

## ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

*Кочеткова И. В.*

*Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 8 города Холмска муниципального образования «Холмский городской округ» Сахалинской области*

*E-mail: Kochetkova.3780@mail.ru*

*В настоящее время, при обучении на различных образовательных уровнях, достаточно много внимания уделяется необходимости формирования креативного мышления при обучении. Креативное мышление необходимо современному человеку для того, чтобы быть успешным в профессиональной деятельности, особенно это касается тех профессий, которые связаны с творчеством. За последние 25 лет преподаватели музыки стали свидетелями повышенного внимания к ориентированным на учащихся подходам к преподаванию и обучению, при которых музыкальный рост происходит посредством креативного опыта. Интерес нашей профессии как музыкальных педагогов к конструктивистским представлениям о том, как происходит обучение, вытесняет учителя как единственного носителя официальных знаний и повышает контроль учащихся над принятием музыкальных решений в классе. В связи с вышеизложенным, автором настоящей статьи, была предпринята попытка научного анализа и критического осмысления проблемы формирования креативного мышления на уроках музыки в современной школе.*

**Ключевые слова:** *развитие образования, обучение музыки, формирование креативного мышления, технологии креативного мышления, креативный опыт, принятие решений в классе.*

*Formation of creative thinking in music lessons. At present, when teaching at various educational levels, a lot of attention is paid to the need for the formation of creative thinking in teaching. Creative thinking is necessary for a modern person in order to be successful in professional activities, especially for those professions that are associated with creativity. Over the past 25 years, music educators have witnessed an increased focus on student-centered approaches to teaching and learning, in which musical growth occurs through creative experiences. Our profession as music educators' interest in constructivist ideas about how learning happens is displacing the teacher as the sole bearer of official knowledge and increasing student control over musical decision making in the classroom. In connection with the foregoing, the author of this article made an attempt to scientific analysis and critical understanding of the problem of the formation of creative thinking in music lessons in a modern school.*

**Keywords:** *development of education, music teaching, formation of creative thinking, technologies of creative thinking, creative experience, decision-making in the classroom.*

Остается важный вопрос: какой опыт необходим учащимся, когда они начинают принимать музыкальные решения в форме сочинения или импровизации?

В этой статье я утверждаю, что открытый, исследовательский опыт обучения предлагает музыкальным педагогам подходящий для развития инструмент, помогающий учащимся взять на себя ответственность за принятие креативных решений в музыкальном классе. Как сказал один из моих наставников: «Больше всего важно не то, что мы делаем как учителя, а то, что мы можем заставить делать учеников» [4].

Исследование дает учащимся возможность развивать умственную гибкость, характер и навыки, необходимые для сочинения и импровизации.

Цель исследования состояла в том, чтобы (1) сформулировать обоснование креативного опыта обучения в музыкальном классе и (2) наметить практические стратегии использования исследования в качестве основы для композиционного и импровизационного развития.

### **Процесс креативного мышления**

Питер Вебстер концептуализирует творчество как процесс, управляемый творческим мышлением. Принимая определение Мод Хики, креативное мышление здесь понимается как «способность мыслить образно (творчески) в звуке, а также манипулировать и создавать новые и интересные

музыкальные идеи». Процесс креативного мышления начинается с намерения музыкального продукта, проходит через четырехэтапный процесс мышления и заканчивается таким продуктом, как композиция, импровизационное исполнение или музыкальный анализ, такой как прослушивание или письмо. Вебстер (2002) с тех пор обновил свою модель, включив в нее следующие четыре стадии, которые управляют процессом креативного мышления [1].

Подготовка (воображение, изучение и планирование новых музыкальных идей и проблем)

Время вдали (подсознательная обработка идей)

Проработка (пересмотр, редактирование и формирование новых идей)

**Верификация (заключительный этап полировки)**

Учащиеся проходят эти этапы нелинейным образом и часто возвращаются к предыдущим этапам по мере необходимости. Учащиеся проходят эти этапы, используя как дивергентное мышление (разнонаправленное развитие многих идей), так и конвергентное мышление (разработка единых ответов на конкретные проблемы).

