

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Тольяттинский государственный университет»

**ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ**

Кафедра «Дошкольная педагогика и психология»

44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Психология и педагогика дошкольного образования

**БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА**

на тему **МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ**  
**У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ**  
**В ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ИГРАХ**

Студент(ка)	<u>О.А. Кудряшова</u>	<u>_____</u>
Руководитель	<u>А.Ю. Козлова</u>	<u>_____</u>
Консультант	<u>_____</u>	<u>_____</u>

**Допустить к защите**

Заведующий кафедрой д.п.н., профессор, О.В. Дыбина \_\_\_\_\_

«      » \_\_\_\_\_ 2016г.

Тольятти 2016

## Оглавление

Введение .....	3
Глава 1. Теоретические основы сопровождения развития у детей 6–7 лет самостоятельности в театрализованных играх .....	8
1.1 Педагогическое сопровождение развития у детей 6–7 лет самостоятельности в театрализованных играх как психолого-педагогическая проблема .....	8
1.2 Условия самостоятельного овладения детьми дошкольного возраста театрализованными играми .....	21
Глава 2. Экспериментальная работа по реализации методического сопровождения развития у детей 6–7 лет самостоятельности в театрализованных играх .....	30
2.1 Анализ содержания и характера методического сопровождения развития у детей 6–7 лет самостоятельности в театрализованных играх .....	30
2.2 Реализация методического сопровождения развития у детей 6–7 лет самостоятельности в театрализованных играх .....	38
2.3 Выявление эффективности методического сопровождения развития у детей 6–7 лет самостоятельности в театрализованных играх .....	48
Заключение .....	56
Список используемой литературы .....	58
Приложение .....	64

## Введение

Период дошкольного детства признан отечественными и зарубежными педагогами и психологами этапом интенсивного развития личности (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, Г.М. Бреслав и др.). Однако в настоящее время в связи с реформированием системы образования наблюдается объективный процесс интеллектуализации содержания дошкольного воспитания. На фоне этих прогрессивных изменений развитию самостоятельности ребенка не всегда уделяется достаточное внимание.

Аналитический обзор педагогической литературы позволил нам определить, что проблема детской самостоятельности наиболее полно исследована школьной педагогикой (Н.В. Бочкина, О.А. Конопкин, Л.А. Матвеева, А.К. Осницкий, Л.А. Ростовецкая и др.). Осуществлялось изучение разных видов самостоятельности школьников: прикладная и учебная, познавательная, организационно-техническая и др. Данными авторами самостоятельность определяется как общая характеристика личностной регуляции деятельности, поведения и отношений.

Вместе с тем, является аксиомой сензитивность дошкольного возраста в развитии нравственно-волевых личностных качеств. Исследования ученых свидетельствуют о том, что к концу старшего дошкольного возраста при оптимальных условиях воспитания и обучения дети могут достичь определенного уровня развития самостоятельности в разных видах деятельности: в игровой (Н.Я. Михайленко), двигательной (Л.С. Карташова, Н.В. Полтавцева) трудовой (М.В. Крулех, Р.С. Буре), познавательной (А.М. Матюшин, З.А. Михайлова, Н.Н. Подъяков), в обучении (Е.Е. Кравцова, Л.В. Артемова).

Мы согласны с подходом исследователей (Т.И. Бабаева, М.В. Крулех и др.) в определении самостоятельности как постепенно развивающегося личностного качества, которое характеризуется

стремлением к осуществлению деятельности без помощи со стороны других людей, умением поставить цель деятельности, осуществлять элементарное планирование, реализовывать задуманное и получать результат, соответствующий поставленной цели, а также способностью к проявлению инициативы и творчества в решении задач какой-либо деятельности.

Встает вопрос выбора наиболее оптимальных средств, методов работы. Исследователи, изучавшие театрализованно-игровую деятельность дошкольников, сходятся в утверждении важности этого вида художественной деятельности для развития психических функций – внимания, воображения, восприятия, мышления, эмоциональной отзывчивости (Л.С. Выготский, Р.И. Жуковская, Н.С. Карпинская, Д.В. Менджерицкая, Б.М. Теплов), рассматривая при этом театрализованно-игровую деятельность как «трамплин» для развития художественно-эстетической активности.

Развитие инициативности и самостоятельности в дошкольном возрасте связано с освоением ребенком разных видов деятельности (прежде всего игровой, а также изобразительной, двигательной и др.), в которых он приобретает возможность проявлять свою субъектную позицию.

Театрализованная деятельность является разновидностью ведущей (игровой) деятельности детей, а значит, оказывает влияние на развитие психических процессов, а также в силу своей специфики обладает потенциальными возможностями для развития такого качества личности как самостоятельность.

Интегративный характер театрализованной деятельности (взаимосвязь художественного слова, музыки, декоративно-художественного оформления) выступает как активный, индивидуальный процесс, объединяющий способности воспринимать специфическое сценическое искусство и осуществлять разные по характеру творческие

действия (продуктивные, исполнительские, оформительские). Такой синтез создает условия для развития и совершенствования эмоциональной сферы, самостоятельности и творчества детей.

Таким образом, актуальность настоящего исследования определяется комплексом существующих **противоречий** в практике работы ДОО:

– между признанием значимости театрализованной игры в развитии у детей старшего дошкольного возраста самостоятельности и использованием ее преимущественно как метода решения задач художественно-эстетического развития;

– между возрастающим интересом детей 6–7 лет к самостоятельным театрализованным играм и тенденцией исчезновения свободной игровой деятельности из жизни детей.

Одним из вариантов решения обозначенных противоречий может стать методическое сопровождение развития у детей 6–7 лет самостоятельности в театрализованных играх. В педагогической литературе накоплен богатый исследовательский материал, обращенный к проблемам организации педагогического сопровождения (Л.Н. Бережнова, В.П. Бондарев, А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская, О.В. Солнцева, С.Г. Косарецкий, И.Э. Куликовская, И.А. Липский, Л.Г. Субботина и др.). Однако организация методического сопровождения развития у детей самостоятельности в театрализованных играх в этих работах не рассматривалась.

Методическое обеспечение образовательного процесса, существующее в традиционной практике и предполагающее наличие нормативной и методической документации, средств осуществления образовательного процесса не помогает устранить профессиональные затруднения педагогов. Следствием этого является возрастание роли методического сопровождения развития у детей 6–7 лет самостоятельности в театрализованных играх, под которым в нашем исследовании понимается целенаправленная совместная деятельность методической службы и

коллектива ДОО, реализованная в виде непрерывной профессиональной помощи в организации и руководстве театрализованными играми детей 6–7 лет. Поэтому тема данной бакалаврской работы – «Методическое сопровождение развития у детей 6–7 лет самостоятельности в театрализованных играх» – актуальна и практико-ориентирована.

На основании выявленных противоречий сформулирована **проблема** исследования: каким должно быть методическое сопровождение, способствующее эффективному развитию у детей 6–7 лет самостоятельности в театрализованных играх в условиях ДОО?

**Цель исследования** – теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность методического сопровождения развития у детей 6–7 лет самостоятельности в театрализованных играх.

**Объект исследования:** процесс развития у детей 6–7 лет самостоятельности.

**Предмет исследования:** методическое сопровождение развития у детей 6–7 лет самостоятельности в театрализованных играх.

**Гипотеза:** развитие у детей 6-7 лет самостоятельности в театрализованных играх возможно благодаря осуществлению методического сопровождения деятельности воспитателей при разработке стратегии руководства театрализованными играми, предполагающей:

- мониторинг уровня самостоятельности детей 6–7 лет в театрализованных играх.;
- создание условий в развивающей предметно-пространственной среде группы для самостоятельных театрализованных игр;
- проектирование педагогом проблемно-игровых ситуаций, направленных на активизацию самостоятельности детей в совместных театрализованных играх.

В соответствии с целью и гипотезой исследования были определены следующие **задачи исследования:**

1. Изучить научно-теоретические основы проблемы руководства театрализованных играми детей 6–7 лет.

2. Разработать и апробировать содержание методического сопровождения развития у детей 6-7 лет самостоятельности в театрализованных играх.

3. Определить эффективность методического сопровождения развития у детей 6-7 лет самостоятельности в театрализованных играх.

Для проверки гипотезы и решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования**:

– теоретический анализ и обобщение психолого-педагогической и методической литературы по исследуемой проблеме;

– наблюдение, беседа;

– психолого-педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий и контрольные этапы;

– качественный и количественный анализ полученных данных.

**Теоретической основой исследования** являются:

– идеи педагогического сопровождения детской деятельности в дошкольной образовательной организации (А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская, О.В. Солнцева);

– подход к определению самостоятельности дошкольников и ее показателей (Т.И. Бабаева, М.В. Крулех).

**Новизна исследования** заключается в том, что доказана необходимость нового способа развития у детей 6–7 лет самостоятельности в условиях ДОО – методического сопровождения развития самостоятельности в театрализованных играх.

**Теоретическая значимость исследования:** показана возможность развития у детей 6–7 лет самостоятельности в театрализованных играх благодаря специально организованному методическому сопровождению этого процесса в условиях ДОО.

**Практическая значимость исследования** заключается в том, что разработанное нами содержание методического сопровождения может быть использовано методической службой ДОО для обеспечения развития у детей 6–7 лет самостоятельности в театрализованных играх.

**Экспериментальная база исследования:** Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Самарской области средняя общеобразовательная школа №19 им. Героя России Алексея Кириллина города Сызрани городского округа Сызрань Самарской области СП «Детский сад №32».

**Структура бакалаврской работы.** Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы, приложения.



## **Глава 1. Теоретические основы сопровождения развития у детей 6–7 лет самостоятельности в театрализованных играх**

### **1.1 Педагогическое сопровождение развития у детей 6–7 лет самостоятельности в театрализованных играх как психолого-педагогическая проблема**

Важнейшей задачей, стоящей перед системой дошкольного образования, является развитие личности ребенка. В дошкольном возрасте складывается тот сравнительно устойчивый внутренний мир, который дает основания рассматривать ребенка как личность, способную к дальнейшему развитию и совершенствованию [35, с.25].

Значительную роль в становлении личности ученые отводят эмоциональной сфере и рассматривают в качестве необходимого условия личностного развития ребенка развитие самостоятельности.

Многие исследователи (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, П.М. Якобсон, Н.А. Ветлугина и др.) связывают развитие самостоятельности с развитием творческого воображения в процессе активного восприятия искусства, со становлением собственной художественно-творческой деятельности ребенка.

В отечественной и зарубежной психолого-педагогической науке существует единое мнение во взглядах на взаимосвязь искусства и игры, где вторая предшествует первой, а связующим элементом выступает свобода творчества, творчества без принуждения, в основе которого – удовольствие от самой деятельности.

Феномен «искусство – игра и игра как искусство» был обнаружен философами прошлого века (И.Кант, Ф.Шиллер). Они связывали игровую деятельность с эстетической практикой, высказывали идею о генетических связях театрального перевоплощения с символикой сюжетно-ролевого действия ребенка. Ф.Шиллер утверждал, что «только в игре гармонично

сочетаются все стремления человека, только в игре они облагораживают друг друга, так как побуждением к игре служит красота и именно с красивым можно и нужно играть» [74, с.67].

