СОДЕРЖАНИЕ

Введение 3

Глава I. Теоретические основы проблемы развития артистизма у детей младшего школьного возраста 5

§ 1. Артистизм: сущность и структура понятия

§ 2.Психологическая характеристика детей младшего школьного возраста 13

Глава II. Опытно-экспериментальная работа по развитию артистизма у младших школьников средствами художественно-коммуникативной деятельности педагога-музыканта 20

§ 1. Критерии и уровни развития артистизма у младших школьников – участников Арт-группы «Джем».

§ 2. Система художественно-коммуникативной деятельности педагога-музыканта, направленной на развитие артистизма у младших школьников 38

Заключение 53

Список литературы 54

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Социальные преобразования**,** происходящие сегодня в России, серьезным образом затрагивают проблемы воспитания и образования подрастающего поколения. Целевым акцентом реформы системы образования является создание таких условий, которые бы позволили сформировать свободную, гуманную, духовную, творческую личность. Особая роль в этом отводится дополнительному образованию и, в частности, детским творческим объединениям художественного профиля.

Проблема формирования артистизма младших школьников посредством включения их в музыкально-творческую и театральную деятельность находится в поле проблем, актуальность которых сегодня очевидна. Размышляя о специфике искусства и его возможностях в развитии человека, известный философ Э.В. Ильенков пишет: «Искусство, в том числе и искусство театра, развивает в личности отнюдь не только «специфическую» (художественную), но и всеобщую, универсальную способность, которая, будучи развитой, реализуется в любой сфере человеческой деятельности и поведении – и в науке, и в политике, и в быту, и в непосредственном труде».

Анализ и осмысление научной литературы показывает, что отдельные аспекты проблемы разрабатываются давно и достаточно успешно, однако нам не удалось найти ни одного исследования, в котором бы в качестве средства развития артистизма младших школьников рассматривалась художественно-коммуникативная деятельность педагога-музыканта.

Стремление разрешить противоречие между потребностью педагогов-практиков в научно-обоснованной системе художественно-коммуникативной деятельности, направленной на развитие артистизма детей, и фактическим ее отсутствием определило проблему нашего исследования.

Объект исследования: развитие артистизма у детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования: художественно-коммуникативная деятельность педагога-музыканта.

Цель исследования: Теоретически обосновать и экспериментально доказать эффективность художественно-коммуникативной деятельности педагога-музыканта как средства развития артистизма у детей младшего школьного возраста.

Гипотеза исследования: Художественно-коммуникативная деятельность педагога-музыканта способствует развитию артистизма у младших школьников в том случае, если:

- педагог-музыкант имеет ясное представление о сущности и структуре понятия «артистизм» и в своей работе опирается на научно обоснованные критерии развития этого качества у воспитанников;

- педагог-музыкант учитывает в своей работе возрастные психологические особенности младших школьников, в т.ч. и особенности развития артистизма;
- в системе художественно-коммуникативной деятельности педагога-музыканта ярко выражены мотивационный, содержательно-смысловой и художественно-исполнительский компоненты;
- педагог-музыкант осуществляет мониторинг эффективности собственной деятельности по развитию артистизма у воспитанников и корректирует ее.

Задачи исследования:

1. На основе теоретического анализа философской, психологической, педагогической и методической литературы по проблеме исследования раскрыть сущность и структуру ключевых понятий (артистизм, развитие артистизма, художественно-коммуникативная деятельность).
2. Описать возрастные психологические особенности младших школьников, выявив специфику развития у них артистизма.
3. Изучить уровень развития артистизма у младших школьников – участников Арт- группы «Джем».
4. Разработать систему художественно-коммуникативной деятельности педагога-музыканта, направленной на развитие артистизма у младших школьников, и апробировать ее в условиях ЦВР.

Методы исследования:

1) анализ философской, психологической, музыкально-педагогической литературы;
2) эмпирические методы (педагогическое наблюдение, анализ продуктов деятельности, констатирующий и формирующий эксперименты);
3) моделирование.

Теоретическая значимость исследования заключается в обосновании критериев и уровней развития артистизма младших школьников, в описании отдельных методов диагностики и развития артистизма у детей.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты будут способствовать повышению эффективности развития артистизма младших школьников – участников Арт-группы «Джем» и подобных детских творческих коллективов.

База исследования: Опыт музыкально-творческого развития участников (воспитанников) АРТ-группы «Джем» Центра внешкольной работы Куйбышевского района г. Самары; опыт художественно-коммуникативной деятельности педагогов-музыкантов ЦВР.(Фото)

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ АРТИСТИЗМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

§ 1. Артистизм: сущность и структура понятия

В современной научной литературе довольно часто подчеркивается значение артистизма в той или иной художественной, творческой или профессиональной деятельности. Однако сущность самого понятия «артистизм» при этом остается до конца не раскрытой. Его часто определяют как комплекс умений, в круг которых входят актерские, режиссерские, интеллектуальные навыки, позволяющие исполнителю (актеру, педагогу) воздействовать на эмоциональную сферу личности в процессе восприятия ею красоты окружающего мира, искусства, человеческих отношений.

Исследователи видят в артистизме особый образно-эмоциональный язык творения нового, проникновенный стиль сотворчества исполнителя и слушателя, актера и зрителя, педагога и ученика, ориентированный на понимание и диалог с другим.

За артистизм принимается способность почти мгновенно переключаться на новые ситуации, оказываться в новом образе; богатство личностных проявлений, игра воображения, одухотворенность, ощущение внутренней свободы ; свойство концертности, возвышенно-приподнятая манера высказывания (Т.А.Курышева); способность «влучать» эмоционально-эстетическую, душевную энергию в человека посредством создания особой установки на восприятие произведения искусства, совместное его переживание, яркое, творческое по характеру исполнение (Э.Б. Абдуллин) [1**].** Артистизм – это способность вызывать у человека аффективно-эстетические переживания заданного качества, приводящие к более глубокому восприятию предлагаемого материала - произведения искусства, обращенной к слушателям речи и пр. (Л.С. Майковская) .

Приведенные выше трактовки понятия «артистизм» не противоречат друг другу, а скорее дополняют одна другую. Анализируя их, мы приходим к выводу, что *артистизм* является *интегративным свойством личности, в основе которого: способность воздействовать на эмоциональную сферу человека через «включение» механизма сотворчества и диалога (исполнителя и слушателя, актера и зрителя, педагога и ученика) и вызывать у него аффективно-эстетические переживания заданного качества; способность «влучать» эмоционально-эстетическую, душевную энергию в человека посредством создания особой установ-*

ки на восприятие произведения искусства, совместное его переживание, яркое, творческое по характеру исполнение.

При определении структуры и содержания артистизма ученые, как правило, опираются на положения театральной и общей педагогики и психологии. В частности Л.С. Майковская, исследующая структуру артистизма педагога-музыканта, выделяет в ней следующие взаимосвязанные компоненты: 1) психофизический; 2) эмоционально-эстетический; 3) художественно-логический [36, 11].

Основу *психофизического компонента* составляют, с одной стороны, различные психические процессы (воображение, внимание, аффективная память, волевые проявления и т.д.), а с другой – физические данные – голос, дикция, мимика, пантомимика. Все эти содержательные элементы «обслуживают» художественно-коммуникативные действия педагога (равно как и актера, музыканта-исполнителя), а умение управлять своими психофизическими процессами является насущной профессиональной потребностью.

Важную роль в проявлении артистизма выполняет *воображение*. Являясь особой формой мышления, воображение трактуется психологами как личностное образование, позволяющее создавать нечто новое в результате переработки прошлого опыта . Воображение следует рассматривать в качестве важного атрибута художественной, творческой деятельности. В художественно-коммуникативном аспекте воображение выполняет особые функции: помогает актеру, музыканту-исполнителю, педагогу представить модель предстоящего художественного взаимодействия с произведением искусства и аудиторией; стимулирует творческое самочувствие, приводит в наиболее целесообразную эмоционально-эстетическую «форму»; помогает уже в реальной деятельности осуществлять интуитивный поиск необходимых средств «энергийного» воздействия на аудиторию.

В условиях творческой, художественно-коммуникативной деятельности воображение отличается сплавом «логического» и «художественного», заключает в себе такие эстетические признаки, как эмоциональность и образность. Продуктивность функционирования воображения в творческой, художественно-коммуникативной деятельности зависит во многом от степени развития у педагога, актера, исполнителя эмпатии - способности к сопереживанию, адекватному пониманию движений души ученика, зрителя, слушателя. Эту способность можно определить как эмоциональную идентификацию, как особый социально-психологический феномен, обеспечивающий на всех этапах общения высокую творческую мобильность и продуктивность.

Не менее важное значение для этого имеет также способность к рефлексии, то есть к «самонаблюдению» за своими действиями, за тем, как они воспринимаются аудиторией. Л.С. Майковская особо подчеркивает, что «низкий уровень эмпатии и рефлексии является

весьма серьезной причиной негативных явлений в художественно-коммуникативной, творческой деятельности… (к этим явлениям в первую очередь можно отнести «стандартизацию» художественно-коммуникативных действий, отсутствие или слабое проявление в них личностного начала и пр.)» [там же].

В психофизическом компоненте артистизма важное место занимает *внимание*. В психологическом смысле внимание – это «направленность и сосредоточенность психической деятельности [человека], выражающая активность его личности в данный момент и в данных условиях». Художественно-коммуникативная деятельность артиста, исполнителя, педагога предполагает наличие такого внимания, которое характеризуется не только волевым, интеллектуальным, но прежде всего эмоционально-эстетическим началом. Оно помогает уловить психологические «токи» общения с аудиторией.

Решение любой художественно-коммуникативной задачи (будь то игра в спектакле, концертное выступление или реализация учителем творческого замысла в ходе урока) основывается еще на одном психологическом «фундаменте» - аффективной памяти. *Аффективная память* представляет собой такой психический механизм, посредством которого человек сохраняет в своем опыте чувственно-эмоциональные состояния и в нужный момент может их «оживить». Аффективная память позволяет человеку выработать своеобразный эмоционально-эстетический «тезаурус», то есть набор определенных в этом плане впечатлений, связей и отношений [36, 12].

Важным элементом рассматриваемого психофизического компонента артистизма являются *волевые проявления*. Воля как процесс целенаправленного саморегулирования своего поведения, как готовность преодолевать возникающие в деятельности затруднения оказывает существенное влияние и на качество художественно-коммуникативной, творческой деятельности.

Особыми составными элементами психофизического компонента артистизма выступают *мимика, пантомимика, речь*. Мимика определяется как «искусство выражать свои мысли, чувства, настроения, состояния движением мускулов лица». Как в актерской профессии, так и в профессиях музыканта-исполнителя и педагога мимика выполняет особую функцию – служит индикатором эмоциональных проявлений, тонким регулятивным «инструментом» общения. Воздействие мимики возрастает, если она органично сливается с пантомимикой, то есть с движением тела, жестами, пластикой. Все эти проявления артистизма рождаются на основе общения между актером и зрителем, музыкантом-исполнителем и слушателем, учителем и учеником.

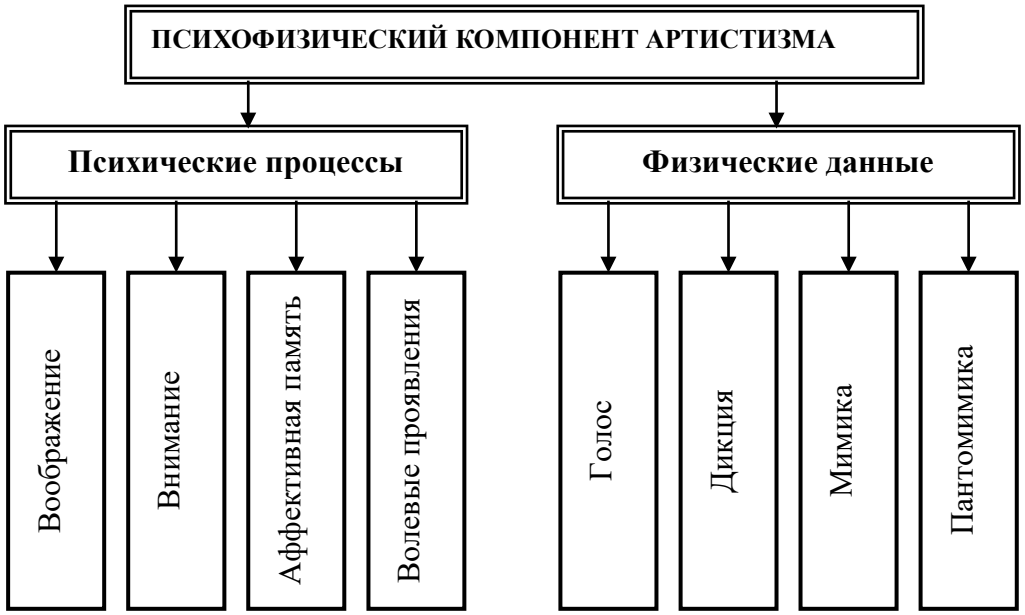
Речевой элемент артистизма не нуждается в подробной характеристике, поскольку является наиболее разработанным в специальной литературе. Укажем лишь, что речь является

«особым средством воздействия, которое может «разжечь» или «погасить» силу эмоционально-эстетических процессов» в момент спектакля, концерта, урока и пр.; «она может способствовать или препятствовать художественному общению».

Итак, мы рассмотрели один из компонентов артистизма - психофизический. Представим его в виде схемы (схема 1).

Схема 1

Структура артистизма
(психофизический компонент)



Второй компонент артистизма – э*моционально-эстетический* - связан с сенсорным опытом, с экспрессивными сторонами личности актера, музыканта-исполнителя, педагога.

Важное значение здесь приобретает способность пропускать все явления творческого процесса через свой «эмоциональный фильтр», быть не только мыслящим, но и эмоционально воспринимающим человеком.

Эмоционально-эстетическое состояние актера, музыканта-исполнителя, педагога обусловливается прежде всего эмоционально-образным строем произведения искусства. Актер в процессе спектакля, музыкант-исполнитель в момент исполнения музыкального произведения, педагог в ходе урока «заряжаются» настроением и энергетикой произведений искусства и в силу этого перестраивают собственные эмоционально-эстетические состояния. Соответственно этому меняется «партитура» физических действий – голос, мимика, жесты «подстраиваются» под эти состояния.

