.

Делая выводы, заключаем, что для развития творческих навыков игры на гитаре в первые годы обучения необходимо постепенное включение в занятия с учащимися следующих элементов творческого развития:

- подбор по слуху и транспонирование,
- участие в совместном музицировании,
- пение и игра знакомых ребенку мелодий,
- подбор аккомпанемента,
- ансамблевая игра,
- чтение с листа.

Работа с учащимися над сочинением музыки не является самоцелью. Важно пробудить творческий потенциал ученика, увлечь, показать, как строится фраза, как рождается мелодия (пение под собственный аккомпанемент, и сочинение на заданные темы).

Заключение

На основании вышеизложенных подходов и изученной литературы нами был проведен сравнительный анализ школ и методик обучения игре на гитаре, определены условия формирования творческих способностей, найдены методы развития этих способностей на уроках по специальности с учащимися начальных классов, и, подойдя к цели работы, выявили особенности развития творческих навыков на начальном этапе обучения в классе гитары

Большая перспектива возможна там, где в основу учебного процесса заложены универсальные, общемузыкальные понятия и ценности, где техническая сторона является лишь одним из средств музыкальной выразительности.

Развитие творческих навыков на начальном этапе обучения подразумевает постепенное включение в занятия с ребенком всех элементов творческого развития, а именно:

- подбор по слуху и транспонирование,
- участие в совместном музицировании,
- пение и игра знакомых ребенку мелодий,
- подбор аккомпанемента,
- ансамблевая игра,
- чтение с листа.

Все эти моменты должны обязательно присутствовать в занятиях, разумеется, на доступном учащемуся уровне, и постепенно усложняться.

Подобрать лучший для ребенка метод работы, на каждом уроке уделять время для творческого роста учеников – сложная, но очень интересная задача преподавателя.

Залог успеха обучения – творческое отношение учителя к процессу обучения. Искать новые пути активизации творчества учеников, оригинальные формы объяснения, перенимать опыт лучших педагогов, постоянно работать над своим мастерством – вот что значит творчески преподавать.

На защиту выносятся теоретические выводы Главы I и Главы II.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Задачи психологии искусства / В кн.: Художественное творчество. Вопросы комплексного подхода. – Л., 1982
2. Венгер Л.А. Педагогика способностей. – М., 1973
3. Выгодский Л.С. «Психология искусства» - М., 1968
4. Галич В. О развитии внутреннего слуха, творческой инициативы и фантазии на индивидуальных занятиях в фортепианных классах. – М., 1986
5. Гнесин М. Начальный курс практической композиции. – М., 1962
6. Евлахов О. Проблемы воспитания композитора. Л. Советский композитор, 1963.
7. Иванов–Крамской А. Школа игры на шестиструнной гитаре. – М., 1995
8. Калужская Т. О взаимосвязи между теоретическими и специальными дисциплинами.
9. Каркасси М. Школа игры на шестиструнной гитаре. – М., 2004
10. Кирнарская Д. Новый имидж музыкального образования в 21 веке. Российская музыкальная газета, 2003, №4.
11. Кирьянов Н. Искусство игры на шестиструнной гитаре. – М., 1991г.
12. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М.:Наука 1984
13. Петрушин В.И. Музыкальная психология. – М., 1997
14. Пухоль Э. Школа игры на шестиструнной гитаре. – М., 1998
15. Родионова Т. Обучение основам композиции в классах фортепиано детских музыкальных школ. Вопросы музыкальной педагогики. Вып.4, ред. В. Натансона. – М., 1976
16. Родионова Т. Учитесь импровизировать. Музыкальная жизнь 1991, № 7, 9, 11, 13.
17. Рубинштейн С. Л. Проблемы индивидуальных различий. - М. 1959
18. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М., 1999
19. Шадриков В. Деятельность и способности. – М., 1994.
20. Шатковский Г. Сочинение и импровизация мелодий. Омск, 1991.