Искусство и игра выступают в качестве единого художественно-игрового действия, выполняющего функцию формирования духовных ценностей личности.

Важные положения о генетической связи игры и искусства в онтогенезе содержатся в исследованиях отечественных психологов П.П. Блонского [15], Л.С. Выготского [13], А.Н. Леонтьева [43], С.Л. Рубинштейна [60].

Особую роль в приобщении дошкольников к искусству в ведущей для них деятельности отводят театрализованно-игровой деятельности.

Театр – это один из самых доступных для детей видов искусства. Театральное искусство, являясь важным фактором эстетического развития, оказывает большое психотерапевтическое воздействие на эмоциональную сферу ребенка, выполняя при этом коммуникативную, регулятивную, катарсическую функции.

О катарсическом (очищающем) воздействии искусства известно очень давно. Понятием «катарсис» пользовались древнегреческие философы, подразумевая под этим психологическое очищение, которое испытывает человек после общения с искусством. Отмечая эффект катарсиса в театральном искусстве, К.С. Станиславский указывает на то, что люди, идущие в театр для развлечений, незаметно для себя выходят из него с чувствами и мыслями, обогащенными познанием жизни духа. Театр – могущественная сила духовного воздействия на людей.

Рассматривая игру ребенка как синкретическую художественную деятельность, «...как первичную драматическую форму, отличающуюся той драгоценностью, что артист, зритель, автор пьесы, декоратор и техник соединены в одном лице, что творчество ребенка в ней имеет характер синтеза – его интеллектуальная, эмоциональная, волевая области

возбуждены с непосредственной силой жизни, без лишнего напряжения его психики», Л.С. Выготский определяет особую близость драматической формы для ребенка [13,с.63].

А.Н. Леонтьев [43] относит игры-драматизации к своеобразной «предэстетической деятельности» ребенка, то есть рассматривает их как одну из важных форм перехода к продуктивной, творческой, эстетической деятельности с характерным для нее мотивом воздействия на других людей. Оставаясь игрой, они приобщают ребенка к эстетическим и нравственным ценностям и представляют собой вид художественной деятельности.

Исследователи, изучавшие театрализованно-игровую деятельность дошкольников, сходятся в утверждении важности этого вида художественной деятельности для развития психических функций – внимания, воображения, восприятия, мышления, эмоциональной отзывчивости (Л.С. Выготский, Р.И. Жуковская, Н.С. Карпинская, Д.В. Менджерицкая, Б.М. Теплов), рассматривая при этом театрализованно-игровую деятельность как «трамплин» для развития художественно-эстетической активности.

По мнению Л.С. Фурминой, творчество дошкольников в театрально-игровой деятельности «носит характер открытий для себя..., и эти открытия связаны с постижением авторского замысла, с добавлением своего отношения к изображаемым явлениям» [69, с. 98].

Н.С. Карпинская [30], также рассматривая игру-драматизацию в качестве средства развития творческих способностей детей, указывает на сходство и различие игровой драматизации и сюжетно-ролевой игры. И в той и другой играющие берут на себя определенные роли и действуют в соответствии с тем, как разворачивается содержание игры. Но в сюжетно-ролевых играх дети отражают впечатления, полученные непосредственно от окружающей действительности, а в играх-драматизациях – впечатления от литературного произведения, отражающего жизнь в художественных

образах. Заданный сюжет определяет состав участников игры, слова, которые они произносят, последовательность изображаемых эпизодов, развязку. Это облегчает детям игровую задачу: имеется готовое содержание, установлены взаимоотношения участников игры, определены их действия, произносимые ими реплики. Вместе с тем здесь важно, чтобы персонажи были изображены именно такими, какими они даны в произведении, со всеми характеризующими их особенностями поведения, речи.

Ребенку надо вообразить себя на месте данного персонажа, проникнуться его чувствами. Н.С. Карпинская справедливо отмечает: «В игре-драматизации инициатива и творчество детей направляются не на создание игровой ситуации, придумывание содержания, а на возможно лучшее выполнение взятой на себя роли. Важно не только, что изображается, но и как изображается. В драматизации очень важен качественный результат деятельности. Интерес детей к качеству выполнения роли, имеющий сам по себе большое воспитательное значение, усиливается, если поставить перед ними цель подготовить драматизацию, чтобы показать ее другим детям или родителям. Тем самым деятельность детей для себя перерастает в деятельность для других» [30, с.127]. Эту же мысль подчеркивает Б.М. Теплов: «Нельзя сочинять, играть, рисовать и т.д. только для упражнения в данной деятельности, необходимо, чтобы какая – то часть художественной деятельности ребенка была направлена на создание продукта, который на кого-то должен оказывать воздействие, который кому-то нужен, с которым связано сознание его социальной ценности. Без этого развитие творчества ребенка неизбежно подменится развитием некоторого формального умения» [65, с.18-19].

Таким образом, являясь одной из форм творческой игры, игра-драматизация имеет свои специфические особенности: она представляет синтез восприятия произведения и ролевой игры. Сам процесс усвоения,

восприятия художественного произведения является, во-первых, особой внутренней творческой деятельностью, во-вторых, в результате ее, в ходе сопереживания и сочувствия персонажа у ребенка появляются новые представления и новые эмоциональные отношения, на основе которых развиваются высшие эстетические чувства.

Театрализованное творчество и театрализованная игра понятны и близки детям. Это объясняется двумя моментами. Во-первых, драма, основанная на действии, совершаемом самим ребенком, наиболее близко, действительно, непосредственно связывает художественное творчество, игру с личными переживаниями. Психологи отмечают, что драматическая форма изживания впечатлений жизни лежит в природе детей и находит свое выражение стихийно и независимо от желаний взрослого. Внешнее впечатление от восприятия окружающего мира, прочитанного произведения, схватывается и конкретизируется ребенком в подражательной форме. Ребенок силой инстинкта и воображения создает те сцены и обстановку, которые не даст ему жизнь. Такая игра насыщена разнообразными эмоциями: удивлением, волнением, радостью, восторгом и др. И это дает возможность использовать театрализованную деятельность не только для развития и воспитания личности ребенка (в частности для обогащения его эмоционального опыта), но и для профилактики и коррекции его психических состояний. Детские фантазии не остаются в области мечтаний, как у взрослого. Всякую свою выдумку, впечатление ребенку хочется воплотить в живые образы и действия.

Чрезвычайное развитие у детей стремления к драматизации любого сюжета отмечал В.В. Зеньковский [26]. По его мнению, детские игры являются не чем иным, как драматизацией какой-либо фабулы и многие являются настоящими сценическими представлениями, которые дети готовы повторять много раз.

Другой причиной близости драматической формы для дошкольников является связь театрализации с игрой. Театрализованные игры, в отличие

от сюжетно-ролевых, являются играми-представлениями, где в лицах разыгрываются определенные литературные произведения или собственные инсценировки с помощью различных выразительных средств, воссоздающих конкретные образы.

Театрализованные игры – это действенное средство развития сторон личности ребенка, в том числе эмоциональной отзывчивости, произвольной регуляции эмоций, эстетических чувств.

В игре-драматизации ребенок не просто передает какой-либо образ, а вживается в него, эмоционально переживает и старается донести эти переживания до зрителей.

Большое эстетическое воздействие оказывает участие детей в оформлении спектакля (костюмы, декорации), что в свою очередь способствует развитию их художественного вкуса, воспитанию чувства прекрасного.

Синтетический характер театрального искусства (взаимосвязь художественного слова, музыки, декоративно-художественного оформления) выступает как активный, индивидуальный процесс, объединяющий способности воспринимать специфическое сценическое искусство и осуществлять разные по характеру творческие действия (продуктивные, исполнительские, оформительские). Такой синтез создает условия для развития и совершенствования эмоциональной сферы и творчества детей. Однако в реальной жизни он, как отмечает Е.А. Дубровская [19, с.70] нарушается. Это проявляется в следующем:

– у дошкольников отсутствует опыт восприятия театрального искусства. Приобщение к театру не носит массового характера, и значительная часть детей остается вне этого вида искусства. Это происходит как по объективным, так и по субъективным причинам (недооценка взрослыми необходимости ознакомления с этим видом искусства);

– наблюдается бессистемность и поверхностность ознакомления с театром в детском саду и семье, что формирует у детей представление о доступности восприятия сценически оформленного произведения без специальных знаний. Следствием этого явления является последующее отторжение видов искусства, восприятие которых требует владения их специфическим языком;

– театрализованные игры детей характеризует примитивность и «свернутость» импровизации, бедность используемых для создания образа средств выразительности др.;

– отсутствует готовность педагогов к руководству процессом восприятия театрального искусства и развития детской театрализованной деятельности.

Восприятие дошкольником театра и самостоятельная театрализованная деятельность – это два своеобразных процесса, исходные точки которых различны. (Последовательность восприятия различных видов театрального искусства и последовательность формирования различных видов театрализованной деятельности принципиально различны.) Последовательность восприятия сценического искусства определяется психологическими особенностями и характером восприятия ребенком этого возраста различных видов театра (восприятие различного сценического действия). Анализ истории театрального искусства, психологических особенностей восприятия, а также сравнительных характеристик театрализованной и сюжетно-ролевой игр показывает, что восприятие театрального (сценического) искусства целесообразно начинать с наиболее простого, доступного для эмоционального отклика ребенка вида – кукольного театра [19, с.75].

Последовательность формирования театрализованных игр соответствует историческому развитию разных видов сценического искусства. Поэтому самостоятельная театрализованная деятельность должна приближаться к ролевой игре как к ведущей деятельности детей

этого возраста и как к предпосылке индивидуального сценического действия. Исходя из этого, целесообразно начинать формирование театрализованной деятельности с драматических спектаклей, т.е. первым видом такой деятельности должен быть драматический театр [19, с.75-76].

Организация театрально-игровой деятельности в дошкольном учреждении имеет целью через театр научить ребенка видеть прекрасное в жизни и в людях, зародить стремление самому нести в жизнь прекрасное и доброе.

А.В. Запорожец в статье «Мастер», посвященной украинскому режиссеру Л. Курбасу, вспоминает, как интересно Курбас говорил о детстве. Он считал, что воспитывать актера надо с младенчества, воспитывать детей свободными и раскованными, умеющими импровизировать. Тогда из такого ребенка получится настоящий актер.

В свою очередь К.С. Станиславский рекомендовал актерам учиться сценической наивности и непосредственности у детей, которые легко верят в правду своего вымысла: «Вот когда вы дойдете в искусстве до правды и веры детей в их играх, тогда вы сможете стать великими артистами» [64, с.107].

По силе непосредственного эмоционального воздействия театр находится на первом месте среди других видов искусства. Спектакль нагляден. Перед зрителями – живые конкретные люди со всеми их мыслями, чувствами и поступками, возникающими на глазах у зала по мере развития событий.