Такая сложная эмоциональная деятельность может создать для человека значительные трудности, если он в достаточной мере не владеет искусством саморегуляции – своеобразным механизмом управления своей психофизической органикой. Овладение саморегуляцией позволяет актеру, исполнителю, педагогу достигать требуемого творческого состояния и находиться в нем.

Процесс эмоционально-эстетической саморегуляции имеет три фазы: 1) собственное эмоционально-эстетическое «заражение» художественным материалом и эмоционально-эстетическая идентификация с произведением искусства; 2) реализация своей эмоционально-эстетической «стенограммы» в ходе реальной художественно-коммуникативной деятельности; 3) анализ и корректировка произведенных действий.

Эмоционально-эстетический компонент артистизма предусматривает проявление готовности актера, исполнителя, педагога к реагированию на реальную коммуникативную обстановку в зале (классе), на происходящие в эмоциональной сфере зрителей, слушателей, учеников изменения. Уместно вспомнить мысль Л.С. Выготского о том, что «всякое чувство» стремится «воплотиться в известные образы, соответствующие этому чувству», и в связи с этим утверждением сделать вывод о том, что только связь «внутреннего» (эмоционально-эстетическое состояние) и «внешнего» (выражение этого состояния посредством экспрессивно выразительных действий) приведет человека к нахождению оптимальной «тональности» общения, создаст условия для творческой самореализации.

У человека нет непосредственной власти над чувством, его нельзя вызвать произвольно, если не развивать в себе такие *артистические способности*, как творческое воображение, творческое внимание и творческое эстрадное самочувствие, - утверждает известный ученый, педагог-музыкант Л.А. Баренбойм. Помимо этого необходимо воспитывать умение освобождаться от излишних мышечных зажимов, которые мешают воплощению художественного образа.

По мнению ученого важное место в системе подготовки музыканта-исполнителя (равно как актера и педагога) должно занимать воспитание *творческого воображения.* «Если воображение художника отличается ясностью и рельефностью, оно способно стать «манком», возбудителем творческой страстности» . Способность рельефно представлять себе художественный образ во многом определяет успех деятельности актера, музыканта, педагога, как, впрочем, и писателя, композитора, живописца.

Творческое внимание – способность направлять и длительно концентрировать на чем-либо психическую деятельность – необходимая предпосылка творческой работы. Л.А. Баренбойм приводит высказывания К.С. Станиславского, который считал, что «творчество есть прежде всего полная сосредоточенность нашей духовной и физической природы», что «талант – это именно и есть удлиненный период внимания» [7, 45].

Творческое эстрадное самочувствие. Вопрос о парализующем действии мышечного напряжения на творческую деятельность, который поставил К.С. Станиславский, равно важен как для актера, так и для музыканта-исполнителя и педагога. Телесные зажимы не только сказываются на физическом аппарате, но и сковывают душевное переживание и творческое воображение человека. К.С. Станиславский писал: «Пока существует физическое напряжение, не может быть и речи о правильном, тонком чувствовании и о нормальной душевной жизни роли». Для того чтобы избавиться от мышечных напряжений, Л.А. Баренбойм рекомендует заниматься специальными упражнениями.

Ученый указывает на то, что исполнительское творчество часто губит неспособность актера или исполнителя справиться с волнением, боязнь допустить ошибку. «При таком самочувствии исполнитель в лучшем случае внешне продемонстрирует, «отбарабанит» то, чего он не чувствует; в худшем – начисто провалит интерпретацию роли или музыкального произведения».

Существуют ли способы преодоления подобного дискомфортного, нетворческого состояния? По этому поводу Л.А. Баренбойм приводит слова К.С. Станиславского, который считал, что единственно верным решением может быть полная – без малейшего отвлечения – сосредоточенность внимания на самом произведении искусства, непрерывная и неустанная концентрация внимания на развитии художественного образа. «Предельная сосредоточенность подобного рода, - пишет Л.А. Баренбойм, - «выманит» увлеченность, творческое самочувствие и поможет сохранить самообладание на эстраде» [7, 54].

Схема 2

Структура артистизма
(эмоционально-эстетический компонент)

Выделение *художественно-логического компонента* в структуре артистизма обусловлено прежде всего пониманием того, что артистизм основывается и реализуется при активной художественно-мыслительной деятельности актера, музыканта-исполнителя или педагога.

Данный компонент связан со способностью человека логически выстраивать систему деятельности, подвергать ее анализу и корректировке; готовностью к «режиссированию» своего творческого самочувствия, своих психофизических состояний.

Схема 3

Структура артистизма
(художественно-логический компонент)

Итак, рассмотрев сущность и структуру артистизма, как ключевого понятия исследования, мы приходим к следующим выводам.

Артистизм представляет собой интегративное свойство личности, в основе которого: способность воздействовать на эмоциональную сферу человека через «включение» механизма сотворчества и диалога (исполнителя и слушателя, актера и зрителя, педагога и ученика) и вызывать у него аффективно-эстетические переживания заданного качества; способность «влучать» эмоционально-эстетическую, душевную энергию в человека посредством создания особой установки на восприятие произведения искусства, совместное его переживание, яркое, творческое по характеру исполнение.

Главными структурными компонентами артистизма являются психофизический, эмоционально-эстетический и художественно-логический компоненты. Данные компоненты находятся в тесной взаимосвязи, развитие одного влияет на развитие другого. В то же время можно предположить, что каждое из указанных в схемах слагаемых артистизма имеет свой момент «запуска» и скорость развития. В значительной степени это зависит от возраста человека. В третьем параграфе настоящей главы мы рассмотрим возрастные особенности младших школьников и попробуем соотнести их с возможностями развития основных компонентов артистизма.

§ 2. Психологическая характеристика детей младшего школьного возраста

Младший школьный возраст называют вершиной детства. Ребенок сохраняет много детских качеств – легкомыслие, наивность, взгляд на взрослого снизу вверх. Но он уже начинает утрачивать детскую непосредственность в поведении, у него появляется другая логика мышления. Учение для него – значимая деятельность. В школе он приобретает не только новые знания и умения, но и определенный социальный статус. Меняются интересы, ценности ребенка, весь уклад его жизни.

Начало обучения в школе, приходящееся на возраст 6-8 лет, сопровождается кризисом в развитии. Ребенок открывает для себя значение новой социальной позиции – позиции школьника, связанной с выполнением высоко ценимой взрослыми учебной работы. Формирование соответствующей внутренней позиции коренным образом меняет его самосознание. Как считает Л.И. Божович, кризис 7 лет – это период рождения *социального «Я»* ребенка .

«Изменение самосознания приводит к *переоценке ценностей*. То, что было значимо раньше, становится второстепенным. Старые интересы, мотивы теряют свою побудительную силу, на смену им приходят новые. Все, что имеет отношение к учебной деятельности (в первую очередь отметки), оказывается ценным, то, что связано с игрой, - менее важным. Маленький школьник с увлечением играет, и играть еще будет долго, но игра перестает быть основным содержанием его жизни» .

В контексте исследуемой нами проблемы важным является рассмотрение изменений, происходящих в эмоционально-мотивационной сфере младшего школьника. Как утверждают психологи, «перестройка эмоционально-мотивационной сферы не ограничивается появлением новых мотивов и сдвигами, перестановками в иерархической мотивационной системе ребенка. В кризисный период происходят глубокие изменения в плане переживаний, подготовленные всем ходом личностного развития в дошкольном возрасте. В конце дошкольного детства наметилось осознание ребенком своих переживаний. Сейчас осознанные переживания образуют устойчивые аффективные комплексы» (И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий) [там же].

В кризисе 7 лет проявляется то, что Л.С. Выготский называет *обобщением переживаний.* Цепь неудач или успехов (в учебе, в широком общении), каждый раз примерно одинаково переживаемых ребенком, приводит к формированию устойчивого аффективного комплекса – чувства неполноценности, унижения, оскорбленного самолюбия или чувства собственной значимости, компетентности, исключительности.

В дальнейшем эти аффективные образования могут изменяться, но некоторые из них, подкрепляясь соответствующими событиями и оценками, будут фиксироваться в структуре личности и влиять на развитие самооценки ребенка, его уровня притязаний.

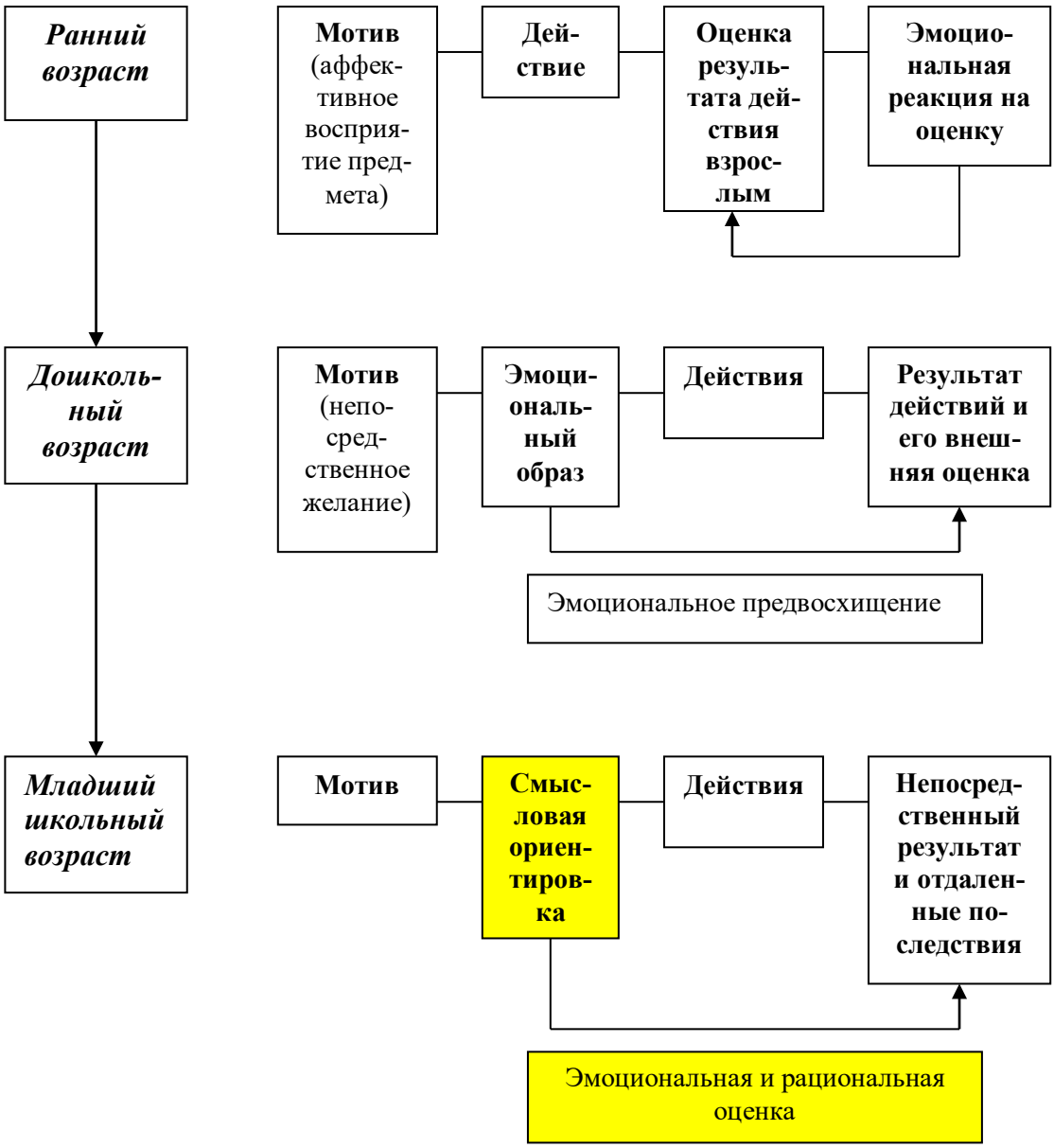
Благодаря обобщению переживаний в 7 лет появляется логика чувств. Ребенок начинает понимать что такое «я добрый», «я сердитый», «мне грустно» (Л.С. Выготский). Переживания приобретают новый смысл для ребенка, между ними устанавливаются связи, становится возможной борьба переживаний.

Такое усложнение эмоционально-мотивационной сферы приводит к возникновению *внутренней жизни* ребенка. «Это не слепок с внешней его жизни. Хотя внешние события, ситуации, отношения составляют содержание переживаний, они своеобразно преломляются в сознании, и эмоциональные представления о них складываются в зависимости от логики чувств ребенка, его уровня притязаний, ожиданий» [33, 253]. С другой стороны, внутренняя жизнь – жизнь переживаний - влияет на поведение и, тем самым, на внешнюю канву событий, в которые активно включается ребенок.

Начавшаяся дифференциация внешней и внутренней жизни ребенка связана с изменением структуры его поведения (схема 3).

Схема 3

Изменение структуры поведения ребенка



Как видно из схемы, в младшем школьном возрасте появляется *смысловая ориентировочная основа поступка* - звено между желанием что-то сделать и разворачивающимися действиями. Это интеллектуальный момент, позволяющий более или менее адекватно оценить будущий поступок с точки зрения его результатов и более отдаленных последствий. Но одновременно это и момент эмоциональный, поскольку определяется личностный смысл поступка – его место в системе отношений ребенка с окружающими, вероятные переживания по поводу изменения этих отношений. Смысловая ориентировка в собственных действиях становится важной стороной внутренней жизни. В то же время она исключает импульсивность и непосредственность поведения ребенка. Благодаря этому механизму *утрачивается*

детская непосредственность; ребенок размышляет, прежде чем действовать; начинает скрывать свои переживания и колебания.

Ребенок внешне уже не такой, как внутренне. Чисто кризисным проявлением дифференциации внешней и внутренней жизни детей часто становятся кривляние, манерность, искусственная натянутость поведения. Эти внешние особенности так же, как и склонность к капризам, аффективным реакциям, конфликтам, начинают исчезать, когда ребенок выходит из кризиса и вступает в новый возраст.