В модели Вебстера (1990) дивергентное мышление требует от учащихся определенного набора музыкальных навыков, таких как длительное внутреннее осмысленное представление звука, широкий и гибкий диапазон музыкальной выразительности (например, динамика, темп, высота тона) и/или склонность думать об оригинальных или необычных идеях. Именно на предоставлении учащимся ресурсов, времени и поддержки для изучения новых музыкальных идей и креативных проблем эта статья в первую очередь сосредоточена.

Описывая, как направлять учащихся на развитие креативного мышления в процессе обучения музыки, Робинсон, Белл и Погоновски утверждали, что «преимущество мозгового штурма музыкальных идей в удобной обстановке большой группы заключается в том, что он легко переходит на следующий этап работы учащихся – самостоятельной работы».

Переход от больших групп к индивидуальной работе дает учащимся ментальные модели того, как работает композиционный или импровизационный процесс, а также мотивирует их работать в направлении индивидуального выбора. Стратегии, описанные ниже, лучше всего знакомить учащихся последовательно. Сначала они представлены в условиях большой группы и прогрессируют, добавляя учащимся выбор и свободу принимать собственные музыкальные и творческие решения. Они служат предкомпозиционной и предимпровизационной деятельностью, калибрующей креативное музыкальное мышление учащихся, подчеркивающей уникальность каждого ученика посредством встраивания выбора и свободы и позволяющей ученикам руководствоваться своими индивидуальными эстетическими интересами [7].

Способность представлять новые и разнообразные звуки или идеи, запоминать и вспоминать их в течение определенного периода времени, а также использовать эти звуки при прослушивании, сочинении, исполнении или импровизации лежит в основе процесса креативного мышления называют «мышление звуком».

На одном занятии учащиеся читают или слушают «Прогулку по прослушиванию», а затем отправляются на настоящую прогулку по прослушиванию. Я устанавливаю следующие ожидания: они могут не говорить, только слушать; когда они слышат звук, они могут «схватить» его рукой и поместить в свою воображаемую сумку для прослушивания; и они ходят гуськом вслед за мной по школе около 15 минут. Когда мы возвращаемся в класс, мы перечисляем все звуки, которые услышали во время прогулки. К ним часто относятся шаги, щебетание птиц, баскетбольные мячи, проезжающие машины или смеющиеся вдалеке дети. Мы даже сравниваем звуки, которые другие классы слышали во время прогулки в разное время дня. Участие в прослушивании - это очень структурированное групповое занятие, целью которого является настроить учащихся на звуки вокруг них. Этот урок соответствует этапу подготовки креативного мышления.

Процесс креативного мышления прославляет дивергентное мышление как необходимое для принятия эстетических решений. Обычно я выделяю интересные или уникальные способы обозначения этих звуков с помощью форм, линий или даже цветов. Моя цель - побудить учащихся воображать и использовать оригинальные возможности для представления звуков - отличный способ для них испытать дивергентное мышление [3].

Это отличный урок для большой группы, на котором можно послушать прогулку, поскольку он дает учащимся возможность попрактиковаться в создании придуманных обозначений для звуков,

которые они слышат.

После нашего обсуждения звуков, с которыми мы столкнулись во время прогулки, я спрашиваю их: как вы записываете эти звуки, не используя слова или буквы? Введение этого вопроса создает творческую проблему для дальнейшего изучения учащимися. В то время как способность читать и писать стандартную нотную запись является важной целью всестороннего музыкального образования, учащимся должна быть предоставлена возможность создавать свои собственные формы нотной записи.

Учащиеся располагаются в кругу в центре класса с маркерами и бумагой. Я продолжаю играть различные звуки, мелодии и звуковые текстуры с инструментов, найденных в классе, или звуковых фрагментов из записей. Чем более разнообразными, запоминающимися и занимательными будут звуки, тем больше вовлеченности вы получите от учащихся. Я даю им от 30 секунд до минуты, чтобы молча понять, как записать звук, который они слышат. Они держат свои листы, чтобы весь класс мог видеть их записи. Затем мы сравниваем, как каждый учащийся решил изобразить этот звук.

Кроме того, уроки можно перевернуть: ученики могут сначала создать свою собственную нотную запись, на что я отвечаю, пытаясь сыграть их на инструменте по своему выбору. Изобретенная нотация - это способ изначально заставить учащихся задействовать свое креативное музыкальное мышление таким образом, который имеет для них смысл.