В других видах искусства зритель воспринимает только результат творчества. В театре же зритель не только присутствует при самом творческом процессе, но и принимает в нем участие, сопереживает.

Как отмечает Е.А. Дубровская [19], эта особенность театрального искусства с особой силой сказывается при восприятии спектаклей детьми. У них еще не выработалась способность сопоставлять сцену и жизнь. Поэтому так характерна непосредственность восприятия, когда стираются



границы между условностью искусства и реальной действительностью и возникает абсолютное доверие ко всему происходящему на сцене. Дети редко отделяют актера от роли, ставя знак равенства между сценой и действительностью. Они больше понимают и чувствуют, чем могут выразить. Полнота и убедительность художественной интерпретации пьесы театром сообщают их восприятию непосредственность, свежесть, яркость и эмоциональную силу, прямо воздействующую на их внутренний мир. Дети воспринимают любую условность, легко принимают правила игры.

Отсюда чрезвычайно высока воспитательно – образовательная роль театра. Многогранность человеческой личности, раскрываемая в пьесе, эмоциональная достоверность, убедительность мыслей и поступков, сиюминутно возникающих и совершающихся в спектакле, - все это является важным компонентом в формировании эстетических чувств маленького человека.

Т. Неменова в статье «Развитие творческих проявлений в процессе театрализованных игр» указывает, что, познавая через мир театра добро и зло, дети учатся по-доброму относиться к друзьям, взрослым, животным. «Кому посчастливилось окунуться в атмосферу театра, тот всю жизнь будет воспринимать мир прекрасным, душа его не ожесточится и духовно не обеднеет». Прочувствуя каждую роль (положительного или отрицательного героя), ребенок сам поймет, какие моменты в жизни плохие, а какие хорошие; как лучше поступить, а как вообще не делать [45, с.19].

Специфическое развивающее влияние игр-драматизаций связано со способностью:

- действовать в плане представлений;
- ориентироваться в сфере человеческих отношений;
- координировать действия с другими.

Игра создает благоприятную обстановку для эмоциональных проявлений, творческой самореализации. В процессе ролевых перевоплощений, выполнения игровых задач ребенок непроизвольно обогащается способами выражения эмоций, адекватного оформления экспрессивных действий.

Актуальные вопросы эстетического воспитания дошкольников в игре освещены в статьях ряда авторов: Г.Н. Швыдкой, Г.С. Жановой, Т.К. Андреевой, А.Д. Савченко, А.В. Малаховской, А.Г. Розенблит, С.Т. Комаровой, Е.М. Дублинской.

В статье Г.Н. Швыдкой предпринята попытка показать значение различных видов игр в формировании эстетических чувств детей, прослеживается неразрывная связь общего эстетического развития с нравственным совершенствованием, раскрыта зависимость между играми, занятиями и всей воспитательной работой [79, с.5].

В работе А.В. Малаховской раскрывается вопрос формирования эстетики поведения детей и их взаимоотношений на конкретных примерах. Автор показала, как в сюжетно – ролевых играх, опираясь на интерес детей к роли, можно воспитывать навыки эстетического поведения, как создаются условия для развития дружеских и доброжелательных чувств в игре [79, с.20].

Г.С. Жакова, Т.К. Андреева раскрывают эстетические возможности развития детей в процессе конструктивных игр – в играх со строительным материалом и в играх с мозаикой. Авторы строят свою практическую работу на продуманных и систематических наблюдениях окружающего и убедительно показывают, какие возможности для общего эстетического развития детей дают эти наблюдения, закрепленные затем в игре [79, с.45,56].

А.Г. Розенблит пишет о том, как в играх-концентрах, играх-спектаклях, играх-цирках и в играх-драматизациях проявляются и

развиваются художественные способности детей, их склонность к пению, ритмике, художественному слову [79, с.30].

Е.М. Дубянская подтверждает мысль о том, что игра при условии целенаправленного руководства является действенным средством художественного воспитания [79, с.39].

С.Ф. Комарова обращает внимание на то, что детям дошкольного возраста доступно эстетическое восприятие окружающей природы [79, с.77].

Авторы убеждают нас в том, что игра, как форма организации активной деятельности детей содействует их эмоционально-эстетическому развитию; на основе общности эстетических переживаний и интересов возникают новые отношения между детьми, совершенствуется их эмоциональный отклик.

Игры детей, как форма эмоционально-эстетического воспитания детей, пока еще мало изучена, практические достижения воспитания в этой области не обобщены и популяризованы. Именно в игре жизнь детей протекает особенно интересно, наиболее полно и непосредственно в ней проявляются все их способности, склонности, интересы. Важность игры заключается в том, что она является такой формой организации жизни детей, при которой складываются определенные взаимоотношения между ними, формируются их чувства. Разнообразие игр, богатство их содержания способствует проявлению эстетических чувств и отношений, развитию всех способностей и склонностей детей, в том числе и эмоционально-эстетических.

Говоря об эмоционально-эстетическом развитии детей, мы чаще всего имеем в виду развитие их чувств, направленных на восприятие и оценку материальных предметов мира, природы, быта, произведений искусства. В игре дети приобретают эмоциональный опыт – разнообразные переживания накладывают отпечаток на характер ребенка и содержание его чувств, развивают у детей представления о прекрасном в жизни. Если

постоянно направлять внимание детей на эстетическую сторону, то она вскоре станет доступной и детям самим. В процессе познания в игре у детей постоянно формируется чувство прекрасного. Умение ценить, понимать и адекватно реагировать на красивое – это и есть основа эмоционально-эстетического воспитания.

В играх дети искренне полны подлинных переживаний, горячих чувств, насыщенных эмоций. Игры вносят в жизнь ребенка много радости, оживления, помогают понять и почувствовать образ того персонажа, который он хочет изобразить, понять, в чем его красота.

Обсуждение с детьми их игры, оценка вместе с ними качества исполнения: выразительно ли спета песня, прочитано стихотворение, удалось ли красиво исполнить танец, нарисовать, несомненно, ведет к развитию их эстетических эмоций.

Пережитые в общей игре радость, восхищение, удовлетворение, возникшие с восприятием прекрасного, взволновавшие и затронувшие душу ребенка, порождают эстетические эмоции, стремление к прекрасному, умение его видеть и наблюдать в окружающей жизни, ярко и эмоционально воспринимать.

Д.Б. Эльконин отмечал: «Игра – это всеобщая форма жизни всех детей, она образование историческое и возникла на определенных этапах развития общества. Знания для игры ребенок черпает из созданного обществом пластического искусства» [76, с.27].

Т.о., многие исследователи связывают проблему возникновения игры с проблемой искусства. Воспитание искусством в педагогике понимается не как развитие профессионализма, а как становление человека и формирование ценностного отношения к миру.

Роль искусства в развитии эмоционально-эстетической сферы ребенка освещалась в работах Л.С. Выготского, А.В. Петровского, С.Л. Рубинштейна. Эстетические эмоции и чувства являются стимулирующими в поведении личности. Воспитание красивым помогает

педагогу понять внутренний мир ребенка, принять его позицию, осуществлять познание мира через эмоционально-эстетическую сферу личности. Театрализованная деятельность является неисчерпаемым источником развития чувств, переживаний и эмоциональных открытий ребенка, приобщает его к духовному богатству.

Поэтому в нашем исследовании мы рассматриваем театрализованные игры, воплощающие синтез игры и искусства, как ведущее средство развития самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста.

## **1.2 Условия самостоятельного овладения детьми дошкольного возраста театрализованными играми**

Руководство театрализованной игрой требует большого педагогического мастерства и такта для того, чтобы такого рода игра увлекла каждого ребенка, чтобы он внутренне был готов принять игру на предлагаемый сюжет, эмоционально воспринимал развивающийся сюжет, использовал для этого различные выразительные средства (интонацию, мимику, жесты и позы).

Педагогическую работу важно строить с учетом следующих положений отечественной психологической науки:

1) системность организации психики ребенка, из которой следует, что развитие эмоциональной сферы возможно путем воздействия на другие психические процессы и регуляции. Так в раннем и младшем дошкольном возрасте прослеживается тесная связь между эмоциональной и сенсорной сферами. В старшем дошкольном возрасте эмоции связаны с воображением, которое помогает детям выстраивать свою неповторимую картину мира, значительно расширять сферу эстетических чувств;

2) опора на возрастные возможности и сензитивные периоды дошкольного детства, учет интересов детей, определяемых их возрастом;

### 3) поэтапность педагогической работы.

На возрастном этапе от 5 до 7 лет в дошкольной педагогике ставятся следующие задачи:

- совершенствовать опыт внешнего оформления эмоций, побуждать к передаче тонких оттенков настроений, демонстрируя разнообразие компонентов эмоциональной экспрессии: мимических, пантомимических, жестикуляционных, речевых;
- стимулировать проявление индивидуально неповторимого стиля игрового поведения, самобытность эмоционального реагирования;
- учить понимать, дифференцировать эмоциональное отношение по внешним признакам (мимика, жесты, интонация, позы);
- продолжать работу по обогащению словаря эмоциональной лексики.

В плане обогащения детей знаниями и умениями определенный интерес представляет программа Л.В. Куцаковой и С.И. Мерзляковой «Москвичок» по художественно-эстетическому воспитанию детей дошкольного возраста (М., 1996) [41]. В разделе «Театр и театральная – игровая деятельность» Е.И. Мерзляковой разработаны программные требования по ознакомлению детей с театром (Театральная азбука) для каждой возрастной группы начиная с младшей (в отличие от типовой программы, рекомендующей организацию театрально-игровой деятельности со средней группы).

Согласно данной программе, на разных этапах ознакомления детей старшего дошкольного возраста с театром и воспитания положительно эмоционального отношения к нему решаются следующие задачи:

- формирование общих представлений о театре, развитие эмоционально-положительного отношения к нему. Особое место отводится наблюдениям, экскурсиям, во время которых необходимо выделять существенные особенности театра как культурного учреждения,

отличающегося не только спецификой труда и социальным значением, но и самим зданием и интерьером;

- подведение к пониманию специфики актерского искусства. На основе просмотров спектаклей формировать понимание детьми средств образной выразительности, с помощью которых артисты передают тот или иной образ;

- формирование общих представлений о театральных профессиях. Наблюдение за работой людей не только основных, но и вспомогательных театральных профессий, встречи с работниками театра, игровые ситуации, с помощью которых расширяются представления детей, углубляется интерес к театральному искусству;

- ознакомление дошкольников с правилами поведения в учреждениях культуры. Система бесед, игровых диалогов, формирующих нравственную сторону взаимодействия с учреждением искусства.

Над созданием педагогических условий для театрально-игровой деятельности детей работает коллектив педагогов дошкольного центра – прогимназии № 117 Нижнего Новгорода [19,С.80]. Во временных (примерных) требованиях к содержанию и методам работы в дошкольном образовательном учреждении выделен специальный раздел «Развитие ребенка в театрализованной деятельности», где подчеркивается, что педагог обязан:

- создавать условия для развития творческой активности детей в театрализованной деятельности (поощрять исполнительское творчество, развивать способность свободно и раскрепощенно держаться при выступлении, побуждать к импровизации средствами мимики, выразительных движений и интонации и т.д.);

- приобщать детей к театральной культуре (знакомить с устройством театра, театральными жанрами, с разными видами кукольных театров);

- обеспечивать взаимосвязь театрализованной деятельности с другими видами деятельности в едином педагогическом процессе.