Ребенок действительно становится школьником тогда, когда приобретает соответствующую *внутреннюю позицию*. Он включается в учебную деятельность как наиболее значимую для него. Утрата интереса к игре и становление учебной мотивации связаны также с особенностями развития самой игровой деятельности. В игровой мотивации смещается акцент с процесса (характерен для детей 3-5 лет) на результат. Кроме того, развивается мотивация достижения. «Сам ход развития детской игры приводит к тому, что игровая мотивация постепенно уступает место учебной, при которой действия выполняются ради конкретных знаний и умений, что, в свою очередь, дает возможность получить одобрение, признание взрослых и сверстников, особый статус» [33, 255].

В младшем школьном возрасте *учебная деятельность* становится ведущей. Ее структуру составляют такие компоненты, как: 1) мотивация; 2) учебная задача; 3) учебные операции; 4) контроль и 5) оценка. Для развития адекватной оценки ребенком собственных действий важна содержательная оценка учителем учебной (и иной) деятельности ученика. «Содержательно оценивая деятельность, ее результаты и процесс, учитель задает определенные ориентиры – критерии оценки, которые усваиваются детьми» .

Проводя параллель с работой педагога-музыканта, организующего художественно-творческую деятельность детей, можно с уверенностью сказать, что содержательная оценка деятельности участника творческого коллектива, задающая четкие критерии, способствует более активному развитию музыкального мышления, творческих способностей ребенка.

Однако, как показывают выводы психолога А.И. Липкиной, у детей есть и свои критерии оценки. Причем младшие школьники высоко оценивают свою работу, если они потратили на нее много времени и сил, независимо от того, что получено в результате. К работе других детей они относятся более критично. В связи с этим, психологи рекомендуют учить ребят оцениванию работы одноклассников и своей собственной по общим для всех критериям. Наиболее действенными приемами в данном случае являются взаимное рецензирование и коллективное обсуждение ответов и всевозможных творческих проявлений детей. Это дает положительный эффект именно в начальной школе. Начинать аналогичную работу в средних классах гораздо труднее, так как подростки, ориентируясь больше на мнение сверстников, не

принимают общие критерии оценки и способы ее использования с такой легкостью, как младшие школьники и довольно ревностно относятся к сравнениям их с другими.

Характеризуя особенности учебной и внеучебной творческой деятельности младших школьников, необходимо заметить, что «на первых этапах обучения эмоциональное отношение ребенка к деятельности определяется любознательностью, непосредственным интересом к окружающему и стремлением к выполнению общественно значимой деятельности, наличием внутренней позиции школьника. Ведущую роль в отношении младших школьников к учению играют непосредственные переживания, связанные с реальными учебными достижениями ребенка, с мерой их соответствия его притязаниям».

Говоря о развитии психических функций младших школьников, обратим внимание на те их особенности, которые в той или иной мере имеют отношение к развитию артистизма и художественно-творческих способностей детей.

Доминирующей психической функцией в младшем школьном возрасте является *мышление.* От интеллекта зависит развитие остальных психических функций. Завершается наметившийся в дошкольном возрасте переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. Причем школьное обучение строится таким образом, что *словесно-логическое мышление получает преимущественное развитие*. Образное начало все меньше и меньше оказывается необходимым в учебной деятельности, во всяком случае, при освоении основных школьных дисциплин. *Это* соответствует возрастным тенденциям развития детского мышления, но в то же время *обедняет интеллект(!)* ребенка. Лишь в школах с гуманитарно-эстетическим уклоном или в школах с развитой системой внеклассной работы, основу которой составляет разнообразная художественно-творческая деятельность, наглядно-образное мышление развивается в не меньшей мере, чем словесно-логическое.

В начале младшего школьного возраста *восприятие* недостаточно дифференцированно. Из-за этого ребенок иногда путает близкие по внешним признакам объекты (похожие по написанию буквы, цифры). Смеем предположить, что эта особенность может проявляться и при восприятии музыкальных интонаций. Ребенок может целенаправленно рассматривать предметы и рисунки, но, как и в дошкольном детстве, им выделяются наиболее яркие свойства – в основном цвет, форма, величина. Если говорить о восприятии музыкальных произведений, то здесь определяющими являются такие средства выразительности, как темп, динамика и регистр. Психологи убеждены: для того чтобы ученик более тонко анализировал качества воспринимаемых объектов, педагог должен учить его наблюдению.

В целом же психологи выделяют *две основные линии развития психических функций – интеллектуализацию и произвольность.*

Раскрывая психологические особенности детей младшего школьного возраста, нельзя не сказать об особенностях их мотивации, прежде всего, потому, что *мотивационная сфера* является, по выражению А.Н. Леонтьева, ядром личности. Что движет ребенком? В начале своей школьной жизни, имея внутреннюю позицию школьника, он хочет учиться, причем учиться хорошо и отлично. Однако со временем мотивы учения младших школьников становятся очень разными.

У детей с высокой успеваемостью ярко выражена *мотивация достижения успеха* – желание хорошо выполнить задание, получить нужный результат.

Для детей с завышенной самооценкой и лидерскими наклонностями характерна *престижная мотивация.* Она побуждает ученика учиться лучше одноклассников, выделиться среди них, быть первым. Индивидуализм, постоянное соперничество со способными сверстниками и пренебрежительное отношение к остальным искажают развитие личности таких детей. Кроме того, взрослея, они достигают высокой продуктивности деятельности, но оказываются неспособными к творчеству: стремление все сделать лучше и быстрее других лишает их возможности сосредоточиться на самом содержании работы, возможности творческих поисков, углубления в процесс решения проблемной задачи.

Данную особенность необходимо учитывать педагогу-музыканту при организации художественно-творческой деятельности младших школьников, которая по природе своей может стимулировать развитие престижной мотивации, как у детей, так и у их родителей.

У неуспевающих учеников, как правило, проявляется *мотивация избегания неудач.* Она сопровождается тревожностью, страхом в оценочных ситуациях и придает учебной деятельности отрицательную эмоциональную окрашенность. По данным психологов почти 25% неуспевающих третьеклассников отрицательно относятся к учению из-за того, что у них преобладает этот мотив.

К этому времени у неуспевающих детей возникает и особая *компенсаторная мотивация.* Это побочные по отношению к учебной деятельности мотивы, позволяющие утвердиться в другой области – в занятиях спортом, музыкой, рисованием и т.п. Когда потребность в самоутверждении удовлетворяется в какой-то сфере деятельности, низкая успеваемость не становится источником тяжелых переживаний ребенка.

Нам хотелось бы обратить особое внимание на последний из описанных видов мотивации. Думается, что занятие неуспевающего ребенка художественно-творческой деятельностью, в частности участие в театре детской песни (о чем пойдет речь во второй главе), вполне может дать ему возможность раскрыть творческие способности, почувствовать себя увереннее, самоутвердиться. Кроме того, увлечение художественно-творческой деятельностью окрасит жизнь ребенка новыми, быть может, неведомыми ему ранее эмоциями.

Начало обучения в школе сопровождается кризисом в развитии. Кризис семи лет – это период рождения социального «Я» ребенка, изменения самосознания, приводящего к переоценке ценностей, серьезных изменений в эмоционально-мотивационной сфере личности.

В кризисе 7 лет проявляется то, что Л.С. Выготский назвал обобщением переживаний. Цепь неудач или успехов приводит к формированию устойчивого аффективного комплекса – чувства неполноценности или, наоборот, чувства собственной значимости. В дальнейшем некоторые из этих аффективных образований, подкрепляясь соответствующими событиями и оценками, будут фиксироваться в структуре личности и влиять на развитие самооценки ребенка, его уровня притязаний.

Усложнение эмоционально-мотивационной сферы приводит к возникновению внутренней жизни ребенка и изменению структуры его поведения. В младшем школьном возрасте появляется смысловая ориентировочная основа поступка - звено между желанием что-то сделать и разворачивающимися действиями. Благодаря этому механизму утрачивается детская непосредственность; ребенок размышляет, прежде чем действовать.

В развития психических функций младшего школьника психологи выделяют две основные линии – интеллектуализацию и произвольность.

В младшем школьном возрасте ведущей становится учебная деятельность. Главную роль в ней играют учебно-познавательные мотивы, в основе которых лежат познавательная потребность и потребность в саморазвитии.

Сформированность данных мотивов применительно к учебной деятельности позволяет нам рассчитывать на возможность их переноса на другие виды деятельности, в том числе на художественно-творческую. Интерес ребенка к процессу и содержательной стороне художественно-творческой деятельности, мотив саморазвития окажутся мощной побуждающей и направляющей силой формирования артистизма у младших школьников.

Вообще мотивационная сфера является, по выражению А.Н. Леонтьева, ядром личности. В начале своей школьной жизни, имея внутреннюю позицию школьника, ребенок хочет учиться, причем учиться хорошо и отлично. Однако со временем мотивы учения младших школьников становятся очень разными. Выделяют такие виды мотивации, как: мотивация достижения успеха, престижная мотивация, мотивация избегания неудач, компенсаторная мотивация.

Наиболее ценны для учебной и внеучебной творческой деятельности познавательные мотивы и мотивы достижения успеха. И те, и другие являются проявлением сущностной мотивации. Их доминирование характерно для линий развития, ведущих к духовно-нравственной и сущностной направленности личности.

ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ АРТИСТИЗМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННО-КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

§ 1. Критерии и уровни развития артистизма у младших школьников – участников театра детской песни

В предыдущей главе мы подробно рассмотрели сущность и структуру ключевых понятий исследования артистизм, а также психологические особенности детей младшего школьного возраста. Это позволило нам определить критерии и уровни развития артистизма участников Арт-группы «Джем» Центра внешкольной работы Куйбышевского района г. Самары, на базе которого проходило исследование.

Выборка составила 15 человек. Все они - ученики начальных классов в возрасте от 7 до 10 лет, посещающие музыкальную школу, школу искусств и (или) занимающиеся хореографией. Задачей нашего исследования явилось изучение уровня развития артистизма младших школьников и определение особенностей его проявления у детей именно этого возраста.

Однако прежде чем перейти к описанию критериев и уровней развития артистизма, которые могут быть использованы при диагностике этого свойства у младших школьников, представим наше видение критериев развития артистизма личности вне зависимости от возраста (таблица 1).

Таблица 1

Критерии развития артистизма личности
(полный перечень)

Компонент артистизма	Критерии
I. Психофизический	*Воображение*
	1. Эмоциональность и образность воображения.
	2. Умение представить модель предстоящего художественного взаимодействия с произведением искусства и аудиторией.
	3. Способность к эмоциональной идентификации (способность к сопереживанию, адекватному пониманию движений души слушателя).
	4. Способность к рефлексии, т.е. к самонаблюдению за своими действиями, за тем, как они воспринимаются аудиторией.
	Внимание
	5. Непрерывная концентрация внимания на произведении искусства, на развитии музыкального образа
	6. Способность улавливать ответную слушательскую реакцию, готовность гибко реагировать на изменения, происходящие в эмоциональной сфере слушателей.
	Аффективная память
	7. Объем и качество эмоционально-эстетического «тезауруса». Способность в нужный момент «оживить» в себе требуемое состояние. *или* Наличие в опыте определенного набора чувственно-эмоциональных состояний, впечатлений, отношений; умение в нужный момент вызвать в себе требуемое состояние.
	Волевые проявления
	8. Способность к саморегуляции поведения, умение освободиться от волнения и мышечных «зажимов».
	Мимика, пантомимика, речь
	9. Выразительность мимики, жестов, речи.
II. Эмоционально-эстетический	10. Эмоциональная восприимчивость.
	11. Способность рельефно представить себе музыкальный образ.
	12. Владение искусством внутреннего исполнительского перевоплощения (способность перестраивать собственные эмоционально-эстетические состояния, соответственно этому менять «партитуру» физических действий – голос, мимику, жесты).
	13. Способность к эмоционально-эстетической саморегуляции. Три фазы: • собственное эмоционально-эстетическое «заражение» художественным материалом и эмоционально-эстетическая идентификация с произведением искусства (способность вжиться в образ до полного отождествления); • реализация своей эмоционально-эстетической «стенограммы» в ходе реальной художественно-коммуникативной деятельности; • анализ и корректировка произведенных действий.
	14. Гармония «внутреннего» (эмоционально-эстетического состояния исполнителя) и «внешнего» (выражение этого состояния посредством экспрессивно выразительных действий).
	15. Способность воздействовать на эмоциональную сферу слушателя через

	«включение» механизма сотворчества и диалога.
III. Худо-жест-венно-логический	16. Способность логически выстраивать систему деятельности.
	17. Способность анализировать и корректировать собственную деятельность.
	18. Готовность к «режиссированию» своего творческого самочувствия и психофизических состояний.
	19. Наличие исполнительской установки: исполняю – значит, переживаю, воплощаю, передаю, убеждаю, общаюсь.

Очевидно, что далеко не все критерии могут быть использованы при оценке уровня развития артистизма младших школьников. К примеру, изначально известно, что в этом возрасте крайне затруднены контроль и оценка собственной деятельности (на это мы указывали в п. 1.3.). Следовательно, третий – художественно-логический - компонент артистизма, включающий в себя способность логически выстраивать систему деятельности, анализировать и корректировать ее, готовность к «режиссированию» своего творческого самочувствия и психофизических состояний, находится в младшем школьном возрасте в «зачаточном» состоянии. То же относится к критерию 4 (способность к рефлексии, к самонаблюдению за собственными действиями и за тем, как они воспринимаются аудиторией).

Способность к эмоциональной идентификации, т.е. способность к сопереживанию, адекватному пониманию движений души слушателя (критерий 3) и способность воздействовать на эмоциональную сферу слушателя через «включение» механизма сотворчества и диалога (критерий 15) так же не могут пока проявиться в силу недостаточности жизненного опыта детей и опыта опосредованного общения со слушательской аудиторией.

В связи с этим мы сочли целесообразным выделить из вышеназванных критериев те, которые можно диагностировать у младших школьников в условиях дипломного исследования; они же положены в основу описания уровней развития артистизма (таблица 2).