Начавшись как групповое занятие, урок соответствует творческой музыкальной стратегии и дает учащимся, которые борются с концепцией изобретенной нотации, возможность увидеть, как другие записывают тот же звук. Ученики захотят довольно быстро перейти к исследовательскому этапу, описанному ниже. Не забудьте дать им достаточно времени, чтобы разработать качественную мысленную модель того, как выглядит изобретенная нотация, прежде чем двигаться дальше [5].

Первый шаг к исследованию - просто позволить ученикам исследовать. Сначала не требуется никаких заданий или целей. В этой открытой среде обучения вы можете сидеть сложа руки и наблюдать, как их воображение управляет процессом обучения.

Первоначальная цель не состоит в том, чтобы учащиеся развивали связанные музыкальные идеи во время изучения. Обучение происходит, когда учащиеся взаимодействуют со своим музыкальным окружением. Хотя время, затрачиваемое на исследование, может варьироваться, я считаю, что наиболее эффективно выделять больше времени на исследование для школьников. Время изучать инструменты, ценное для учащихся независимо от их возраста и уровня музыкального опыта.

Переход от групповой деятельности под руководством учителя к исследовательской среде может быть изначально трудным для учителей. В то время как исследование предполагает освобождение от большей части контроля и предоставление учащимся возможности руководить собой, оно не лишено четких ожиданий как со стороны учащихся, так и со стороны учителей. Стратегии, которые могут оказаться полезными для операционализации исследовательской среды, включают легкий доступ к широкому спектру инструментов; большое открытое пространство, где студенты могут брать инструменты и экспериментировать; четкие ожидания поведения для себя, своих одноклассников и инструментов; и включение частых «разрывов слуха» для всего класса, когда становится слишком громко.

Затем я начинаю постепенно включать открытые цели в их исследовательские сеансы. Некоторые ученые выступают за возвращающийся подход, основанный на открытом, основанном на открытиях обучении и постепенном включении в него навыков с течением времени [2].

Эти исследовательские уроки - идеальная возможность внедрить самооценку в учебный процесс учащихся. Как только учащиеся соберут коллекцию звуков, записанных с использованием придуманной ими нотации, они могут прогуляться, найти одноклассника и попросить его «исполнить» звуки, которые они записали. Затем они могут воспроизвести его так, как они изначально планировали для сравнения. Процесс взаимной оценки не только дает каждому учащемуся возможность оценить записи друг друга, но и помогает им развить навык самооценки.

После нескольких сеансов взаимной оценки я предлагаю учащимся представить, как их сверстники могут интерпретировать их обозначения как форму самооценки.

### **Переход к композиции и импровизации**

Стратегии, подробно описанные в этой статье, предназначены для того, чтобы помочь учащимся перейти к реальному сочинению музыки и/или импровизации. Хотя подробное обсуждение того, как

выглядят композиция и импровизация в классе, выходит за рамки этой статьи, это следующий логический шаг. Можно сделать несколько начальных шагов, чтобы успешно перейти от исследования к сочинению и импровизации.

После нескольких ознакомительных сессий я начинаю перед каждым занятием показывать короткое видео с композицией или импровизацией - либо той, которую я нашел на YouTube, либо образцового исполнения из другого класса или классов в прошлые годы. Во-вторых, я постоянно включаю выступления в конце каждого занятия. Обычно я начинаю с одного выступления на каждом уроке и постепенно увеличиваю их число по мере того, как ученики знакомятся с этими процессами. По мере того как учащиеся регулярно просматривают качественные примеры сочинений, совершенствуют свое исследовательское время обучения с помощью сверстников и самооценки, а также получают возможность исполнять свои нотации для класса, их выступления естественным образом перерастают в сочинения и импровизации [6].

После того, как этот исследовательский опыт обучения будет включен в учебную программу по музыке, он предназначен для того, чтобы учащиеся регулярно возвращались к нему и даже делали его центральным элементом учебной программы. Ключевыми характеристиками качественной программы музыкального образования для школьников являются (1) открытый опыт, в котором упор делается на процесс, а не на продукт, и (2) музыкальные действия, которые часто повторяются с течением времени. Я регулярно включаю исследования в планирование своей учебной программы, чтобы помочь учащимся, которым сложно сочинять музыку или импровизировать, а также помочь учащимся сделать все возможное в своем собственном обучении.