В специальном разделе вышеназванной программы предусматривается совместная творческая театрализованная деятельность детей и взрослых в разнообразных студиях: «Кукольный театр – малышам», «В гостях у сказки» и др. результаты работы студий объединяются в концерте, спектакле или празднике; в таких общих мероприятиях ребенок становится членом коллектива, объединенного общей целью. Подобная организация театрализованной деятельности создает условия для расширения круга общения между детьми разных групп и взрослыми, создает полноценную среду развития – источник индивидуальных знаний и социального опыта ребенка.

Предметно-пространственная среда должна не только обеспечивать совместную театрализованную деятельность детей, но и являться основой самостоятельного творчества каждого ребенка.

При проектировании предметно-пространственной среды, обеспечивающей театрализованную деятельность детей, следует учитывать:

- индивидуальные социально-психологические особенности ребенка;
- особенности его эмоционально-личностного развития;
- индивидуальные интересы, склонности, потребности, предпочтения;
- любознательность, исследовательский интерес, творческие способности;
- возрастные и полоролевые особенности.

Учет индивидуальных особенностей эмоционально-личностного развития ребенка требует проектирования своеобразных зон приватности – специальных мест, в которых каждый ребенок хранит свое личное имущество: домашнюю любимую игрушку, украшение, какой-то костюм и т.д., которое он может использовать в театрализованной деятельности.

В целях реализации индивидуальных интересов, склонностей и потребностей дошкольников предметно-пространственная среда должна



обеспечивать право и свободу выбора. Поэтому в зоне театрализованной деятельности должны быть разные виды кукольного театра и ширма для его показа, детские рисунки и т.д. Необходимо периодически обновлять материал, ориентированный на интересы разных детей. Это создает условия для персонифицированного общения воспитателя с каждым ребенком. Развитие любознательности и исследовательского интереса основано на создании возможностей для моделирования, поиска и экспериментирования с различным материалом при подготовке атрибутов, декораций и костюмов к спектаклям – в зоне театрализованной деятельности необходимо иметь разнообразный природный материал, ткань, костюмы для ряжения.

Раскрытию творческих способностей детей способствуют и специальные полифункциональные помещения (музыкальный и театральные залы, гримерная, комната сказок и т.д.), в которых могут проводиться специальные занятия по театрализованной деятельности детей.

Для наиболее полной реализации воспитательных возможностей театрализованной игровой деятельности и развития эмоционально – эстетической сферы ученые Р.И. Жуковская, Н.С. Карпинская, Л.С. Фурмина рекомендуют:

1. Развивать эмоциональное отношение ребенка к игре.

Различный характер переживаний, возникающих по ходу игры, позволяет выделить два типа эмоционального поведения. У эмоционально активных детей ярко выражен интерес к игре и к действиям, завершающийся непосредственными, ярко выраженными реакциями: смехом, восторгом, удивлением, восхищением и т.д., сопровождаемый речью, восклицанием, репликами.

У эмоционально пассивных детей игра носит беглый поверхностный характер. Эмоциональные проявления крайне бедны. Мимика

маловыразительна. Дети не умеют самостоятельно развивать игру, всякий раз быстро и без сожаления прекращают ее.

2. Развивать эмоции, возникающие в ходе сюжетных игровых действий с персонажами.

В играх ярко выступает положительное эмоциональное отношение ребенка к одному из игровых персонажей, эмоциональная выразительность игровых действий. В игре ребенок вынужден решать игровые задачи, требующие проявления внимания к партнеру, учета его желаний, т.е. активного общения и взаимодействия.

Развертывание игровых действий вызывает у многих детей существенные затруднения, что свидетельствует о бедности эмоционально эстетического опыта, о несовершенных способах его выражения. Для обогащения этого опыта используются различные средства: рассматривание иллюстраций; чтение художественных произведений; введение в игру специальных наборов образных игрушек с ярко выраженным эмоциональным содержанием; слушание музыкальных произведений, пантомимика, музыкально-ритмическая деятельность и т.п.

3. Развитие эмоциональных отношений со сверстниками в процессе игры.

Наблюдение за игрой дает возможность определить, как складываются отношения со сверстниками: рады дети совместной игре или нет; принимает партнер инициативу своего товарища или сопротивляется ей; какие конкретно эмоции при этом испытывает ребенок, как их выражает.

Поведение детей в игре зависит от ряда причин:

а) может ли ребенок видеть, слышать, понимать другого и откликаться на его предложения;

б) может ли взаимодействовать на мимическом уровне, на речевом уровне и на уровне игровых действий;

в) свободен ли от эмоциональных стереотипов.

Педагоги и психологи выделяют следующие условия, которые обеспечивают возможность самовыражения дошкольника в играх-драматизациях (О.В. Дыбина):

- физические (костюмы, декорации, игрушки, куклы) – данная группа условий обеспечивает возможность в любой момент действовать с предметами;

- социально-эмоциональные (дети одновременно являются актерами, художниками и т.п.) – дают независимость, возможность творчества;

- психические – предоставляют возможность чувствовать себя свободно, раскрепощено;

- интеллектуальные – создаются путем решения творческих заданий, через игры, упражнения, которые помогают выработке сценических умений и навыков.

Среди условий, благоприятных для развития театрализованных игр Т.А. Куликова [32] выделяет следующие:

- с раннего возраста учить детей вслушиваться в художественное слово, эмоционально откликаться на него. Почаще обращаться к потешкам, пестушкам, попевкам, шуткам, стихотворениям, в том числе и к таким, которые побуждают ребенка к диалогу;

- воспитывать у детей интерес к драматизации, театральной деятельности. С этой целью создавать специальные ситуации, в которых персонажи кукольного театра, образные игрушки вступают с детьми в диалог, разыгрывают сценки. На игры младших детей стимулирующее влияние имеет показ инсценировок знакомых им стихотворений (Р.И. Жуковская). На интерес к театрализованным играм у детей среднего и старшего дошкольного возраста влияют содержание произведения, включение их в ситуацию театра, подготовки спектакля, желание показать спектакль малышам, родителям. Укреплению интереса способствует участие в оформлении спектакля, в творческой работе по изготовлению театральных игрушек, сочинению инсценировок;

– заботиться об оснащении театрализованных игр. Следует приобретать театральные игрушки, мастерить игрушки – самоделки, создавать фонд костюмов, обновлять декорации, атрибуты;

– уделять серьезное внимание подбору литературных произведений для театрализованных игр. Предпочтение надо отдавать произведениям с понятной для детей моральной идеей, с динамичными событиями, с персонажами, наделенными выразительными характеристиками. В наибольшей степени таким требованиям отвечают сказки. Сказки легко обыгрывать, так как они построены на коротких диалогах персонажей, содержат повторы ситуаций. Герои сказок вступают в определенные взаимоотношения, в которых проявляются особенности характера, мысли, чувства.

Многие исследователи (Б.Л. Яворский, Д.Б. Бабалевский, Б.М. Неменский) обосновали, что эмоциональную сферу ребенка развивает синтез музыки, живописи и литературы.

Л.С. Фурмина высказывает мысль о том, что если в театрально – игровой деятельности сочетаются три направления – сочинение собственных сценариев, исполнительское и оформительское творчество, то это случай следует расценивать как высшее достижение в художественно – эстетическом развитии детей [69].

Исходя из этого в нашем исследовании в качестве основного условия, обеспечивающего развитие эстетических чувств в играх-драматизациях мы рассматриваем сочетание элементов музыкального, изобразительного и словесного творчества.

В заключение необходимо отметить: в дошкольной организации театрализованная деятельность связана в основном с праздниками, входит в сценарии утренников, развлечений и не является самостоятельным детским творчеством. Не имея соответствующих знаний и умений, дошкольники строят игровую деятельность примитивно и неинтересно, что не может способствовать в полной мере развитию высших

эстетических чувств. Преодолеть этот недостаток поможет специально организованная работа.

## **Глава 2. Экспериментальная работа по реализации методического сопровождения развития у детей 6–7 лет самостоятельности в театрализованных играх**

### **2.1 Анализ содержания и характера методического сопровождения развития у детей 6–7 лет самостоятельности в театрализованных играх**

Изучив теоретические основы проблемы развития у детей старшего дошкольного возраста самостоятельности, мы приступили к осуществлению экспериментальной части исследования.

В процессе констатирующего эксперимента мы изучали содержание и характер методического сопровождения развития у детей 6–7 лет самостоятельности в театрализованных играх, по критериям, выделенным на основе анализа работ С.Ф. Багаутдиновой:

- непрерывность (длительность, последовательность методической помощи);
- системность (взаимодействие участников образовательного процесса: заместителя заведующего по ВМР, воспитателей, детей, родителей);
- опережающий характер (обеспечение развития образовательного процесса в соответствии с новыми достижениями педагогической и психологической наук).

Индикаторами эффективности методического сопровождения выступили:

- 1) уровень самостоятельности детей 6–7 лет в театрализованных играх;
- 2) наличие условий для развития у детей 6–7 лет самостоятельности в театрализованных играх;

3) содержание и формы методической работа по совершенствованию компетентности воспитателей в вопросе руководства театрализованными играми детей 6–7 лет.

Констатирующий эксперимент проходил в два этапа (таблица 1).