Таблица 2

Критерии и уровни развития артистизма младших школьников

Критерии	**Уровни**		
	1	**2**	**3**
«Переживаю» (I элемент исполнительской установки)			
1. Эмоциональная восприимчивость	Исполняемое произведение не вызывает у ребенка адекватного эмоционального отклика. Эмоциональные реакции поверхностны. Для достижения необходимого переживания требуется помощь педагога, привлечение дополнительных вербальных и художественных средств для искусственного стимулирования эмоционального переживания ребенком исполняемой музыки.	Исполняемое произведение в целом вызывает эмоциональный отклик у ребенка. Эмоциональная реакция приближена к тому, что заложено композитором. Однако для достижения необходимого эмоционального состояния требуется помощь педагога. Использование дополнительных вербальных и художественных средств усиливает эмоциональное переживание ребенком исполняемой музыки.	Исполняемое муз. произведение вызывает адекватный эмоциональный отклик у ребенка. Эмоциональная реакция максимально близка тому, что заложено композитором. Для достижения необходимого эмоционального состояния не требуется привлечения дополнительных вербальных и художественных средств. Помощь педагога минимальна.
2. Эмоциональность и образность воображения	Музыка воспринимается ребенком как поток звучаний, не вызывающих в воображении каких-либо образов. В связи с этим ребенок охотно откликается на «подсказки» извне (название произведения, текст песни, беседа с педагогом). Не развито такое свойство восприятия, как ассоциативность.	Звучащая музыка может вызывать в воображении ребенка определенные образы. Однако они не всегда адекватны тому, что заложено в музыкальном произведении. Ребенок, испытывая удовольствие от «фантазирования под музыку», часто не самостоятелен в характеристике возникших ассоциаций.	Восприятие музыки сопровождается рождением в сознании ребенка ярких, максимально приближенных к отражаемым в музыке, образов. Ребенок ясно характеризует возникающие ассоциации. При этом он способен адекватно воспринимать и оценивать «подсказки» извне

3. Способность рельефно представить себе музыкальный образ	Ребенок не способен рельефно представить себе образ исполняемого произведения. Он всецело полагается на рекомендации педагога, и выразительность его исполнения является результатом следования указаниям взрослого.	Ребенок в диалоге с педагогом анализирует музыкальное произведение, наблюдает за развитием образа и выстраивает собственную логику исполнения. Он готов ясно характеризовать избираемые им средства выразительности.	Ребенок самостоятельно анализирует муз. произведение, наблюдает за развитием образа и выстраивает собственную логику исполнения. Он обоснованно характеризует избираемые им средства выразительности.
«Воплощаю» (II элемент исполнительской установки)			
4. Объем и качество эмоционально-эстетического «тезауруса». Способность в нужный момент «оживить» в себе требуемое состояние	Музыкально-слуховой опыт ребенка и опыт переживания музыки весьма ограничен. В силу этого отсутствует база для востребования необходимого для исполнения эмоционального состояния (ребенок не может вызвать в себе эмоции, которых нет в его опыте). В этом случае он наблюдает за внешними проявлениями педагога при показе произведения (мимика, жесты, сила подачи голоса) и подражает им.	Ребенок располагает необходимым музыкально-слуховым и эмоциональным опытом для того, чтобы отразить в собственном исполнении чувства, выраженные в музыке композитором. С помощью педагога он может вызвать в себе требуемое эмоциональное состояние. Однако ощутима грань между выражением собственных чувств ребенка и его подражанием взрослому (его мимике, жестам, силе подачи голоса и пр.).	Музыкально-слуховой опыт ребенка и опыт эмоционального переживания музыкальных произведений достаточен для того, чтобы отразить в собственном исполнении те чувства, которые выражены в музыке. Ребенок способен в нужный момент «оживить» в себе требуемое эмоциональное состояние и передать его с помощью невербальных и музыкальных выразительных средств.

5.Умение концентрировать внимание на произведении искусства, на развитии музыкального образа	Ребенок не способен требуемое время концентрировать внимание на музыкальном произведении. У него не развиты такие свойства восприятия, как целостность и полнота. В результате ребенок чисто внешне передает музыкальный образ, опираясь не столько на свои внутренние переживания, сколько на заранее оговоренную с педагогом «программу» действий.	Ребенок способен концентрировать свое внимание на произведении, на развитии музыкального образа, но лишь в том случае, если оно охватывает очень непродолжительный отрезок времени. В противном случае ребенок передает музыкальный образ, частично опираясь на свои внутренние переживания, частично - на заранее оговоренную с педагогом «программу» действий.	Ребенок способен концентрировать внимание на развитии музыкального образа. У него развиты целостность и полнота восприятия. При передаче муз. образа он движим внутренними переживаниями. Оговоренная с педагогом «программа» действий осмыслена и пережита им, в результате чего она стала внутренней программой действий ребенка.
6. Способность к саморегуляции поведения, умение освободиться от волнения и мышечных «зажимов»	Ребенку в силу возрастных психологических особенностей не свойственно чувство сценического волнения. Возможность выступления на публике доставляет ему, как правило, удовольствие и радость. Если же в поведении ребенка наблюдаются психологические или физические зажимы, это является, по утверждению психологов, следствием не грамотной работы педагога. Возможно, взрослый акцентирует внимание ребенка не на образе музыкального произведения, а на манере подачи; не на «оживлении» в ребенке требуемого эмоционального состояния, а на указаниях помнить о тех или иных технических приемах, жестах, мимике, и пр.		

7. Владение искусством внутреннего исполнительского перевоплощения (способность перестраивать собственные эмоционально-эстетические состояния, соответственно этому менять «партитуру» физических действий – голос, мимику, жесты)	Ребенок не владеет искусством внутреннего исполнительского перевоплощения. Он не способен перестраивать собственные эмоционально-эстетические состояния и соответственно этому менять «партитуру» физических действий – голос, мимику, жесты. В момент исполнения он ориентируется на навыки внешне выразительной подачи образа, которые выработаны им в процессе подготовительной работы.	Ребенок отчасти способен перестраивать собственные эмоционально-эстетические состояния и соответственно этому менять «партитуру» физических действий – голос, мимику, жесты. В момент исполнения он ориентируется, во-первых, на свои внутренние переживания музыкального образа, во-вторых, на навыки внешне выразительной подачи образа, которые выработаны им в процессе подготовительной работы.	Ребенок в целом владеет искусством внутреннего исполнительского перевоплощения. Он способен перестраивать собственные эмоционально-эстетические состояния и соответственно этому менять «партитуру» физических действий. При этом допускаются различные степени развития способности к перевоплощению: 1)ситуативная; 2)относительно устойчивая; 3)устойчивая.
«Передаю» (III элемент исполнительской установки)			
8. Выразительность мимики, жестов, речи (в том числе музыкальной)	Исполнение музыкального произведения ребенок сопровождает определенным комплексом невербальных средств передачи образа (мимикой, жестами). Однако они не в полной мере отражают глубину передаваемого содержания, возникают не своевременно и не естественно. Слово, речевая и музыкальная интонация при исполнении вокальной музыки достаточно точно отражают усилия педагога, но не самого исполнителя.	Исполнение музыкального произведения сопряжено с достаточно выразительной внешней подачей материала. Мимика, жесты, интонационная окрашенность речи, музыкальные интонации в целом соответствуют образу исполняемого произведения. Однако при выборе выразительных средств ребенок опирается на советы и рекомендации педагога, проявляя при этом недостаточную инициативу и самостоятельность.	Исполнение музыкального произведения сопряжено с выразительной внешней подачей материала. Мимика, жесты, интонационная окрашенность речи, музыкальные интонации соответствуют образу исполняемого произведения. При выборе выразительных средств ребенок проявляет инициативу и самостоятельность. Прислушиваясь к советам и рекомендациям педагога, он готов вступить в диалог с ним.

9. Способность к эмоционально-эстетической саморегуляции. Три фазы: • собственное эмоционально-эстетическое «заражение» художественным материалом и эмоционально-эстетическая идентификация с произведением искусства; • реализация своей эмоционально-эстетической «стенограммы» в ходе реальной художественно-коммуникативной деятельности; • анализ и корректировка произведенных действий.	Ребенок не способен к эмоционально-эстетической саморегуляции. Он не готов к эмоциональному «заражению» художественным материалом и идентификации с произведением искусства. Следовательно, в ходе реальной художественно-коммуникативной деятельности он реализует не собственную эмоционально-эстетическую «стенограмму», а указания педагога. Самостоятельный анализ и корректировка действий затруднены.	Ребенок в целом способен к эмоционально-эстетической саморегуляции. Он готов к эмоциональному «заражению» художественным материалом и идентификации с произведением искусства. В ходе реальной художественно-коммуникативной деятельности он отчасти реализует собственную эмоционально-эстетическую «стенограмму», отчасти - указания педагога. Самостоятельный анализ и корректировка произведенных действий затруднены.	Ребенок способен к эмоционально-эстетической саморегуляции. Он «заражается» художественным материалом и идентифицирует себя с произведением искусства. В ходе реальной художественно-коммуникативной деятельности он преимущественно реализует собственную эмоционально-эстетическую «стенограмму», отчасти - указания педагога. Готов к анализу и корректировке произведенных действий.
10. Гармония «внутреннего» (эмоционально-эстетического состояние исполнителя) и «внешнего» (выражение этого состояния посредством экспрессивно выразительных действий)	Отсутствует баланс между внутренним и внешним в передаче музыкального образа (в силу поверхностности эмоциональной реакции ребенка на музыку, с одной стороны, и его стремления максимально четко следовать рекомендациям педагога в подаче музыкального материала, с другой).	Наблюдается определенный баланс между внутренним состоянием исполнителя и внешним его выражением посредством экспрессивно выразительных действий. Однако для достижения баланса требуется помощь педагога, использование дополнительных вербальных и художественных средств.	Внутреннее эмоционально-эстетическое состояние исполнителя и его внешнее выражение находятся в гармонии. При этом степень владения способностью «держать» баланс может быть различной: ситуативной (момент вдохновения); относительно устойчивой; и устойчивой.
«Убеждаю» (IV элемент исполнительской установки)			

11. Способность воздействовать на слушателя через «включение» механизма сотворчества и диалога	Исполнение может вызывать у слушателя определенную эмоциональную реакцию (умиление, любование юным исполнителем, удовольствие от созерцания непосредственности его действий и т.п.). Однако отсутствует главное – «заражение» аудитории содержанием музыкального произведения, ее готовность включиться в диалог с исполнителем.	Исполнение музыки вызывает у слушателя эмоциональную реакцию, адекватную (или максимально приближенную) той, что изначально заложена в музыкальном произведении. При этом исполнителю удается периодически включать аудиторию в диалог. Тем не менее, такой контакт с аудиторией является не постоянным, требует от ребенка значительных усилий.	Исполнение музыки вызывает у слушателя эмоциональную реакцию, адекватную (или максимально приближенную) той, что изначально заложена в музыкальном произведении. При этом исполнителю удается включать аудиторию в диалог, в процесс сотворчества. Контакт с аудиторией является постоянным и творческим.
«Общаюсь» (V элемент исполнительской установки)			
12. Способность улавливать ответную слушательскую реакцию и гибко реагировать на изменения, происходящие в эмоциональной сфере слушателей	Ребенок не способен улавливать ответную слушательскую реакцию и, следовательно, не реагирует на изменения, происходящие в эмоциональной сфере слушателей.	Ребенок способен уловить ответную слушательскую реакцию, но не готов адекватно отреагировать на изменения, происходящие в эмоциональной сфере слушателей.	Ребенок способен улавливать ответную слушательскую реакцию и гибко реагировать на изменения, происходящие в эмоциональной сфере слушателей.

Описанные критерии и уровни послужили основанием для отбора диагностических методик, а позднее для анализа результатов экспериментального изучения развития артистизма у участников Арт – группы «Джем».

Наблюдение (включенное) осуществлялось в естественной, привычной для ребят обстановке общения с педагогом, работы над вокальным произведением, поиска вариантов его сценического воплощения, оттачивания деталей и представления на «суд» зрителя. Результаты наблюдения фиксировались руководителем коллектива (автором брошюры) ежедневно по окончании репетиционных занятий.

Обобщение результатов показало следующее. Десять из пятнадцати участников коллектива (67%) по данному критерию могут быть отнесены ко второму уровню развития артистизма. Исполняемое произведение в целом вызывает эмоциональный отклик у ребят. Эмоциональная реакция приближена к тому, что заложено композитором. Однако для достижения необходимого эмоционального состояния требуется помощь педагога. Использование дополнительных вербальных и художественных средств усиливает эмоциональное переживание детьми исполняемой музыки.

Трое ребят – первоклассников (20%) по показателю «эмоциональная восприимчивость» находятся на первом уровне развития артистизма. Они пока не готовы адекватно эмоционально реагировать на музыкальное произведение. Для достижения определенной глубины переживания им необходима помощь педагога. Слово взрослого, использование им дополнительных художественных средств является едва ли не главным стимулом для «зарождения» в ребенке эмоционального переживания.

Двое из участников коллектива (13 %) приближаются к третьему уровню. Их отличает адекватность эмоциональной реакции на музыку, глубина переживания образа и самостоятельность (помощь педагога минимальна).

Для наглядности введем полученные данные в таблицу.

Таблица 3

Данные исследования уровня развития артистизма младших школьников (показатель – эмоциональная восприимчивость)

Уровень	Качественная характеристика уровня	Количество испытуемых	% от выборки
I	Исполняемое произведение не вызывает у ребенка адекватного эмоционального отклика. Эмоциональные реакции поверхностны. Для достижения необходимого переживания требуется помощь педагога, привлечение дополнительн. вербальных и художественных	3 (6-7 лет)	20

	средств.		
II	Исполняемое произведение вызывает эмоциональный отклик у ребят. Эмоциональная реакция приближена к тому, что заложено композитором. Однако для достижения необходимого эмоционального состояния требуется помощь педагога. Использование дополнительных вербальных и художественных средств усиливает эмоциональное переживание детьми исполняемой музыки.	10 (7-10 лет)	67
III	Исполняемое произведение вызывает адекватный эмоциональный отклик у ребенка. Для достижения необходимого эмоционального состояния не требуется привлечения дополнительных вербальных и художественных средств. Помощь педагога минимальна.	2 (9-10 лет)	13

Вывод. Полученные данные позволяют говорить о том, что качество эмоционального отклика на музыку в значительной мере определяется объемом музыкально-слухового и эмоционального опыта младших школьников. На первом уровне оказались первоклассники, ранее не посещавшие дошкольное образовательное учреждение, и, в силу этого, имеющие меньший по сравнению со сверстниками запас эмоциональных впечатлений, вызванных музыкой.