Стратегии, изложенные в этой статье, могут также помочь музыкальным педагогам концептуализировать свою собственную практику с конечной целью помочь учащимся развить свое креативное музыкальное мышление.

**Этические нормы.** Все исследования проведены в соответствии с принципами биомедицинской этики, сформулированными в Хельсинкской декларации 1964 г. и ее последующих обновлениях, и одобрены локальным биоэтическим комитетом Муниципального автономного общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 8 города Холмса

**Информированное согласие.** Каждый участник исследования представил добровольное письменное информированное согласие, подписанное им после разъяснения ему потенциальных рисков и преимуществ, а также характера предстоящего исследования.

**Конфликт интересов.** Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амелин, Н. А. Преодоление клипового мышления в процессе развития креативности у младших школьников на уроках музыки / Н. А. Амелин, А. П. Юдин // Вестник педагогических наук. – 2022. – № 6. – С. 78-83.
2. Казарова, В. А. Развитие музыкального мышления у детей младшего школьного возраста на уроках музыки / В. А. Казарова, Э. Г. Цзю // Вопросы педагогики. – 2020. – № 3-2. – С. 99-103.
3. Кравченко, А. А. Особенности формирования креативного мышления учащихся на уроках музыки, как компонента функциональной грамотности / А. А. Кравченко // Вестник Ставропольского краевого института развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования. – 2023. – № 17. – С. 70-74.
4. Салагор, Я. А. ТРИЗ-технологии как средство развития креативного мышления учащихся начальной школы на уроках музыки / Я. А. Салагор // Глазов: Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко, 2022. – С. 346-350.
5. Согрин, Е. С. Методы и приемы развития критического мышления на уроке музыки / Е. С. Согрин // Образовательный форсайт. – 2021. – № 3(11). – С. 188-203.
6. Ци, Ц. Формирование творческого мышления на уроках музыки в школе / Ц. Ци // Обзор педагогических исследований. – 2022. – Т. 4, № 3. – С. 208-212.
7. Ячменева, Н. Н. Формирование функциональной грамотности обучающихся - креативное мышление - на уроках музыки / Н. Н. Ячменева // Челябинск: Челябинский институт переподготов-

## REFERENCES

1. Amelin, N. A. Preodolenie klipovogo myshleniya v processe razvitiya kreativnosti u mladshih shkol'nikov na urokah muzyki / N. A. Amelin, A. P. Yudin // Vestnik pedagogicheskikh nauk. – 2022. – № 6. – S. 78-83.
2. Kazarova, V. A. Razvitie muzykal'nogo myshleniya u detej mladshego shkol'nogo vozrasta na urokah muzyki / V. A. Kazarova, E. G. Czyu // Voprosy pedagogiki. – 2020. – № 3-2. – S. 99-103.
3. Kravchenko, A. A. Osobennosti formirovaniya kreativnogo myshleniya uchashchihsya na urokah muzyki, kak komponenta funkcional'noj gramotnosti / A. A. Kravchenko // Vestnik Stavropol'skogo kraevogo instituta razvitiya obrazovaniya, povysheniya kvalifikacii i perepodgotovki rabotnikov obrazovaniya. – 2023. – № 17. – S. 70-74.
4. Salagor, Ya. A. TRIZ-tehnologii kak sredstvo razvitiya kreativnogo myshleniya uchashchihsya nachal'noj shkoly na urokah muzyki / Ya. A. Salagor // Glazov: Glazovskij gosudarstvennyj pedagogicheskij institut imeni V.G. Korolenko, 2022. – S. 346-350.
5. Sogrina, E. S. Metody i priemy razvitiya kriticheskogo myshleniya na uroke muzyki / E. S. Sogrina // Obrazovatel'nyj forsajt. – 2021. – № 3(11). – S. 188-203.
6. Ci, C. Formirovanie tvorcheskogo myshleniya na urokah muzyki v shkole / C. Ci // Obzor pedagogicheskikh issledovanij. – 2022. – T. 4, № 3. – S. 208-212.
7. Yachmeneva, N. N. Formirovanie funkcional'noj gramotnosti obuchayushchihsya - kreativnoe myshlenie - na urokah muzyki / N. N. Yachmeneva // Chelyabinsk: Chelyabinskij institut perepodgotovki i povysheniya kvalifikacii rabotnikov obrazovaniya, 2022. – S. 222-227.