**Таблица 1 – Диагностическая карта констатирующего эксперимента**

Критерии и показатели	Диагностические задания	Технология реализации диагностического задания
<b>І Этап</b>		
<p><b>Анализ содержания и характера методического сопровождения развития у детей 6–7 лет самостоятельно в театрализованных играх:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– непрерывность (длительность, последовательность методической помощи);</li> <li>– системность (взаимодействие участников образовательного процесса: заместителя заведующего по ВМР, воспитателей, детей, родителей);</li> <li>– опережающий характер (обеспечение развития образовательного процесса в соответствии с новыми достижениями педагогической и психологической науки).</li> </ul>	<p><b>Методика 1.</b> Контент-анализ календарно-тематических планов воспитателей.</p> <p><b>Методика 2.</b> Наблюдение совместной деятельности воспитателей с детьми.</p> <p><b>Методика 3.</b> Контент-анализ созданных в развивающей предметно-пространственной среде условий для развития у детей 6–7 лет самостоятельности в театрализованных играх</p> <p><b>Методика 4.</b> Беседа с воспитателями подготовительных к школе групп.</p>	<p>Анализ календарно-тематических планов воспитателей за 2015–2016 уч.г., выделение планируемых форм и методов работы с детьми и родителями с целью выявления непрерывности и системности методического сопровождения.</p> <p>Выборочное наблюдение за совместной деятельностью воспитателей с детьми с целью анализа используемых воспитателями форм и методов работы по развитию самостоятельности в театрализованных играх.</p> <p>Смотр-конкурс центров театрализованной деятельности в подготовительных к школе группах.</p> <p>Индивидуальная беседа с воспитателями с целью выявления степени удовлетворенности методическим сопровождением процесса развития у дошкольников самостоятельности в театрализованных играх.</p>
<b>ІІ Этап</b>		
<p><b>Выявление уровня развития у детей 6-7 лет самостоятельности</b></p>	<p><b>Методика 5.</b> «Прочитай любимое стихотворение».</p>	<p>Выявление особенностей проявления эмоций во время исполнения стихотворного текста. Каждому ребенку предлагалось вспомнить и выразительно</p>

<p><b>В театрализованных играх:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– умеет импровизировать;</li> <li>– умеет создавать игровой образ с помощью выразительных средств;</li> <li>– умеет составлять диалоги к постановкам (словесное творчество);</li> <li>– умеет самостоятельно подобрать музыкальное произведение-сопровождение к образам и действиям героев;</li> <li>– умеет создать музыкальный образ с помощью пластики;</li> <li>– умеет создать музыкальную сценку;</li> <li>– умеет осуществлять кукловождение;</li> <li>– умеет создавать оформление кукольного спектакля или театрализованной игры;</li> <li>– умеет обыгрывать персонаж (или одновременно несколько) голосом</li> </ul>	<p><b>Методика 6.</b> Наблюдение за проявлением эстетических эмоций во время звучания музыкальных произведений.</p> <p><b>Методика 7.</b> «Нарисуй музыку».</p> <p><b>Методика 8.</b> «Изобрази храброго зайца».</p>	<p>рассказать хорошо знакомое (любимое) стихотворение.</p> <p>При оценивании проявления эмоционального компонента в данной методике мы опирались на следующие показатели:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– наличие мимических реакций, адекватных содержанию художественного текста (художественного образа);</li> <li>– интерес к деятельности; наличие любимых произведений;</li> <li>– наличие интонационной выразительности;</li> <li>– умение регулировать темп речи.</li> </ul> <p>Наблюдение за проявлением эстетических эмоций старших дошкольников во время прослушивания музыкального произведения – «Вальс цветов» П.И. Чайковского.</p> <p>После прослушивания музыки детям предлагалось передать в рисунке свои чувства и полученные впечатления и рассказать о них.</p> <p>Оценивая проявления эстетических эмоций, мы учитывали следующие показатели:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– наличие интереса к слушанию музыки;</li> <li>– наличие выразительных движений, мимических реакций во время восприятия;</li> <li>– эмоциональная синтонность содержания рисунка и музыкального образа;</li> <li>– использование в рисунке различных средств выразительности в соответствии с характером музыкального произведения;</li> <li>– проявление самостоятельности в воплощении замысла рисунка;</li> <li>– осознанность высказываний.</li> </ul> <p>Цель – выявление сценических навыков детей, умения выражать характерологические особенности героя посредством мимики, жестов, интонации, позы, движений. Детям предлагали послушать сказку «Заяц-хвоста», после чего экспериментатор обращался к каждому ребенку с вопросами следующего содержания: «Как ты представляешь зайца – хвосту, который говорил, что он ничего не боится? Что он</p>
--	--	--



		<p>говорил? – «У меня не усы, а усищи, не лапы, а лапищи, не зубы, а зубищи, – я никого не боюсь». Скажи за него эти слова».</p> <p>Оценивая проявления эстетических эмоций в сценических этюдах, мы опирались на следующие показатели:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– интерес к деятельности;</li> <li>– интонационная выразительность речи в сочетании с мимикой, движениями, позой, жестами;</li> <li>– склонность к импровизации;</li> <li>– оригинальность.</li> </ul>
--	--	---

Для выявления уровня развития у детей 6-7 лет самостоятельности в театрализованных играх нами были использованы следующие методики:

1. Задание «Прочитай любимое стихотворение».
2. Наблюдение за проявлением эстетических эмоций во время звучания музыкальных произведений.
3. Методика «Нарисуй музыку».
4. Методика «Изобрази храброго зайца».

Итак, первое тестовое задание «Прочитай стихотворение» было направлено на выявление особенностей проявления эстетических эмоций во время исполнения стихотворного текста. Каждому ребенку предлагалось вспомнить и выразительно рассказать хорошо знакомое (любимое) стихотворение.

При оценивании проявления эстетических эмоций в данной методике мы опирались на следующие показатели:

- наличие мимических реакций, адекватных содержанию художественного текста (художественного образа);
- интерес к деятельности; наличие любимых произведений;
- наличие интонационной выразительности;
- умение регулировать темп речи.

Анализируя полученные данные, мы условно распределили детей на три уровня.

К высокому уровню мы отнесли детей, которые проявили интерес к данному заданию; чтение стихов сопровождалось ярким проявлением эмоций; отмечено хорошее интонирование в сочетании с различной силой голоса, оптимальным темпом речи; свободное интерпретирование художественных образов, подкрепление мимикой, движениями, жестами (8 детей, что составляет 40% от общего числа обследуемых детей).

К среднему уровню мы отнесли детей, которые внешне не выражают особых эмоций при чтении стихов; у них недостаточно развито владение интонацией; присутствует стереотипное восприятие при интерпретации художественных образов (7 детей, что составляет 35%).

К низкому уровню мы отнесли детей, которые не проявили интереса к выразительному чтению стихов, эмоции внешне не выражены, владение интонацией отсутствует; отмечено формальное выполнение задания или отказ (5 детей – 25%).

Следующим было проведено наблюдение за проявлением эстетических эмоций старших дошкольников во время прослушивания музыкального произведения – «Вальс цветов» П.И. Чайковского. После прослушивания музыки детям предлагалось передать в рисунке свои чувства и полученные впечатления и рассказать о них.

Оценивая проявления самостоятельности, мы учитывали следующие показатели:

- наличие интереса к слушанию музыки;
- наличие выразительных движений, мимических реакций во время восприятия;
- эмоциональная синтонность содержания рисунка и музыкального образа;
- использование в рисунке различных средств выразительности в соответствии с характером музыкального произведения;
- проявление самостоятельности в воплощении замысла рисунка;
- осознанность высказываний.

К высокому уровню (3 детей – 15%) мы отнесли детей, внимательно слушавших музыку, сопровождающих прослушивание выразительными движениями (покачивания в такт, движения головой, рукой), мимическими реакциями (улыбка, приподнимание бровей и т.п.); проявляющих активность и самостоятельность в изображении музыкального образа, использование ритмических мазков, соответствующей цветовой гаммы; способных осознанно высказываться о полученных впечатлениях, своих чувствах.

К среднему уровню мы отнесли детей, которые во время прослушивания отвлекались; пользовались подсказкой взрослого при изображении музыкального образа, выражения своих впечатлений; проявление эмоций носило неяркий, ситуативный характер (7 детей – 35%).

К низкому уровню мы отнесли детей, которые не проявили заинтересованности к прослушиванию музыки, отказались изображать мелодию в рисунке; эмоциональные проявления отсутствовали (10 детей – 50%).

Далее нами была проведена методика «Изобрази храброго зайца», цель которой состояла в выявлении сценических навыков детей, умения выражать характерологические особенности героя посредством мимики, жестов, интонации, позы, движений. Детям предлагали послушать сказку «Заяц–хваста», после чего экспериментатор обращался к каждому ребенку с вопросами следующего содержания: «Как ты представляешь зайца – хвасту, который говорил, что он ничего не боится? Что он говорил? – «У меня не усы, а усищи, не лапы, а лапищи, не зубы, а зубищи, - я никого не боюсь». Скажи за него эти слова».

Оценивая проявления эстетических эмоций в сценических этюдах, мы опирались на следующие показатели:

– интерес к деятельности;

- интонационная выразительность речи в сочетании с мимикой, движениями, позой, жестами;
- склонность к импровизации;
- оригинальность.

К высокому уровню мы отнесли детей, которые проявляют интерес к импровизации, оригинальность при передачи образа; владеют интонацией в сочетании с мимикой, позой, жестами; образно-игровые движения выразительны, пластичны (6 человек – 30%).

К среднему уровню мы отнесли детей, у которых интерес к движениям проявляется после дополнительной активизации со стороны взрослого; движения недостаточно выразительны, не всегда пластичны и изящны; интонация поддерживается мимикой, но не сочетается с движениями (8 детей – 40%).

К низкому уровню отнесли детей, которые не проявляют интереса к импровизации, отрицательно реагируют на предложения взрослого, пассивны и неэмоциональны; движения угловаты, не выразительны, не соответствуют характеру персонажа, творческие проявления отсутствуют (6 детей – 30%).

Обобщенные количественные данные констатирующего эксперимента представлены на рисунке 1.

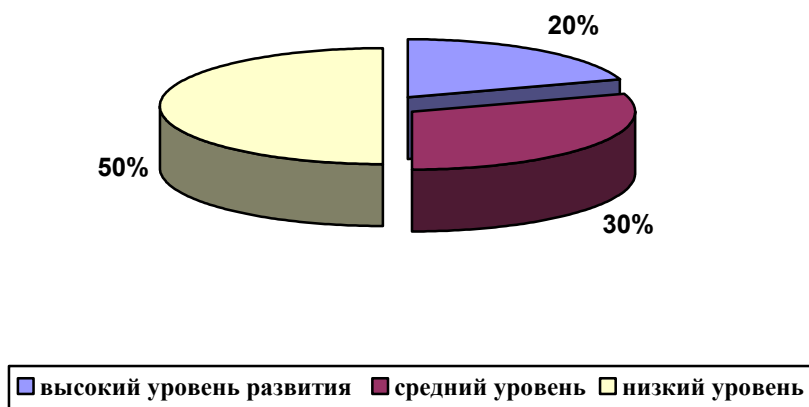


Рисунок 1 – Результаты констатирующего эксперимента

Проведя анализ выделенных нами показателей, мы описали два уровня эффективности методического сопровождения развития у детей 6–7 лет самостоятельности в театрализованных играх.

Достаточный уровень характеризуется целесообразностью и направленностью методической документации на обеспечение развития у детей 6–7 лет самостоятельности в театрализованных играх; созданием оптимальных условий в режиме (предоставление времени) и развивающей предметно-пространственной среде (материалы, оборудование, пространство) для самостоятельных игр детей; компетентностью воспитателей, обеспечивающей развитие у детей 6–7 лет самостоятельности в театрализованных играх; полнотой, опережающим характером, непрерывностью и последовательностью методической помощи педагогам, ее системностью.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что уровень методического сопровождения развития у детей 6–7 лет самостоятельности в театрализованных играх недостаточный. Он характеризуется наличием условий для развития у детей самостоятельности в театрализованных играх, однако недостаточной их полнотой; отсутствием опережающего характера, непрерывности и последовательности методической помощи, ее недостаточной системностью. Оснащение развивающей предметно-пространственной среды подготовительных к школе групп материалами и играми оптимальное. Однако воспитатели испытывают затруднения при использовании приемов стимулирования самостоятельной деятельности детей в театрализованных играх.