На более высокие уровни «вышли» преимущественно дети 2-3 классов, занимающиеся в коллективе второй год, и лишь один первоклассник.

Критерий 2. *Эмоциональность и образность воображения.*

Для изучения этого качества мы решили остановить свое внимание еще на одном эмпирическом методе исследования – анализе продуктов деятельности детей. Нам было важно выяснить: 1) вызывает ли музыка в воображении ребенка какие-либо образы или она воспринимается им лишь как поток звучаний; 2) насколько возникающие в воображении ребенка образы близки тому, что отражено в музыкальном произведении; 3) в какой мере качество рождающихся у ребенка ассоциаций зависит от «подсказок» извне.

Исследуя воображение ребенка, психологи часто используют пробу О.М. Дьяченко «Художник». При этом стимулом для творческой фантазии являются элементы не дорисованных фигур, которые и предстоит дорисовать ребятам. Мы изменили условия пробы. Стимулом для «художественной» фантазии ребенка в нашем случае выступает звучащая музыка (Лаурушас «Деревянные лошадки», Дварионас «В путь», Чайковский «Подснежник» и др.). Мы намеренно выбирали программную музыку с ярким, «зримым» образом. Однако поначалу детям название произведения, его программа не сообщались. Дети слушали музыкальное произведение и отражали его содержание на листе бумаги с помощью кисти и красок.

Педагог, наблюдая за творческим процессом, подходил поочередно к каждому ребенку и тихо беседовал с ним о том, что же возникло в его воображении в момент звучания музыки, почему «художник» выбрал те или иные цвета, те или иные линии. Если мы видели явные затруднения «художника» в отражении на бумаге музыкального образа, то после краткой беседы сообщали ребенку название произведения или его программу. После этого ребенок, как правило, обретал уверенность и начинал рисовать намного активнее.

Результаты исследования: Двое испытуемых (13% от выборки), дети, которым свойственен низкий уровень эмоциональной восприимчивости, затруднились в передаче образа музыкального произведения в рисунке и предпочли рисовать на свободную тему. Попытка педагога направить их воображение на звучащую музыку не дала ощутимых результатов. Объявление программы произведения четко задало сюжет рисунка, но, к сожалению, он до конца не был реализован. Один ребенок (7%), изначально воспринимая музыку лишь как поток звучаний, выбрал две краски и покрыл ими весь лист. Объяснить свой выбор в беседе с педагогом он не смог.

Большая же часть ребят (12 человек, что составляет 80% от общего числа участников эксперимента) довольно успешно справилась с заданием. Восприятие музыки сопровождалось рождением в их сознании ярких, максимально приближенных к отражаемым в музыке, образов. Они достаточно ясно характеризовали возникающие ассоциации. При этом адекватно воспринимали и оценивали «подсказки» извне. Можно констатировать достижение этими ребятами второго и третьего уровня развития артистизма по рассматриваемому показателю.

Таблица 4

Данные исследования уровня развития артистизма младших школьников (показатель – эмоциональность и образность воображения)

Уровень	Качественная характеристика уровня	Количество испытуемых	% от выборки
I	Музыка воспринимается ребенком как поток звучаний, не вызывающих в воображении каких-либо образов. В связи с этим он охотно откликается на «подсказки» извне (название произведения, текст песни, беседа с педагогом). Не развита ассоциативность муз. восприятия.	3	20
II	Звучащая музыка может вызывать в воображении ребенка определенные образы. Однако они не всегда адекватны тому, что заложено в музыкальном произведении. Ребенок, испытывая удовольствие от «фантазирования под музыку», часто не самостоятелен в характеристике возникших ассоциаций.	12	80
III	Восприятие музыки сопровождается рождением в сознании ребенка ярких, максимально		

	приближенных к отражаемым в музыке, образов. Ребенок ясно характеризует возникающие ассоциации. При этом он способен адекватно воспринимать и оценивать «подсказки» извне		

Полученные данные вполне укладываются в общепринятые представления о психологических особенностях младших школьников, а именно о высокой степени проявления в данном возрасте эмоциональности и образности восприятия.

Критерий 3. *Способность рельефно представить себе музыкальный образ.*

Методика диагностики та же, что и в предыдущем случае – анализ продуктов деятельности испытуемых. Однако теперь мы анализируем собственно музыкально-исполнительскую деятельность ребят, а именно: 1) способен ли ребенок рельефно представить себе образ исполняемого произведения; 2) самостоятелен ли он в анализе музыкального произведения и наблюдении за развитием образа; 3) готов ли он выстроить собственную логику исполнения и характеризовать избираемые средства выразительности.

Результаты исследования: На третий уровень развития не вышел никто. Подавляющее большинство ребят (9 человек, 60%) находятся на первом уровне развития, хотя можно наблюдать отдельные признаки второго уровня. Эти ребята все же не способны самостоятельно, вне диалога с педагогом, рельефно представить себе образ исполняемого произведения. В выстраивании логики исполнения они полагаются на рекомендации педагога, и выразительность их исполнения в значительной степени является результатом следования указаниям взрослого. 6 человек (40%) проявили признаки, характерные для второго уровня.

Представим результаты в виде таблицы.

Таблица 5

Данные исследования уровня развития артистизма младших школьников (показатель – способность рельефно представить себе музыкальный образ)

Уровень	Качественная характеристика уровня	Количество испытуемых	% от выборки
I	Ребенок не способен рельефно представить себе образ исполняемого произведения. Он всецело полагается на рекомендации педагога, и выразительность его исполнения является результатом следования указаниям взрослого.	9	60
II	Ребенок в диалоге с педагогом анализирует муз. произведение, наблюдает за развитием образа и выстраивает логику исполнения. Он готов ясно характеризовать избираемые им средства выразительности.	6	40
III	Ребенок самостоятельно анализирует муз. произведение, наблюдает за развитием образа и выстраивает собственную логику исполне-	–	–

	ния. Он обоснованно характеризует избираемые им средства выразительности.		

Полученные результаты убедительно свидетельствуют о том, что способность к самостоятельному анализу музыкального произведения, наблюдению за развитием образа и выстраиванию собственной логики исполнения в младшем школьном возрасте лишь начинает развиваться. Задача педагога – так выстроить взаимодействие с детьми, чтобы: во-первых, они имели возможность учиться аналитической деятельности у педагога (озвучивая собственные мысли по поводу произведения, он задает определенный алгоритм мыслительных действий); во-вторых, в диалоге с педагогом они могли бы свободно делиться своим видением логики исполнения, не боялись высказывать собственное мнение.

Критерий 4. *Объем и качество эмоционально-эстетического «тезауруса». Способность в нужный момент «оживить» в себе требуемое состояние.*

Метод исследования – наблюдение. Для нас важно увидеть внешние проявления эмоционального состояния юного исполнителя и понять, в какой мере эти проявления являются формой выражения внутреннего состояния ребенка, а в какой – результатом подражания взрослому.

Задача облегчается тем, что мы, являясь руководителем данного детского коллектива, имеем возможность фиксировать не только результат совместной работы с детьми, но и процесс. Мы четко знаем - какая помощь с нашей стороны была «затребована» каждым из ребят, насколько они были самостоятельны в выборе способа передачи эмоций.

Обобщая наши наблюдения, мы должны констатировать, что 73% участников коллектива2(11 человек) располагают необходимым музыкально-слуховым и эмоциональным опытом для того, чтобы отразить в собственном исполнении чувства, выраженные в музыке композитором. С помощью педагога они могут вызвать в себе требуемое эмоциональное состояние. Однако ощутима грань между выражением собственных чувств ребят и их подражанием взрослому (его мимике, жестам, силе подачи голоса и пр.). Один ребенок (7% от выборки) практически приблизился к третьему уровню. Наконец, трое испытуемых демонстрируют качества, характерные для первого уровня (см. таблицу).

Таблица 6

Данные исследования уровня развития артистизма младших школьников (показатель – объем и качество эмоционально-эстетического «тезауруса»; способность в нужный момент «оживить» в себе требуемое состояние)

Уровень	Качественная характеристика уровня	Количество испытуемых	% от выборки
I	Музыкально-слуховой опыт ребенка и опыт переживания музыки весьма ограничен. В си-	3	20

	лу этого отсутствует база для востребования необходимого для исполнения эмоционального состояния (ребенок не может вызвать в себе эмоции, которых нет в его опыте). В этом случае он наблюдает за внешними проявлениями педагога при показе произведения (мимика, жесты, сила подачи голоса) и подражает им.		
II	Ребенок располагает необходимым музыкально-слуховым и эмоциональным опытом для того, чтобы отразить в собственном исполнении чувства, выраженные в музыке композитором. С помощью педагога он может вызвать в себе требуемое эмоциональное состояние. Однако ощутима грань между выражением собственных чувств ребенка и его подражанием взрослому (его мимике, жестам, силе подачи голоса и пр.).	11	73
III	Музыкально-слуховой опыт ребенка и опыт эмоционального переживания муз. произведений достаточен для того, чтобы отразить в собственном исполнении те чувства, которые выражены в музыке. Ребенок способен в нужный момент «оживить» в себе требуемое эмоциональное состояние и передать его с помощью невербальных и музыкальных выразительных средств.	1	7

Соотнося данные по первому и четвертому показателям, мы ясно видим их прямую взаимосвязь. Очевидно, что и качество эмоционального отклика ребенка на музыку, и способность вызвать в себе определенное эмоциональное состояние зависят от объема и качества имеющего у ребенка музыкально-слухового и эмоционального опыта. Следовательно, задача педагога – создать условия для формирования у ребят такого опыта.

Критерий 5. *Умение концентрировать внимание на произведении искусства, на развитии музыкального образа*

В психологии это показатель устойчивости и избирательности внимания. Он может быть определен с помощью методики «Корректурная проба» Ландольта (корректурная таблица с изображением разомкнутых колец), Бурдона (буквенная матрица), Мюнстерберга (буквенная матрица). Мы остановили свой выбор на последней методике. Ее выполнение доступно младшим школьникам, обработка результатов не требует больших временных затрат, при этом она дает достоверные сведения о степени развития исследуемых нами свойств внимания.

Корректурная проба Мюнстерберга

Цель исследования: определить степень избирательности и устойчивости внимания.

Материал и оборудование: бланк (форма 1), карандаш.

Процедура исследования: Ребенок получает бланк с пятью строчками букв, следующих друг за другом без пробелов. Среди них он должен отыскать 10 слов (состоящих из трех-шести букв), связанных с музыкой и театром*, и подчеркнуть их. На выполнение задания отводится 5 минут. Показателем успешности служит число правильно найденных слов (форма 2) и скорость выполнения задания.

Форма 1

Образец бланка для детей

ЯФОУФСЦЕНАВБРАЖВЛАОВОКАЛЖЧБВИПГЫД
ДНОТАЖСЬЫИАЛЯТЬМИСОЫЖЫЖИИСОЛИСТЬ
ДСТЫМАОИЛТИЧМИЧТАКТЯЬСТМРЫОЛОЫЖЭЮ
ДУЬСИПАУЗАЬСИСМЫРОАКТЕРЧЮМИТТЕАТРЧ
ОБРАЗЭИЬМИВПНГТВОРЕЦЧБВЬАОЛФШЦПБРЗП

Форма 2

Ключ для проверки правильности выполнения задания детьми

ЯФОУФ**СЦЕНА**ВБРАЖВЛАО**ВОКАЛ**ЖЧБВИПГЫД
Д**НОТА**ЖСЬЫИАЛЯТЬМИСОЫЖЫЖИИ**СОЛИСТ**Ь
ДСТЫМАОИЛТИЧМИЧ**ТАКТ**ЯЬСТМРЫОЛОЫЖЭЮ
ДУЬСИ**ПАУЗА**ЬСИСМЫРО**АКТЕР**ЧЮМИТ**ТЕАТР**Ч
ОБРАЗЭИЬМИВПНГ**ТВОРЕЦ**ЧБВЬАОЛФШЦПБРЗП

Исследование степени устойчивости и избирательности внимания выявило следующее.

1. Наиболее внимательны дети 8-10 лет. Они успешно справились с заданием, выделив в течение 5 минут от 8 до 10 слов.
2. Серьезные затруднения испытывают 7-летние участники коллектива (первоклассники). Они не укладываются в отведенное время. Не имея навыка беглого чтения, торопясь выполнить задание, дети перескакивают со строки на строку, пропуская скрытые слова. В результате максимальное количество слов за 5 минут колеблется в пределах от 4-х до 7-ми.

Вывод: степень устойчивости и избирательности внимания младших школьников с каждым годом обучения растет, однако необходимы специальные упражнения, которые позволили бы ускорить этот процесс.

---

* Тематика слов выбрана нами. При этом смысл пробы не искажается.

Результаты пробы Мюнстерберга дали нам общее представление о возможностях внимания младших школьников и о динамике развития таких его качеств, как устойчивость и избирательность. Однако для нас важно было определить - в какой мере у младших школьников может быть сформировано умение концентрировать внимание на произведении искусства, на развитии музыкального образа.

Для этого мы предложили детям *задание*, которое условно назвали *«Поделись историей с друзьями»*. Каждому участнику коллектива был предложен свой музыкальный фрагмент (продолжительностью 1,5 – 2 минуты) с ярко выраженными выразительными, изобразительными свойствами и линией развития. Задача состояла в том, чтобы рассказать услышанную в музыке историю другим детям. Безусловно, выполнение этого задания тесным образом связано с эмоциональностью, образностью воображения и умением детей вербализировать собственные впечатления и ассоциации. Однако это не помешало нам сделать выводы относительно концентрации внимания детей на музыкальном фрагменте и умения наблюдать за развитием образа.

Результаты следующие. Один участник эксперимента (первоклассник, который во время пробы «Художник» затруднился отразить в рисунке то, что выражает и изображает музыка, а покрыл весь лист двумя красками, проявив тем самым неразвитость образности восприятия) не смог рассказать свою «историю». В данном случае трудно сказать о способности концентрировать внимание на музыкальном произведении. Внешне ребенок был сосредоточен. Однако способность проследить за развитием образа явно отсутствует.

Остальные дети довольно успешно справились с заданием, проявив способность сосредоточенно воспринимать музыкальный фрагмент продолжительностью 1,5 – 2 минуты и рассказывать о своих впечатлениях.

Поскольку мы имеем дело с участниками детского театра, которым предстоят выступления на публике, и от которых требуется умение «считывать» пластику движений актеров, понимать ее, мы сочли необходимым предложить детям еще один вариант задания «Поделись историей с друзьями». Теперь ребенку предлагалось посмотреть фрагмент видеозаписи «немого» театра (театра пантомимы), понять - о чем рассказывается в нем и поделиться с друзьями. Этот вариант задания так же, как и первый, проявлял умение ребенка концентрировать внимание на произведении искусства и наблюдать за развитием образа.

Анализ результатов превзошел наши ожидания. Дети с большим интересом включились в задание, охотно высказывались. Не стал исключением и тот первоклассник, который затруднялся говорить о музыкальном фрагменте.

Вывод: дети довольно успешно «считывают» образ и развитие событий с пластики движений. Зрительное восприятие позволяет им ярче чувствовать образ художественного произведения.

Данный вывод подвел нас к идее опробовать такой прием: зрительное восприятие детьми пантомимы без музыки; затем просим ребят мысленно представить - как могла бы звучать музыка, сопровождающая действия на сцене; выслушиваем мнения юных «композиторов»; и лишь после этого предъявляем фрагмент с музыкой. Насколько близко музыкальное сопровождение, родившееся в воображении ребят, тому, что звучит реально? На первых порах, возможно, что и не очень близко. Однако это будет активизировать внутренний слух ребят, заставит их более осознанно воспринимать музыкальный образ, а, следовательно, степень концентрации внимания на музыкальном образе будет расти.

Что же касается других критериев развития артистизма (способность к саморегуляции поведения и эмоционально-эстетической саморегуляции; владение искусством внутреннего перевоплощения; выразительность мимики, жестов, речи; способность воздействовать на слушателя через «включение» механизма сотворчества и диалога; способность улавливать ответную реакцию зала и гибко реагировать на изменения, происходящие в эмоциональной сфере слушателей), то мы сочли преждевременной покритериальную диагностику данных качеств у ребят. Наблюдая их в деятельности, мы уверенно можем говорить о том, что именно этому их необходимо учить в первую очередь. Вероятно, есть люди, которым вышеназванные способности даны от природы. Однако среди участников нашего коллектива таких пока нет.

Именно это обстоятельство определило наши действия по отбору и апробации средств художественно-коммуникативной деятельности, направленной на развитие артистизма младших школьников. Подробно они описаны в следующем параграфе.

§ 2. Система художественно-коммуникативной деятельности, направленной на развитие артистизма младших школьников

При исследовании проблемы развития артистизма у младших школьников средствами художественно-коммуникативной деятельности потребовалось в первую очередь уточнить значение понятий «коммуникативная деятельность» и «художественно-коммуникативная деятельность».

Проведенный нами анализ показал, что понятие «коммуникативная деятельность» может употребляться как в узком, так и в широком смысле. В первом случае под ним понимается процесс обмена информацией, во втором – утверждается его смысловая близость понятию «общение».

Вслед за сторонниками «широкого» толкования понятия мы трактуем *коммуникативную деятельность педагога-музыканта как деятельность по установлению соответствующих специфике музыкального искусства коммуникативных связей и отношений между всеми участниками взаимодействия.* При этом мы подчеркиваем, что специфика данной деятельности состоит в том, что она предполагает не субъект-объектные отношения, а субъект-субъектное взаимодействие, общение партнеров (педагога и воспитанников), в основе которого диалог.

В то же время мы понимаем, что в ситуации любого эстрадного коллектива, наряду с педагогом и воспитанниками, полноправным участником общения выступает музыка. Таким образом, осуществляемая на занятиях «коммуникация при помощи искусства» (выражение философа Л.Н. Столовича) приобретает качественно новое, художественно-эстетическое содержание, вследствие чего деятельность педагога-музыканта становится по характеру *художественно-коммуникативной.*

Художественно-коммуникативная деятельность, являясь неотъемлемой частью целостного профессионального творчества педагога-музыканта, сама выступает как система с определенными *функциями*.

Л.С. Майковская, к примеру, выделяет три основные функции художественно-коммуникативной деятельности: 1) информационно-коммуникативную; 2) регулятивную; 3) аффективно-коммуникативную.

С.В. Елькина указывает на следующие функции педагога-музыканта, которые он выполняет в ходе художественно-коммуникативной деятельности:

1) информационную, заключающуюся в обмене информацией познавательного и аффективно-оценочного характера вербальным и невербальным путем;

2) социально-перцептивную, в основе которой – «считывание» мыслей и чувств ребенка, предугадывание намерений и поступков по внешним проявлениям;

3) интерактивную, предполагающую обмен образами, идеями, действиями во взаимодействии и взаимовлиянии учителя и ученика;

4) аффективную, которая состоит в эмоциональной стимуляции, создании благоприятной, психологически комфортной эмоциональной атмосферы на уроке музыки; в контроле аффекта, коррекции или создании значимого аффективного отношения [там же].

Считаем, что выделенные функции в полной мере могут быть отнесены к деятельности педагога-музыканта, осуществляющего руководство Арт-группой «Джем». Представим их в виде схемы.

Схема 8

В структуре художественно-коммуникативной деятельности выделяются *компоненты:* мотивационный, содержательно-смысловой и художественно-исполнительский.

Опираясь на характеристику компонентов Л.С. Майковской, но, в то же время, учитывая специфику деятельности педагога-музыканта в условиях эстрадного коллектива, укажем следующее.

Мотивационный компонент служит тем основанием, благодаря которому приводится в действие механизм музыкально-творческой и художественно-коммуникативной деятельности участников театра детской песни, и ее осуществление приобретает заинтересованный, личностно-творческий характер. Содержание мотивационного компонента охватывает прежде всего эмоционально-ценностную и потребностную сферы личности педагога и воспитанников. Отношение к музыке как ценности, потребность в общении с ней, наделение личностным смыслом процесса и результата творческого взаимодействия участников театра является для них стимулом, побуждающей силой творческого сотрудничества.

Значительное место в содержании мотивационного компонента занимают такие проявления педагога-музыканта, как: потребность эмоционально, открыто выражать перед детьми свои мысли и чувства, стремление достичь в процессе общения духовно-личностного контакта с музыкой и детьми, проявление настойчивости и целеустремленности при решении художественно-коммуникативных задач. Важнейшим средством выступает здесь умение педагога выбрать оптимальную «тональность» взаимодействия, умение тактично, не нарушая «ритма» общения ребенка с музыкой, включиться в него. В состоянии комфортного творческого общения участники театра образуют некое общее эмоционально-психологическое пространство, в котором разворачивается процесс приобщения их к музыкальной культуре, разностороннего познания ими окружающей действительности и самих себя, процесс «выстраивания» творческой индивидуальности.

По нашему глубокому убеждению неразвитость мотивационного компонента художественно-коммуникативной деятельности педагога-музыканта и его воспитанников несет в себе риск снижения эффективности развития артистизма у детей. Это связано в первую очередь с тем, что и в основе артистизма, и в основе мотивационного компонента художественно-коммуникативной деятельности лежат эмоции, потребность в контакте с музыкальным искусством и людьми, стремление к искреннему творческому взаимодействию.

Данное обстоятельство необходимо учитывать при разработке системы художественно-коммуникативной деятельности педагога-музыканта, направленной на развитие артистизма детей.

Рассмотрим *содержательно-смысловой и художественно-исполнительский компоненты.*

Основу данных структурных компонентов составляют художественно-коммуникативные задачи, которые ставит перед собой педагог-музыкант, руководитель

Арт-группы (содержательно-смысловой компонент), а также многочисленные средства их решения (художественно-исполнительский компонент).

В числе основных художественно-коммуникативных задач, решаемых педагогом-музыкантом:

1) развитие артистических и музыкально-творческих способностей детей посредством специальных упражнений и психофизического тренинга;
2) сплочение участников коллектива посредством осознания ими общей цели деятельности, создания продуманной системы перспективных линий (определения ближней, средней и дальней целей), включения детей в творческое общение, позволяющее как можно быстрее и успешнее пройти основные стадии становления и развития творческого коллектива (от «песчаной россыпи» до «горящего факела»[1]), создания традиций и т.д.;
3) воспитание в детях трепетного, эмоционально-ценностного отношения к музыкальному искусству и искусству театра, потребности в саморазвитии и самовыражении посредством музыкально-творческой деятельности.

Процесс постановки и решения художественно-коммуникативных задач носит исключительно творческий характер, поскольку всегда протекает в условиях конкретной музыкально-педагогической и творческой ситуации. Однако, выделяя первые три задачи, мы четко представляли себе, что эффективность их решения во многом определяется решением еще одной, на наш взгляд, наиглавнейшей задачи:

4) создания на репетиционных занятиях *ситуации художественно-эстетической коммуникации.*

Первая из задач - *развитие музыкально-творческих и артистических способностей детей посредством специальных упражнений и психофизического тренинга.*

Как отмечалось ранее, в числе критериев развития артистизма младших школьников: эмоциональная восприимчивость; эмоциональность и образность воображения, позволяющая ребенку рельефно представить себе музыкальный образ и найти адекватные средства его сценического воплощения; способность в нужный момент «оживить» в себе требуемое эмоциональное состояние; умение концентрировать внимание на произведении искусства, на развитии музыкального образа; способность к саморегуляции поведения, умение освободиться от волнения и мышечных «зажимов»; владение искусством внутреннего исполнительского перевоплощения (способность перестраивать собственные эмоционально-эстетические состояния, соответственно этому менять «партитуру» физических действий –

голос, мимику, жесты); выразительность мимики, жестов, речи (в том числе музыкальной); способность к эмоционально-эстетической саморегуляции.

Опишем упражнения и элементы психофизического тренинга, применяемые нами в практической работе с эстрадной Арт-группой «Джем» с целью развития у юных «артистов» выше указанных способностей и умений. Данную систему упражнений мы заимствовали у Елены Скловской, режиссера детской театральной студии «Каламбур» г. Покачи Ханты-Мансийского автономного округа и адаптировали ее к условиям и задачам нашего коллектива.

Включая те или иные упражнения в психофизический тренинг, мы исходим из того, что «ни один элемент системы не действует сам по себе. Не может быть упражнений только на развитие воображения или только на развитие памяти, внимания. Все элементы тесно взаимосвязаны и разделяются только теоретически».

I. Упражнения на развитие внимания

«Творчество есть, прежде всего, полная сосредоточенность
всей духовной и физической природы» (К.С. Станиславский)

Воспитание юных актеров необходимо начинать именно с воспитания внимания. Упражнения должны быть направлены на развитие способности: 1) концентрировать внимание на определенном произвольно выбранном объекте;

2) длительно удерживать внимание на этом объекте, сообщая процессу активный характер путем присоединения мышления;

3) превращать произвольное активное внимание в высшую форму сосредоточенности - в непроизвольное активное внимание, в увлечение объектом;

4) легко, быстро и свободно переключать свою активную сосредоточенность с одного объекта внимания на другой.

Внимание можно подразделить на внешнее и внутреннее. Внутреннее внимание – это внимание к самому себе, к процессам, которые происходят внутри себя (очевидна близость к рефлексии). Опираясь на знание возрастных психологических особенностей детей, считаем, что развитие данного вида внимания активнее происходит в подростковом, нежели в младшем школьном возрасте. В силу этого, работая с младшими школьниками, основной акцент мы делаем на развитии внешнего внимания, подготавливая «почву» для смещения акцента на развитие внутреннего внимания в будущем.

Практика показала, что начинать работу следует с *упражнений, основанных на наблюдениях.* Вопросы, к примеру, могут быть следующими:

1) вспомните и расскажите, как вы провели вчерашний день;

2) что привлекло ваше внимание по дороге из школы домой, во время прогулки в парк, экскурсии в музей и т.п.;

3) какие особенности вы заметили у находившихся рядом людей, животных, птиц и т.д.;

4) обратили ли вы внимание на звуки, окружавшие вас, что это были за звуки;

и др.

Такие упражнения дают возможность педагогу судить о характере внимания и памяти ребят, в них проявляются особенности их мышления и воображения. Ценность этих простых упражнений заключается в том, что, учась видеть и слышать окружающий мир, улавливать в людях какие-то особенности и черты, дети обогащают свой опыт, расширяют возможности творческого отражения на сцене наблюдаемых в жизни явлений.

Внимание всегда имеет объект. Юные «актеры» должны овладеть умением сосредотачиваться на объекте и отключать все мешающее, научиться по своей воле переносить внимание с объекта на объект. Речь идет о *развитии* у детей *управляемого* ими самими *внимания*, гибкого и послушного, цепкого и активного. Для развития подобного внимания мы используем упражнения типа:

- *«Звучащая тишина»*

1 вариант. Педагог дает детям задание вслушаться в то, что делается сейчас в коридоре, на соседнем этаже, на площадке перед зданием, и рассказать об этом.

2 вариант. Предложен известным педагогом-музыкантом Л.А. Баренбоймом [6, 55-56].

1. Закрыть глаза и в течение некоторого времени сосредоточиться только на слуховых восприятиях (не музыкальных).

2. Дослушать извлеченный в среднем или низком регистре фортепианный звук до его полного затухания.

3. Представить себе этот же звук внутренним слухом и также «дослушать» его до момента воображаемого затухания.

4. Играя (или только представляя в своем воображении) медленную мелодию с предельной сосредоточенностью, следить за переходом одного звука в другой.

- *«Вопрос – ответ»*

Дети стоят в кругу. Педагог держит в руках несколько предметов (это могут быть скрипичный ключ, дирижерская палочка, волшебный смычок, камертон и т.п.). «Давайте представим, что мы впервые их видим. Но делать будем это следующим образом. Я начинаю знакомить с моими предметами соседей справа и слева. Начинаю со скрипичного ключа. Передаю его соседу справа со словами: «Это скрипичный ключ!» Сосед справа спрашивает меня: «Что?» Я повторяю: «Скрипичный ключ!» Мой партнер изображает еще большее удивление: «Что?» «Скрипичный ключ!» - с еще большей уверенностью произношу я. Тогда мой партнер со-

глашается: «А, скрипичный ключ». После этого он забирает себе скрипичный ключ и передает его своему соседу, говоря тот же текст. И так по всему кругу.