Данные констатирующего эксперимента говорят о необходимости совершенствования методического сопровождения развития у детей 6–7 лет самостоятельности в театрализованных играх.

Полученные результаты позволили нам приступить к формирующей части нашего исследования, которое осуществлялось в соответствии с выделенной гипотезой.

## **2.2 Реализация методического сопровождения развития у детей 6–7 лет самостоятельности в театрализованных играх**

Анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме руководства театрализованными играми детей и результаты констатирующего эксперимента позволили определить цель формирующего эксперимента.

Цель формирующего эксперимента – разработать и экспериментально апробировать содержание методического сопровождения развития самостоятельности у детей 6–7 лет в театрализованных играх.

Задачи формирующего эксперимента:

1. Совершенствовать компетентность воспитателей в области руководства театрализованными играми детей 6-7 лет.
2. Вместе с воспитателями разработать содержание и методику организации театрализованных игр, направленных на развитие самостоятельности у детей 6-7 лет.
3. Создать условия для эффективного взаимодействия воспитателей и родителей по организации самостоятельной театрализованной игры детей 6-7 лет.

Методическое сопровождение развития у детей 6-7 лет самостоятельности в театрализованных играх в нашем исследовании понимается как целенаправленная совместная деятельность методической службы и педагогического коллектива ДОО, реализованная в виде непрерывной профессиональной помощи воспитателям в организации и руководстве театрализованными играми детей 6–7 лет.

Совершенствование профессиональной компетентности воспитателей осуществлялось в области организации и руководства театрализованными играми, осуществления игрового общения с детьми, диагностики самостоятельности детей в театрализованных играх, организации предметно-игровой среды в группах детского сада.

Для воспитателей подготовительных к школе групп мы провели серию семинаров-практикумов, которые были направлены на овладение воспитателями содержанием и методикой организации театрализованных игр, направленных на развитие самостоятельности у детей 6-7 лет, экспериментальная проверка которой составила цель формирующего эксперимента.

Основным условием развития самостоятельности в театрализованных играх является сочетание словесного, музыкального и изобразительного творчества дошкольников, поэтому методика организации театрализованных игр включала следующее содержание педагогической деятельности:

1. Восприятие литературного произведения детьми в единстве его формы и содержания.

2. Составление портретов героев с использованием следующих приемов:

– подбор синонимов, антонимов, определений, характеризующих персонажа, его настроение, состояние, действие;

– фантазирование по поводу его дома, взаимоотношений с родителями, друзьями, придумывание его любимых блюд, занятий, игр;

– сочинение различных случаев из жизни героя, не предусмотренных инсценировкой (словесное творчество);

– анализ придуманных поступков.

3. Развитие эмоциональной выразительности, навыков сценического творчества: выполнение пластических этюдов, изображающих героя в разных ситуациях; исполнение реплик героев; включение в диалог

персонажей новых действий и передачу импровизированного диалога с новыми интонациями.

4. Рисование образа героя (костюм, грим), обстановки и условий, в которых действовали герои литературного произведения; создание театрального костюма и декораций.

5. Выбор музыкальных произведений, соответствующих образу того или иного героя, содержанию художественного произведения.

6. Драматизация наиболее интересных фрагментов произведений.

Для драматизации нами были выбраны следующие произведения детской литературы: сказка С. Маршака «Кошкин дом», «Бременские музыканты» братьев Гримм, «Приключения Чиполлино» Д. Родари.

При выборе произведений мы руководствовались требованием наличия занимательного развивающегося сюжета, динамичных событий, понятной для детей моральной идеи. В наибольшей степени таким требованиям отвечают сказки, так как они построены на коротких диалогах персонажей, содержат повторы ситуаций. Герои сказок вступают в определенные взаимоотношения, в которых проявляются особенности характера, мысли, чувства. Также в выбранных нами сказках присутствуют «сквозные» герои наряду с героями эпизодическими, активно участвующие в происходящих событиях.

Непосредственно проведению театрализованной игры предшествовала предварительная работа, предполагающая первоначальное знакомство детей с содержанием и художественной формой произведения. После чтения произведения дети отвечали на вопросы, выясняющие осознание содержания произведения и уточняющие особенности жанра: была прочитана сказка, рассказ или стихотворение?

«Приключения Чиполлино» Д. Родари и «Бременские музыканты» братьев Гримм большинство детей сразу же правильно определили как сказки. Затруднения вызвало произведение С. Маршака «Кошкин дом». Лишь –некоторые (Вика Е., Юля Б., Глеб Ф.) правильно предположили,



что это «сказка в стихах». Вместе со взрослым уточнили, что сказка характеризуется наличием волшебства, в ней происходит что-то необычное (животные, овощи и фрукты ведут себя как люди – думают, разговаривают, переживают); в рассказе же повествуется о том, что происходит в реальной жизни (события, происшествия), а стихотворение звучит мелодично и складно.

Содержанием следующего шага формирующего эксперимента являлось составление словесных портретов героев. Внимание детей обращалось на образные слова и выражения, характеристику, настроение и диалоги персонажей, описание мимики и жестов героев. Эффективным приемом здесь также являлось рассматривание иллюстраций к сказкам.

Так, например, при описании портрета Чиполлино детьми были подобраны следующие эпитеты:

Вова П.: «веселый, смелый»,

Вика Е.: «храбрый, отважный»,

Ваня Б.: «добрый, не бросает друзей в беде»,

Ксюша П.: «находчивый, сообразительный».

Сеньора Помидора дети охарактеризовали следующими эпитетами:

Илья Ч.: «жадный, злой»,

Катя Ш.: «глупый, трусливый»; Чиполлоне: «старенький, добрый» (Егор С.), «добрый, мудрый» (Вика Е.).

Также экспериментатор просил детей рассказать, какие впечатления на них произвел тот или иной герой, какие чувства вызвал. Приведем пример наиболее ярких и содержательных высказываний детей:

Ксюша П.: Король трусливый и глупый, но мне он нравится, потому что он смешной, а еще мне его немного жалко – он беззащитный и любит свою дочку Принцессу.

Илья Ч.: А мне еще понравились разбойники – они веселые. Они не похожи на злых: сами испугались Бременских музыкантов, помогли Трубадуру.

Лера В.: Мне очень жалко котят: они маленькие, незащищенные, но очень добрые.

Очень понравился детям при составлении портретов героев прием сочинения различных случаев из жизни героя, не предусмотренных сюжетом произведения. Например, детям предлагалось пофантазировать, как вели бы себя персонажи прочитанных сказок, если бы попали на необитаемый остров, как герои телевизионного шоу «Последний герой». Кто бы из них смог стать последним героем?

В процессе коллективного придумывания ребята решили, что самыми выносливыми были бы Чиполлино, Трубадур и котята.

Сергей Е.: Трубадур бесстрашный, отважный. Он бы построил всем дома, добывал пищу.

Вика Е.: Чиполлино ни с кем бы не ссорился, помогал бы всем, чтонибудь бы придумал: как построить дом, например.

Ксюша П.: Кошка, наверное бы, капризничала, просилась домой. И все ее гости тоже бы не смогли долго жить на острове. А вот котята привыкли голодать, они бы долго продержались.

Данил Ж.: Бременские музыканты всех бы веселили на острове: представления показывали, фокусы.

Подобная игра – придумывание очень понравилась детям, и они обращались с просьбой ее продолжить, некоторые ее содержание перенесли в сюжетно – ролевую игру.

Далее осуществлялась работа над развитием эмоциональной выразительности, навыков сценического творчества: выполнение пластических этюдов, изображающих героя в разных ситуациях. Дети вместе со взрослым разделяли тексты сказок на смысловые части, в которых проявляются особенности поведения персонажей. После этого детям предлагалось:

– изобразить Кошку во время приема гостей в своем доме и во время скитаний;

- изобразить гостей Кошки (Козла, Козу, Петуха, Курицу, Свинью);
- котят в доме у тети Кошки и в своем «домишке»;
- веселого Трубадура;
- глупого Короля;
- хитрого сыщика;
- выступление Бременских музыкантов;
- смелого Чиполлино;
- гордых графинь Вишен;

и т.п., используя различные средства выразительности (мимику, телодвижения, интонацию).

К выполнению пластических этюдов привлекались все дети. При этом мы предлагали описать словами и изобразить мимикой и пантомимикой встречу героев из разных сказок, например, Чиполлино и Трубадура, хитрого сыщика и Чиполлино, Трубадура и Сеньора Помидора; продумать диалоги при встрече, особенности поведения, отражающие их характер.

Так, например, ребята разыграли по предложению взрослого встречу Бременских музыкантов и Кошки с Котом Василием после пожара. Предварительно обсудили содержание следующих этюдов данной сцены:

- Бременские музыканты приехали выступать на лесной полянке. Они веселые, радостные. Как передать их настроение? Как они зазывают гостей, привлекают к себе внимание? (Показывают фокусы, трюки);

- Представление закончилось, музыканты собирают повозку, собираются в путь. На полянке показываются Кошка с Котом. Они печальны, грустны. Как они идут? (Опустив голову, Кот поддерживает Кошку, она устала, еле идет);

- С какими словами обратились Бременские музыканты к Кошке с Котом? Какие добрые утешающие слова они им сказали?;

- Чем закончилась встреча?

Ребята предположили, что музыканты предложили ночлег Кошке с Котом, хотели взять их с собой. Но Кошка сначала отказалась (Лера В.: «Потому что привыкла жить в богатстве, чтобы за ней все ухаживали, а под открытым небом она жить не хотела»), Бременские музыканты «пристыдили Кошку» (Ксюша П.), «она все поняла, как нехорошо поступала и согласилась» (Юля Б.), «только сказала, что без котят не поедет, и они все вместе отправились за котятами» (Вика Е.).

После этого детям предлагалось выделить в произведениях фрагменты, которые им хотелось бы обыграть – инсценировать.

Взрослый обращал внимание детей на то, что можно организовать игру в театр: кто – то будет режиссером («режиссер ставит спектакли, готовит артистов и показывает, как нужно исполнять роль»), кто – то актерами, остальные будут декораторами, костюмерами, зрителями, затем ролями можно поменяться.

Для драматизации совместно с детьми были выбраны следующие эпизоды: из сказки С. Маршака «Кошкин дом» – прием гостей и скитание Кошки с Котом Василием в поисках приюта после пожара; из сказки Д. Родари «Чиполлино» – эпизод, как Чиполлино перехитрил Сеньора Помидора; из «Бременских музыкантов» – выступление музыкантов на площади, освобождение Короля.

После этого педагог подвел детей к мысли о необходимости музыкального сопровождения, создании иллюстраций и костюмов для инсценировки.

Рисование образа героя (костюм, грим), обстановки и условий, в которых действовали герои литературного произведения; создание театрального костюма и декораций – составило содержание следующего этапа организации театрализованной игры.

Каждый ребенок изображал какой-либо эпизод сказки. Предварительно взрослый предлагал детям закрыть глаза и представить понравившийся эпизод, просил подумать, какими будут герои сказки

(добрыми, веселыми, грустными, печальными). Чтобы передать эмоциональное состояние героев. Надо подумать, как они будут выглядеть, во что одеты, что в данный момент будут делать и т.п. Экспериментатор акцентировал внимание детей, что движения и выражения лиц у персонажей должны быть всем понятны, надо передать внутреннее состояние персонажей.

Анализируя полученные работы, дети совместно со взрослым выстраивали последовательность композиционного построения сказки (начало, конец, середина), соотнося нарисованное с литературным текстом.

После этого из рисунков детей были составлены альбомы, иллюстрирующие сказки.

Также дети самостоятельно создавали себе элементы костюмов, маски. К данной деятельности нам также удалось привлечь и некоторых родителей.

Далее дети вместе с экспериментатором и музыкальным руководителем осуществляли выбор музыкальных произведений, соответствующих образу того или иного героя, содержанию художественного произведения.

Прежде чем предложить произведения детям, мы предварительно осуществляли отбор музыкального сопровождения, учитывая, чтобы каждый образ сказки имел свою музыкальную характеристику, созвучную ему по эмоциональному содержанию. Для этого нам пришлось прослушать достаточно много произведений, в поисках соответствия выразительного смысла музыкальных интонаций сказочным образам.

При этом мы учитывали положение отечественных ученых (Н.А. Ветлугиной, Е.А. Дубровской, О.П. Радыновой, И.В. Груздовой) о том, что ценностные ориентиры личности можно воспитать только на восприятии истинных ценностей, т.е. произведений высокого искусства, и постоянных их оценках ребенком. Именно музыкальные шедевры способствуют формированию ценностных ориентаций личности ребенка,

эстетических вкусов, оценок, потребности в общении с прекрасным (в доступных возрасту границах). Эстетические переживания великих творений искусства способствуют пробуждению у ребенка внутреннего оценочного отношения, появлению как осознанных, так и неосознанных предпочтений (О.П. Радынова). Поэтому мы предложили детям произведения мировой музыкальной классики.

Одновременно для прослушивания предлагалось два произведения. Музыкальный руководитель объяснял детям: «Мы с вами послушаем 4 произведения, но не все сразу. Сегодня будем слушать только два, и из них выберем наиболее подходящее для вашей сказки. В следующий раз – еще два произведения, и из них тоже выберем одно для сказки. И только на третьем занятии мы из самых лучших, ранее выбранных вами произведений возьмем то, которое и будет звучать в вашей сказке».

Для музыкального сопровождения эпизода выступления Бременских музыкантов на площади детям предлагалось прослушать следующие произведения: Ф. Листа «Кампанелла», «Хоровод гномов», Л. Боккерини «Менуэт» и К. Сен-Санса «Птичник». После прослушивания каждого произведения дети отвечали на следующие вопросы:

– Какая это музыка? Каково ее настроение? О чем она вам рассказывает?

– Какими словами можно охарактеризовать эту музыку? Что можно представить, слушая эту музыку?

– Какой из двух музыкальных отрывков больше подходит для сказки?

В результате последовательного прослушивания произведений дети выбрали «Менуэт» Л. Боккерини, отметив оттенки веселого, радостного настроения в музыке:

Вика Е.: Эта музыка веселая, радостная.

Лера В.: Она вызвала у меня радостное настроение, мне стало весело.

Виталик Г.: Я представляю, как Бременские музыканты устраивают представление на площади.

Для музыкального сопровождения эпизода спасения Короля от разбойников, прослушав Марш из оперы Д. Верди «Аида», «Марш деревянных солдатиков» П.И. Чайковского, «Шествие гномов» (фрагмент) Э. Грига и Марш из оперы П.И. Чайковского «Пиковая дама», дети выбрали последнее произведение, указав на оттенки решительного, смелого, боевого его характера (Сергей Е.: Под эту музыку как будто кто – то борется).

Момент появления Сеньора Помидора сопровождался звучанием фрагмента из балета «Чиполлино» К. Хачатуряна ("Выход Сеньора Помидора") – произведения решительного, грозного, несколько саркастичного характера.

Скитания тети Кошки с Котом Василием происходили под музыку из произведения М. Мусоргского «Слеза», вызвавшего печальное, грустное настроение у детей в процессе прослушивания.

Необходимо отметить, что именно музыка помогала детям находить свои оригинальные и выразительные характеристики образов сказки; музыкальное сопровождение способствовало более яркой эмоциональной передаче образа персонажа. Дети более выразительно сочетанием пластики с оттенками интонации передавали характерологические особенности героя.

Кроме этого, важно, что дети запоминали произведения, озвучивавшие фрагменты сказок, имена композиторов, просили еще раз послушать произведения, при чем, если они первоначально не называли произведение и его композитора, то указывали на его настроение (Лера В.: Давайте еще раз послушаем ту грустную музыку, под которую искали ночлег Кошка с Котом); изъявляли желание рисовать под музыку. Что мы рассматривали, как показатели качественных изменений процесса развития эстетических чувств у детей исследуемой группы.

### **2.3 Выявление эффективности методического сопровождения развития у детей 6–7 лет самостоятельности в театрализованных играх**

Контрольный эксперимент являлся завершающим этапом исследовательской работы. Его цель состояла в изучении эффективности проделанной нами работы на формирующем эксперименте.

Контрольный эксперимент проводился в два этапа.

Цель первого этапа – анализ деятельности воспитателей по развитию у детей 6–7 лет самостоятельности в театрализованных играх.

Цель второго этапа – выявление динамики в развитии у детей 6–7 лет самостоятельности в театрализованных играх.

На первом этапе контрольного эксперимента с целью определения эффективности методического сопровождения мы анализировали деятельность воспитателей по развитию у детей 6–7 лет самостоятельности в театрализованных играх с помощью следующих методов:

– анализ календарно-тематических планов воспитателей за 2015–2016 уч.г. (планируемые формы и методы работы с детьми и родителями);

– наблюдение совместной деятельности воспитателей с детьми (анализ используемых воспитателями форм и методов работы по развитию самостоятельности в театрализованных играх);

– анализ созданных в развивающей предметно-пространственной среде условий для развития у детей 6–7 лет самостоятельности в театрализованных играх (смотр-конкурс центров театрализованной деятельности в группах).

По результатам тематического контроля было принято решение: считать работу воспитателей по развитию у детей 6–7 лет самостоятельности в театрализованных играх эффективной.

На втором этапе контрольного эксперимента мы выявляли динамику в развитии у детей 6–7 лет самостоятельности в театрализованных играх



по критериям, показателям и диагностическим заданиям, описанным в диагностической карте.

Эмоциональный компонент самостоятельности детей в театрализованных играх диагностировался с помощью следующих диагностических заданий:

- 1) тестовое задание «Прочитай стихотворение»;
- 2) наблюдение за проявлением эстетических эмоций во время звучания музыкальных произведений;
- 3) методика «Нарисуй музыку»;
- 4) методика «Изобрази хитрую лису».

Итак, первое тестовое задание «Прочитай стихотворение» было направлено на выявление особенностей проявления эстетических эмоций во время исполнения стихотворного текста. Каждому ребенку предлагалось вспомнить и выразительно рассказать хорошо знакомое (любимое) стихотворение.

Анализируя полученные данные, мы отметили, что на этапе контрольного эксперимента, по сравнению с констатирующим, большее количество детей (10 детей, что составило 50%) проявили интерес к данному заданию. Чтение стихов сопровождалось ярким проявлением эмоций; отмечено хорошее интонирование в сочетании с различной силой голоса, оптимальным темпом речи; свободное интерпретирование художественных образов, подкрепление мимикой, движениями, жестами (высокий уровень).

На этапе контрольного эксперимента к среднему уровню мы отнесли 8 детей, что составляет 40%, которые внешне не выражали особых эмоций при чтении стихов; у них отмечено недостаточно развитое владение интонацией; стереотипное восприятие при интерпретации художественных образов.

И только двое детей (10%) не проявили интереса к данному заданию. При чтении стихов эмоции внешне не выражали, отсутствовало владение

интонацией, т.е. было отмечено формальное выполнение задания или отказ (Илья Ч.) (низкий уровень).

Следующим проводилось наблюдение за проявлением эстетических эмоций старших дошкольников во время прослушивания музыкального произведения Ф. Куперена «Бабочки». После прослушивания музыки детям предлагалось передать в рисунке свои чувства и полученные впечатления и рассказать о них.

Оценивая проявления эстетических эмоций, мы учитывали следующие показатели:

- интерес к музыке;
- наличие выразительных движений, мимических реакций;
- эмоциональная синтонность содержания рисования и музыкального образа;
- использование в рисунке различных средств выразительности в соответствии с характером музыкального произведения;
- проявление самостоятельности в воплощении замысла рисунка;
- осознанность высказываний.

К высокому уровню (8 детей – 40%) мы отнесли детей, внимательно слушавших музыку, сопровождающих прослушивание выразительными движениями (покачивания в такт), мимическими реакциями (улыбка, приподнимание бровей и т.п.); проявляющих активность и самостоятельность в изображении музыкального образа, использование ритмических мазков, соответствующей цветовой гаммы; способных осознанно высказываться о полученных впечатлениях, своих чувствах.

К среднему уровню мы отнесли детей, которые во время прослушивания отвлекались; пользовались подсказкой взрослого при изображении музыкального образа, выражения своих впечатлений; проявление эмоций носило неяркий, ситуативный характер (9 детей – 45%).

К низкому уровню мы отнесли детей, которые не проявили заинтересованности к прослушиванию музыки, отказались изображать мелодию в рисунке; эмоциональные проявления отсутствовали (3 детей – 15%).

Следующей была проведена методика «Изобрази хитрую лису», цель которой состояла в выявлении сценических навыков детей, умения выражать характерологические особенности героя посредством мимики, жестов, интонации, позы, движений. Детям предлагали послушать несколько рассказов К.Д. Ушинского, и показать хитрую лису, какой она описана в рассказах или как себе ребенок представляет этот образ.

Оценивая проявления эмоциональной выразительности, мы опирались на следующие показатели:

- интонационная выразительность речи в сочетании с мимикой, движениями, позой, жестами;
- склонность к импровизации;
- оригинальность.

К высокому уровню мы отнесли детей, которые проявляют интерес к импровизации, оригинальность при передаче образа; владеют интонацией в сочетании с мимикой, позой, жестами; образно – игровые движения выразительны, пластичны (8 человек – 40%).

К среднему уровню мы отнесли детей, у которых интерес к движениям проявляется после дополнительной активизации со стороны взрослого; движения недостаточно выразительны, не всегда пластичны и изящны; интонация поддерживается мимикой, но не сочетается с движениями (8 детей – 40%).

К низкому уровню отнесли детей, которые не проявляют интереса к импровизации, отрицательно реагируют на предложения взрослого, пассивны и неэмоциональны; движения угловаты, не выразительны, не соответствуют характеру персонажа, творческие проявления отсутствуют (4 детей – 20%).