Одновременно с этим я передаю моему соседу слева другой предмет - дирижерскую палочку. Здесь разворачивается тот же диалог».

До этого момента упражнение выглядит очень простым. Проблемы возникают тогда, когда педагог (ведущий) начинает вводить в круг дополнительные предметы, пуская их то слева, то справа. Возникает ситуация, когда дети одновременно, не делая пауз, должны принимать предмет с одной стороны и отдавать другой предмет в противоположную сторону, сохраняя при этом заданную интонацию.

Чтобы успешно преодолеть эти сложности, участникам предстоит проявить максимальную собранность и научиться переключать внимание с одного предмета на другой, контролируя при этом собственную интонацию речи.

II. Упражнения на развитие воображения и фантазии

> «В процессе творчества воображение ведет за собой артиста… Воображать, фантазировать, мечтать – означает, прежде всего, видеть внутренним зрением то, о чем думаешь… Каждое наше движение на сцене, каждое слово должно быть результатом верной жизни воображения…» (К.С. Станиславский)

Воображение позволяет юному «актеру» зримо представить образ художественного произведения, поставить себя на место героя, перенестись в любую обстановку, мысленно представить развитие событий в тех обстоятельствах, которые предстоят на сцене. Воображение обладает даром пробуждать в детях активность, вызывать порыв к действию. В самом деле, в тот момент, когда предлагаемые обстоятельства начинают «жить» в ребенке, у него немедленно возникает цель и потребность действовать. Упражнения на развитие воображения должны воспитывать способность верить, что «заданное» событие действительно может с человеком произойти. И здесь помогает магическое «если бы».

- *«Если бы…»*

Педагог предлагает детям представить себя кем-то или чем-то. При этом ребенок задается вопросом: «Если бы я был (животным, насекомым, рыбой, неодушевленным предметом), то что бы я делал?» и начинает действовать. Эти упражнения позволяют ребенку научиться, пропустив через себя предлагаемые обстоятельства, жить в них правдиво. Большой опорой для ребенка может служить музыкальное сопровождение, которое поддерживает в ребенке ощущение образа. Для этого можно использовать фрагменты из «Карнавала животных» К. Сен-Санса, «Картинки с выставки» М.П. Мусоргского, небольшие пьесы-зарисовки.

Практика работы Арт-группы «Джем» показывает, что эти упражнения вызывают неподдельный интерес у ребят, однако они сложны в выполнении. Ребята часто торопятся и либо делают все схематично, либо стараются «играть» чувства, а не переживать их.

Возможен и несколько иной вариант этого упражнения. «Вживаясь» в предложенный педагогом образ, ребенок сопровождает собственные действия пением и (или) танцем, которые, по его мнению, мог бы исполнить этот персонаж. На практике получается очень интересно и, порой, неожиданно. Одна и та же знакомая песня или попевка, одни и те же танцевальные движения, исполненные юным «артистом», в зависимости от заданного образа звучат и выглядят по-разному.

- *«Взятие снежного городка», «Песочница», «В поисках сокровищ», «Двое в лодке», «Путешествие за три моря»*

Упражнения, содержащие в названии четко заданную программу (сюжет), легко выполняются детьми, вызывают яркие правдивые переживания событий, сопровождаются достаточно органичными действиями. По сути, они представляют коллективную (групповую) импровизацию, в которой отражается накопленный ребенком жизненный опыт, проявляются способность к наблюдению за внешним миром, воображение и фантазия.

III. Упражнения на развитие навыков сценического общения, взаимодействия

> «Зарождение процесса общения дает сильный толчок всей творческой природе артиста… Сценическое общение требует участия всего внутреннего и внешнего творческого аппарата артиста…» (К.С. Станиславский).

Общение складывается из восприятия, оценки и действия. От того, как мы воспринимаем и оцениваем действия партнера, зависит и наше воздействие на него. В общении ярче всего проявляется импровизационная сущность действия.

Самым действенным в развитии навыков сценического общения оказывается работа над этюдами. *Этюды* могут быть как *импровизационными* (педагог предлагает только тему или обстоятельства, а участники сами разрабатывают линию поведения, определяют задачи, пути взаимодействия), так и *по художественным произведениям* (книгам, сказкам, фильмам, музыкальным произведениям – здесь участники действуют в заранее определенных обстоятельствах).

Наиболее интересны импровизационные этюды, т.к. они полнее раскрывают способности юных «актеров» к общению друг с другом, к импровизации.

Приведем пример *этюда комбинированного типа*, когда завязка сюжета задается текстом стихотворения или песни, а развитие сюжета полностью возлагается на детей. Педагог выразительно поет (или читает) фрагмент детской песни Книппера «Почему медведь зимой спит…».

«Раз морозною зимой вдоль опушки лесной

Шел медведь к себе домой в теплой шубе меховой.

Шел он, шел к своей берлоге по проселочной дороге

И, шагая через мост, наступил лисе на хвост…»

Далее педагог предлагает детям предположить и представить в действии развитие событий. Дети показывают свои этюды. В завершении педагог может исполнить песню от начала до конца и предложить ребятам разыграть ее сюжет.

Этюды могут быть парные или групповые. В групповом этюде не должно быть «героев» и «толпы». Каждый исполнитель имеет свою задачу, свои собственные предлагаемые обстоятельства (помимо тех, что относятся ко всем участвующим в этюде), свою линию действия. В то же время этюд строится так, что то одна, то другая группа участников действуют активно, а остальные, не прекращая действия, отходят на второй план, не привлекая к себе внимания. Так участники театра овладевают умением жить на сцене, не прерывая линии действия в те моменты, когда на них не смотрит зритель; умением подыгрывать друг другу, умением общаться.

- *Встреча*

1. Дети, как бы погруженные в собственные мысли, свободно двигаются по комнате, избегая зрительного контакта, столкновений и касаний с партнерами. Движения легкие, свободные. Не снижая темпа, дети заполняют все пространство комнаты.
2. Двигаясь, дети встречаются глазами с каждым, кто проходит рядом. Секундная остановка на зрительный контакт и вновь движение.
3. Если до сих пор зрительный контакт с партнерами был чисто механической фиксацией, то теперь важно наполнить встречу эмоциями (радость, удивление, приветствие, безразличие и т.п.).
4. Каждому, кто встречается на пути, пожимаем руку. Темп не снижается, поэтому приходится быть достаточно расторопным, чтобы успеть здороваться и с теми, кто проходит справа, и с теми, кто проходит слева. Важно не пропустить никого. Импровизируем в выборе маршрута.
5. Теперь вместо рукопожатия дети касаются каждого встречного той частью тела, которую называет педагог. «Локоть!» - значит, к локтю встречного прикладываем свой локоть и останавливаем движение, пока педагог не убедится, что все нашли себе пару. «Плечо!» - значит, стоим плечом к плечу.

Упражнения на взаимодействие проходят, как правило, очень интересно, дети ведут себя естественно, поскольку им нравится общаться.

IV. Упражнения на перевоплощение и взаимодействие с неодушевленными предметами

Если «актер» находится на сцене один, то и в этом случае у него происходит общение, общение с декорациями. Это умение необходимо развивать.

Ребенок, перевоплощаясь в неизвестное животное или в амебу, начинает «жить» жизнью этого существа, взаимодействовать с окружающей средой, с тем же полом или стенами в зале, с воздухом, наконец. Это воображаемое существо начинает видеть, слышать, обонять и т.д. И возможно, этот процесс в чем-то гораздо важнее взаимодействия с партнером. Потому что взаимодействие с людьми более привычно. Детей нужно учить взаимодействию с окружающей средой, неодушевленными предметами. И тогда на сцене не будет «артистов», которые не знают, что им делать во время массовых сцен.

V. Упражнения на достижение мышечной свободы

> «…Развить в себе привычку к освобождению тела от излишней напряженности - значит устранить одно из существенных препятствий к творческой деятельности» (К.С. Станиславский)

«Мышечное перенапряжение по большей части возникает от старания казаться на людях лучше, умнее, красивее, изящнее, более ловким, чем мы есть, а также из боязни потерять собственное достоинство. Мышечная зажатость мешает актеру действовать на сцене. У него появляется так называемый «театральный зажим», при котором наступает потеря внутреннего равновесия».

Мышечное перенапряжение или расслабленность (разновидность потери самообладания) принимает самые разнообразные формы. Они могут проявиться в развязности, в вялости, в полном отсутствии инициативы. Смущение и несвободу начинающие актеры могут прикрывать множеством ненужных действий и движений. Может появиться ощущение «тумана» в глазах или спазмы в горле, лишающие актера привычного звучания голоса.

Способ избавления от напряжения мышц и воспитания мышечной свободы заключается в воспитании «мышечного контролера» - способности быстро находить, в какой группе мышц создалось излишнее напряжение, и убирать его. Этому могут помочь такие упражнения:

- *Марионетка* – Дети расположены свободно по площадке. «Я - марионетка. Я полностью расслаблена. Я лежу на полу. Меня держат за ниточку и поднимают за какую-либо часть тела (за голову, за ноги, за руки и т.д.). Эта часть тела напрягается. Все остальные части тела полностью расслаблены. Затем меня бросают, и я полностью расслабляюсь». Это упражнение может быть выполнено при разных положениях тела (стоя, сидя, лежа).

- *Расслабление по счету.* Дети стоят. Руки вверх, ноги на ширине плеч. Педагог считает. Во время этого счета дети постепенно расслабляют части тела.

На счет «раз» - расслабляются кисти рук.

На счет «два» - расслабляются локти.

«Три» - плечи, руки.

«Четыре» - голова.

«Пять» - туловище полностью расслаблено, держится только на ногах.

«Шесть» - полное расслабление, дети садятся в «точку».

Затем по хлопку дети встают.

- *Пластилиновые куклы.* В ходе этюда дети превращаются в пластилиновую куклу. В упражнении три этапа.

1. По первому сигналу педагога дети превращаются в пластилиновых кукол, которые хранились в холодном месте. Материал утратил свою пластичность, он тверд.
2. Второй сигнал знаменует начало работы с куклами. Педагог поочередно подходит к куклам и меняет их позы. При этом педагог должен чувствовать определенное сопротивление материала.
3. Третий сигнал. Детям предлагают представить, что в комнате, где находятся куклы, стало жарко. Куклы начинают постепенно размягчаться. В первую очередь «оплывают» от тепла пальцы рук, руки, шея, затем ноги. В итоге кукла «стекает» на пол и превращается в горку, бесформенную массу.

Размягчение кукол до состояния полной утраты формы – абсолютное мышечное освобождение.

VI. Упражнения на снятие волнения и тревожности перед предстоящим выступлением

Проблема преодоления тревожности, по существу, распадается на две: 1) проблему овладения состоянием тревожности, возникшим здесь и сейчас, снятие его отрицательных последствий и 2) устранение тревожности как относительно устойчивого личностного образования.

Опираясь на опыт практических психологов [44, 472-474], мы используем упражнения, которые помогают ребенку справиться с волнением и тревожностью как с устойчивым личностным образованием, а также как состоянием, возникшим в конкретной ситуации (т.е. решить обе названные выше проблемы). Не смотря на кажущуюся простоту, данные упражнения очень эффективны.

- *Настройка на определенное эмоциональное состояние*

Ребенку предлагается мысленно связать взволнованное, тревожное эмоциональное состояние с одной мелодией, цветом, пейзажем, каким-либо характерным жестом; спокойное, расслабленное – с другим; а уверенное, «побеждающее» - с третьим. При сильном волнении рекомендуется сначала вспомнить первое, затем второе, затем переходить к третьему, повторяя последнее несколько раз.

- *Использование роли*

В трудной ситуации ребенку предлагается ярко представить себе образ для подражания (в нашей ситуации это может быть значимый для ребенка образ известного актера или певца), войти в эту роль и действовать как бы «в его образе».

- *Переформулировка задачи*

Известно, что одним из факторов, препятствующих результативности деятельности тревожных людей, является то, что они сосредоточены не только на ее выполнении, но в большей степени на том, как они выглядят со стороны. В связи с этим необходимо тренировать у них умение формулировать цель своего поведения в той или иной ситуации (концертное выступление, конкурс и т.п.) полностью отвлекаясь от себя. Например, в момент выступления: «Я должен донести до зрителя (слушателя) образ ……., заставить его сопереживать моему герою, как сопереживаю ему я сам» вместо «Я должен произвести яркое впечатление и во что бы то ни стало победить». В ситуации с тревожным ребенком второй вариант цели неминуемо приведет его в состояние еще большей внутренней скованности, психологического и мышечного зажима и не даст ему возможности выступить достойно.

Необходимо также обучать ребенка умению снижать значимость ситуации, понимать достаточно относительное значение «победы» или «поражения». В этом плане эффективным оказывается такой прием, когда некоторые ситуации (отдельные выступления) предлагается рассматривать как своего рода тренировочные, в которых он может поучиться владеть собой для предстоящих более серьезных испытаний.

- *Дыхание*

Педагог рассказывает о значении ритмичного дыхания, предлагает способы использования дыхания для снятия состояния напряжения и волнения. Например: делать выдох вдвое длиннее, чем вдох; в случае сильное напряжения сделать глубокий вдох и еще более продолжительный выдох (по времени один к двум); в ситуации крайней взволнованности и напряжения сделать глубокий вдох и задержать дыхание на 20-30 секунд.

- *«Рычи, лев, рычи; Стучи, поезд, стучи»*

В эту игру хорошо сыграть с группой детей, страдающих скованностью и пассивностью.

«Все мы – львы, большая львиная семья. Давайте устроим соревнование, кто громче рычит. Как только я скажу «Рычи, лев, рычи!», пусть раздастся самое громкое рычание».

«А кто может рычать еще громче? Хорошо, рычите, львы… И это – львиный рык? Это писк котенка. Нужен громогласный рев царя природы».

Важно, чтобы дети все же раскрепостились и, находясь в образе, высвободили свою внутреннюю энергию.

После этого все строятся в затылок друг другу, положив руки на плечи стоящего впереди. Вы – паровоз. Начинайте медленно двигаться по периметру комнаты с пыхтением и свистом. Обойдя комнату один раз, встаньте в конце состава, а место «паровоза» займет стоявший за вами ребенок. Он должен двигаться немного быстрее и звуки производить более громкие.

Игра продолжается до тех пор, пока каждый не побывает в роли паровоза. В конце игры может произойти «крушение»: все валятся на пол».

Данную группу упражнений мы приводим лишь как вариант работы с особой категорией детей – тревожных детей. В практике работы с младшими школьниками в ситуации творческой деятельности такие дети встречаются редко. В норме этому возрасту, как отмечалось ранее, не свойственно состояние сценического волнения. Оно появляется к подростковому возрасту. Тем не менее, полностью исключить эту работу нельзя.

Итак, мы описали систему упражнений, составляющих основу психофизического тренинга. Тем самым мы раскрыли – каким образом педагог решает одну из главных задач художественно-коммуникативной деятельности - развитие музыкально-творческих и артистических способностей детей посредством специальных упражнений и психофизического тренинга.

Вторая задача - сплочение участников детского творческого коллектива. Средства решения этой задачи не являются чем-то принципиально новым, они вполне укладываются в традиционное представление о путях развития коллектива, о функциях руководителя на каждой из стадий его становления. Это, прежде всего, - осознание детьми общей цели деятельности, создание педагогом продуманной системы перспективных линий (определения ближней, средней и дальней целей), включение детей в творческое общение, позволяющее как можно быстрее и успешнее пройти основные стадии становления и развития творческого коллектива (от «песчаной россыпи» до «горящего факела»), создание традиций и т.д. [35].

Наконец, третья задача - воспитание в детях трепетного, эмоционально-ценностного отношения к музыкальному искусству и искусству театра, потребности в саморазвитии и самовыражении посредством музыкально-творческой деятельности. Данная задача решается параллельно с решением первых двух. Ценностное отношение к музыкальному искусству и искусству театра формируется: 1) в процессе совместной творческой деятельности ребят; 2) в результате переживания и «проживания» ими акта сотворчества; 3) рефлексии (с помощью педагога) того, что получается хорошо и того, к чему необходимо стремиться; наконец,

4) в результате межличностного общения, в основе которого диалог (взаимное раскрытие). Именно эти четыре механизма образования ценностного отношения к чему-либо, в данном случае к музыке и искусству театра, выделенные и описанные психологом Б.С. Братусем, представлены в единстве в деятельности театра детской песни.

Итак, подводя итог вышеизложенному, подчеркнем следующие важные для нас мысли.

Коммуникативная деятельность педагога-музыканта представляет собой деятельность по установлению соответствующих специфике музыкального искусства коммуникативных связей и отношений между всеми участниками взаимодействия.

В ситуации театра детской песни осуществляемая на занятиях «коммуникация при помощи искусства» приобретает качественно новое, художественно-эстетическое содержание, вследствие чего деятельность педагога-музыканта становится по характеру художественно-коммуникативной.

В ходе этой деятельности педагог-музыкант выполняет информационную, социально-перцептивную, интерактивную и аффективную функции.

В структуре художественно-коммуникативной деятельности выделяют мотивационный, содержательно-смысловой и художественно-исполнительский компоненты.

Мотивационный компонент служит тем основанием, благодаря которому приводится в действие механизм музыкально-творческой и художественно-коммуникативной деятельности участников театра детской песни, и ее осуществление приобретает заинтересованный, личностно-творческий характер.

Основу содержательно-смыслового компонента составляют художественно-коммуникативные задачи, которые ставит перед собой руководитель театра детской песни:

1) развитие артистических и музыкально-творческих способностей детей посредством специальных упражнений и психофизического тренинга;
2) сплочение участников коллектива посредством осознания ими общей цели деятельности, создания системы перспективных линий, включения детей в творческое общение, позволяющее как можно быстрее и успешнее пройти основные стадии становления и развития творческого коллектива, создания традиций;
3) воспитание в детях эмоционально-ценностного отношения к музыкальному искусству и искусству театра, потребности в саморазвитии и самовыражении посредством музыкально-творческой деятельности.

Содержание художественно-исполнительского компонента определяется многочисленными средствами решения указанных задач.

Эффективность их решения во многом определяется качеством создаваемой на репетиционных занятиях ситуации художественно-эстетической коммуникации, которая представляет собой сложный по структуре и творческий по содержанию процесс общения и идентификации руководителя Арт-группы «Джем» и его участников с художественным миром музыкального произведения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Развитие артистизма у младших школьников средствами художественно-коммуникативной деятельности педагога-музыканта является на сегодняшний день одной из актуальных проблем художественной педагогики. Являясь интегративным качеством личности, артистизм включает в себя такие важные составляющие, как: эмоциональная восприимчивость; эмоциональность и образность воображения; способность рельефно представить себе музыкальный образ; объем и качество эмоционально-эстетического «тезауруса», способность в нужный момент «оживить» в себе требуемое эмоциональное состояние; умение концентрировать внимание на произведении искусства, на развитии музыкального образа; способность к саморегуляции поведения; умение освободиться от волнения и мышечных «зажимов» и пр.

Не будет большим преувеличением сказать, что все вышеназванные свойства и качества составляют основу не только специфической художественной, но и всеобщей, универсальной способности, которая, будучи развитой, реализуется в любой сфере человеческой деятельности. В силу этого проблема развития артистизма выступает не только как частная проблема художественной педагогики, но в большей степени как проблема образования и воспитания в целом.

Теоретические поиски выявили противоречие между потребностью педагогов-музыкантов, осуществляющих руководство эстрадным коллективом, в научно-обоснованной системе художественно-коммуникативной деятельности, направленной на развитие артистизма у младших школьников, и фактическим ее отсутствием.

Анализ опыта творческой деятельности подобных коллективов так же свидетельствовал о том, что педагоги-музыканты, в силу своей специализации, часто акцентируют внимание на музыкальном развитии детей, оставляя на втором плане работу по развитию артистических способностей детей.

Художественно-коммуникативная деятельность педагога-музыканта способствует развитию артистизма у младших школьников в том случае, если: - педагог-музыкант имеет ясное представление о сущности и структуре понятия «артистизм» и в своей работе опирается на научно обоснованные критерии развития этого качества у воспитанников; - педагог-музыкант учитывает в своей работе возрастные психологические особенности младших школьников, в т.ч. и особенности развития артистизма; - в системе художественно-коммуникативной деятельности педагога-музыканта ярко выражены мотивационный, содержательно-смысловой и художественно-исполнительский компоненты; - педагог-музыкант осуществляет мониторинг эффективности собственной деятельности по развитию артистизма у воспитанников и корректирует ее.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1.Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 112 с.

2.Адоевцева И.В. Становление элементов педагогического артистизма у будущих учителей музыки: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Кострома: Костр. пед. ун-т, 2001. – 21 с.

3.Алексеев А.Д. Творчество музыканта-исполнителя: На материале интерпретаций выдающихся пианистов прошлого и настоящего /А.Д. Алексеев. – М.: Музыка, 1991. – 104 с.

4.Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: основы педагогики творчества. – Казань: Изд-во Казан. Ун-та, 1988. – 238с.

5.Андреева А.Д. Диагностика эмоционального отношения к учению в среднем и старшем школьном возрасте // Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик. – М, ВЛАДОС, 1988. – С. 37-48.

6.Баренбойм Л.А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства. – М., Л., 1969. – 267с.

7.Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство. – Л., 1974. – 336 с.

8.Божович Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности /Под ред. Д.И. Фильдштейна. – М.: Междунар. пед. акад., 1995. – 209 с.

9.Бритаева Н.Х. Эмоции и чувства в сценическом творчестве. – Саратов: Изд-во сарат. Ун-та, 1987. – 159 с.

10. Булатова О.С. Педагогический артистизм: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 240с.

11. Бухвалов В.А. Развитие учащихся в процессе творчества и сотрудничества. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. – 144с.

12. Вальтер Б. Оркестр и дирижер // Сов. музыка. – 1957. - № 9. – С. 105-107

13. Векслер А.И. Принципы К.С. Станиславского и музыкальное исполнительство //Советская музыка. – 1951. - № 10. – С. 68-71

14. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк: Книга для учителя. – М.: ВЛАДОС, 1991. – 146 с.

15. Гинзбург Л.С. В.Г. Белинский и вопросы эстетики исполнительского искусства //О музыкальном исполнительстве. – М.: Музгиз, 1954. – С. 15-38.

16. Гиппиус С.В. Упражнения актерской психотехники // Сценическая педагогика: Сб. тр. Вып. 2. – Л.: Ленингр. Гос. Ин-т театра, музыки и кинематографии, 1976. – С. 18-28.

17. Горчаков Н.М. Режиссерские уроки К.С. Станиславского: Беседы и записи репетиций. – 3-е изд. – М.: Искусство, 1952. – 572с.
18. Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. – М.: Классика. – XXI, 2002. – 192с.
19. Добрынин Н.Ф. Основные вопросы психологии внимания //Психологическая наука в СССР. Т. 1. – М.: Изд-во АПН СССР, 1959.
20. Елькина С.В. Формирование педагогической культуры студентов педагогического колледжа (на материале отделения «Музыкальное образование»). Дисс… канд. пед. наук. – Самара, 2000
21. Ершова А.П., Букатов В.М. Театральный класс как форма начального профессионального образования //Современные проблемы театрально-творческого развития школьников: Сб. науч. тр. /Редкол.: Е.К. Чухман (отв. Ред.), А.П. Ершова (отв. Ред.) и др. – М., изд. АПН СССР, 1989г. – 126с. – С. 57-76.
22. Захава Б.Е. Воспитание. Спектакли и роли. Статьи. / Сост. И авт. Коммент. Н.И. Захава; ред. Г.П. Каптерева. – М.: ВТО, 1982. – 401 с.
23. Захава Б.Е. Мастерство актера и режиссера. Изд. 3-е, испр. и доп. Учеб. пособие для институтов культуры, театра и культ.-просвет. училищ. – М.: «Просвещение», 1973. – 267 с.
24. Землянский Б.Я. О музыкальной педагогике. – М.: «Музыка», 1987.–144с.
25. Иванченко Г.В. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы. – М.: Смысл, 2001. – 264 с.
26. Капустин Ю.В. Музыкант-исполнитель и публика: Исслед. – Л.: Музыка, 1985. – 160 с.
27. Каргин А.С. Народная художественная культура. – М.: ГРЦ русского фольклора, 1997. – 288с.
28. Клубков С.В. Уроки мастерства актера. Психофизический тренинг. //Репертуарно-методическая библиотека «Я вхожу в мир искусств» - 2001. - № 6.
29. Коган Г.М. О «режиссерском» и «актерском» началах в исполнительстве //Сов. Музыка. – 1973. - № 5. – С. 94-97.
30. Кочнев В.И. Динамика эмоциональной реактивности в процессе обучения основам актерской профессии //Вопросы психологии.–1988.-№ 3.–С.138-145.
31. Краткий психологический словарь–хрестоматия. - М., 1974. - 268 с.
32. Крюкова В.В. Музыкальная педагогика /В.В. Крюкова. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 288с.
33. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высш. уч. заведений. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 464с.

34. Курышева Т.А. Театральность и музыка. – М.: Сов. Композитор, 1984. – 40с.
35. Лепнева О.А., Тимошко Е.А. Классный коллектив: технология формирования. Методическое пособие. – М.: ООО»ЦГЛ», 2005. – 128с.
36. Майковская Л.С. Артистизм действий: художественно-коммуникативная деятельность педагога-музыканта: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Музыка, 2006. – 111 с., нот.
37. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений /И.Я. Зязюн, И.Ф. Кривонос, Н.Н. Тарасович и др. / Под ред. И.Я. Зязюна. – М., 1989.
38. Основы системы Станиславского: учеб. Пособие / авт.-сост.: Н.В. Киселева, В.А. Фролов. – ростов н/Д: Феникс, 2000. – 127с.
39. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Учеб. Пособие для студентов и преподавателей. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 384.
40. Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие /Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2002. – 694 с.
41. Прокофьев Г.П. Образ музыкального произведения и его воплощение исполнителем //Вопросы психологии. – 1959. - № 5. – С. 59-70
42. Рабинович Д.А. Святослав Рихтер // Сов. музыка. – 196 - № 12. – С. 105-107.
43. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике. – М.: Музыка, 1989. – 141с.
44. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 529 с.
45. Савшинский С.И. Пианист и его работа. – М.: Классика – XXI, 2002. – 244 с.
46. Селиванов В.И. Понятие воли в психологии // Материалы 2-й межвуз. Науч. Конференции по проблеме психологии воли. – Рязань, 1967. – С. 4-12.
47. Скловская Е. Практическая работа с театральным коллективом с использованием психофизического тренинга С.В. Клубкова //Школьные технологии. – 2006. - № 6. – С. 125-136.
48. Смолина Е.А. Современный урок музыки: творческие приемы и задания. /Е.А. Смолина. – Ярославль: Академия развития, 2006. – 128 с.
49. Станиславский К.С. Собрание сочинений: В 9 т. Т.1: Моя жизнь в искусстве /Редкол.: О.Н. Ефремов (гл. ред.) и др.; предисл. О.Н. Ефремова; подгот. текста, вступ. ст. и коммент. И. Соловьевой. – М.: Искусство, 1988.
50. Фетисова Е.В. К вопросу о восприятии и определении эмоционального состояния по выразительным движениям //Психологический журнал. – 1981. – Т.2. - № 2. – С. 142-146.
51. Чванова А.Н. Формирование артистизма у музыкантов-исполнителей: Дисс. канд. пед. наук. – Самара: Самар. гос. ун-т, 2005. – 194с.

52. Чухман Е.К., Акакиева О.Ю. Театр в передовом педагогическом опыте // Современные проблемы театрально-творческого развития школьников: Сб. науч. тр. /Редкол.: Е.К. Чухман (отв. Ред.), А.П. Ершова (отв. Ред.) и др. – М., изд. АПН СССР, 1989г. – 126с. – С. 76-99.
53. Шангина Е.Ф. Выявление и развитие актерских и режиссерских способностей: метод. рек. – М.: Изд-во «Московский лицей», 1993. – 160 с.