Для изучения интеллектуального компонента самостоятельности, проводилась модифицированная методика Д.В. Менджеричкой «Нравственная лестница», направленная на изучение способности дошкольников воспринимать явление и действия на основе их сопоставления с эстетическими и нравственными нормативами, идеалами, представлениями. Детям предлагалось расположить героев сказки Х.К.Андерсена «Дюймовочка» (предварительно прочитывалась) на лесенке по степени личной симпатии. На основе полученных данных делались предположения об уровне развития нравственно – эстетического сознания.

Методика «Предпочтения» была направлена на изучение наличия эстетических мотивов поведения дошкольников в ситуации выбора (мотивационно-потребностный компонент самостоятельности). Ребенку предлагалось выбрать, чем бы он предпочел заниматься с родителями в выходные: посмотреть телевизор, поиграть в компьютерные игры, отправиться в детский парк, пойти в театр на детский спектакль, в музей на выставку репродукций Васнецова к русским народным сказкам. На этапе контрольного эксперимента произошли значительные изменения в предпочтениях детей. Большинство детей (14 – 70%) проявили интерес и отдали предпочтение походу с родителями в театр, что свидетельствует о появлении потребности к восприятию театрального искусства.

На основе результатов, полученных в ходе контрольного эксперимента, мы условно распределили детей на три группы в соответствии с уровнями развития самостоятельности.

Высокий уровень (8 детей – 40%) характеризуется следующими показателями:

- проявлением разнообразных чувств при восприятии произведений;
- адекватностью способов их познания и выражения: мимики, выразительных движений, оценочных речевых высказываний;
- ассоциативностью при восприятии художественных образов;

- самостоятельностью проявлений эмоционально-личностного отношения к художественному образу;
- способность воспринимать и создавать эмоционально-чувственный образ в самостоятельной деятельности;
- образностью речи, ее эмоциональной окрашенностью;
- эмоциональными реакциями, характеризующимися мимическими, двигательными, речевыми проявлениями, эмоциональным предвосхищением;
- эмоционально-эстетическими предпочтениями;
- устойчивостью, осознанностью, адекватностью эмоциональных реакций ребенка эмоциональному строю произведения;
- внутренней мотивацией.

Средний уровень (8 детей – 40%) характеризовался:

- однозначностью, эмоциональными образами в статике;
- умением определять эмоциональное настроение произведения, адекватно откликаться, но не мотивировать высказывания;
- преобладанием в эмоциональных реакциях стандартизированных реакций;
- эмоционально-личностными проявлениями только по просьбе педагога;
- неярко выраженными мимическими проявлениями;
- отсутствием эмоционального предвосхищения;
- стремлением к эмоциональному сопереживанию;
- образной, но не развернутой, лаконичной речью;
- эмоциональной устойчивостью и настойчивостью в выполнении заданий.

К низкому уровню мы отнесли 4 детей, что составило 20%, общего количества. Этот уровень характеризовался:

- отсутствием эмоционального отклика на произведение или проявлением его под воздействием взрослого;

– слабостью эмоциональных откликов, кратковременностью, малоосознанностью их, неадекватностью эмоциональных проявлений содержанию и эмоциональному состоянию произведения;

– скрытыми внутренними эмоциональными проявлениями: неумением соотносить эмоциональное состояние, отраженное в произведении, и собственное эмоциональное проявление.

– отсутствием эмоционально-эстетических предпочтений.

Количественные данные результатов контрольного эксперимента отражены на рисунке 1.

Сравнительные данные констатирующего и контрольного экспериментов представлены на рисунке 2.

Таким образом, общие результаты, полученные на завершающем этапе нашего исследования, свидетельствуют об эффективности проделанной работы.

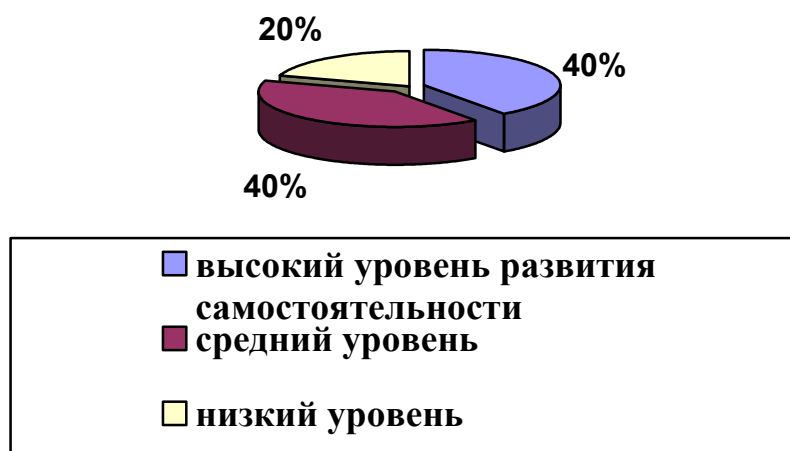


Рисунок 1 – Результаты контрольного эксперимента

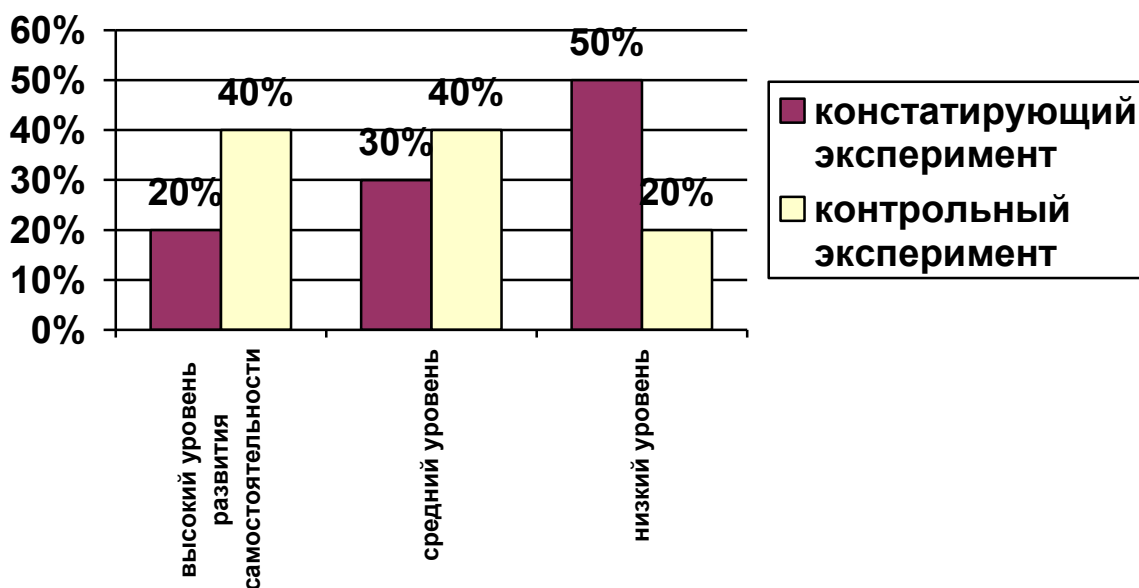


Рисунок 2 – Сравнительные данные результатов констатирующего и контрольного экспериментов

Т.о., результаты констатирующего эксперимента позволили сделать вывод, что динамика показателей самостоятельности детей 6–7 лет в театрализованных играх является индикатором эффективности методического сопровождения работы воспитателей. Методическое сопровождение стало носить непрерывный, системный и опережающий характер (обеспечение развития образовательного процесса в соответствии с новыми достижениями педагогической и психологической науки).

## Заключение

Проведенное исследование позволило нам сделать следующие выводы относительно теоретического обоснования и практического решения проблемы развития у детей 6-7 лет самостоятельности в театрализованных играх.

Ведущими образованиями эмоциональной сферы в старшем дошкольном возрасте становятся чувства, возникая как результат обобщения эмоционального опыта. Признавая взаимосвязь развития эстетических чувств со становлением собственной художественно-творческой деятельности дошкольников (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Л.Д. Кошелева, Н.А. Ветлугина), мы рассматриваем театрализованную игру (Л.В. Артемова, Л.С. Фурмина, Н.Ф. Сорокина, О.В. Артамонова, М.В. Терентьева), представляющую синтез восприятия произведения и ролевой игры, в качестве значимого средства развития самостоятельности старших дошкольников;

В результате изучения психолого-педагогических основ исследуемой проблемы мы выдвинули предположение, что развитие у детей 6-7 лет самостоятельности в театрализованных играх возможно благодаря осуществлению методического сопровождения деятельности воспитателей при разработке стратегии руководства театрализованными играми, предполагающей: мониторинг уровня самостоятельности детей 6–7 лет в театрализованных играх; создание условий в развивающей предметно-пространственной среде группы для самостоятельных театрализованных игр; проектирование педагогом проблемно-игровых ситуаций, направленных на активизацию самостоятельности детей в совместных театрализованных играх.

Проведя анализ содержания и характера методического сопровождения развития у детей 6–7 лет самостоятельности в театрализованных играх, по критериям, выделенным на основе анализа работ С.Ф. Багаутдиновой, мы пришли к выводу, уровень методического



сопровождения развития у детей 6–7 лет самостоятельности в театрализованных играх недостаточный. Он характеризуется наличием условий для развития у детей самостоятельности в театрализованных играх, однако недостаточной их полнотой; отсутствием опережающего характера, непрерывности и последовательности методической помощи, ее недостаточной системностью. Оснащение развивающей предметно-пространственной среды подготовительных к школе групп материалами и играми оптимальное. Однако воспитатели испытывают затруднения при использовании приемов стимулирования самостоятельной деятельности детей в театрализованных играх.

Целью формирующего эксперимента явилась разработка и экспериментальная проверка содержания методического сопровождения развития у детей 6–7 лет самостоятельности в театрализованных играх.

Учитывая полученные данные, мы поставили годовую задачу, для решения которой мы определили содержание и формы взаимодействия всех участников образовательного процесса:

- взаимодействие воспитателей с детьми 6–7 лет;
- взаимодействие воспитателей с родителями воспитанников подготовительной к школе группы;
- совместная деятельность родителей и детей;
- взаимодействие всех участников образовательного процесса в системе: педагоги – дети – родители.

Результаты констатирующего эксперимента позволили сделать вывод, что динамика показателей самостоятельности детей 6–7 лет в театрализованных играх является индикатором эффективности методического сопровождения работы воспитателей. Методическое сопровождение стало носить непрерывный, системный и опережающий характер (обеспечение развития образовательного процесса в соответствии с новыми достижениями педагогической и психологической науки).

## Список используемой литературы

1. Алиев Ю.Б. Методика музыкального воспитания детей от детского сада – к начальной школе. – Воронеж, 1998.
2. Алянский Ю.А. Азбука театра. – М.: Просвещение, 1990.
3. Анохин П.К. Эмоции // БМЭ. – Т.35. – М.: Учпедгиз, 1964.
4. Артамонова О.В. Театрализованная деятельность детей дошкольного возраста. – Тольятти, 1995.
5. Артемова Л.В. Театрализованные игры дошкольников. – М.: П.,1991.
6. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. – Л.,1971.
7. Барышева Т.А. Диагностика эстетического развития личности: Учебно – методическое пособие. – СПб.: Изд – во РГПУ им. А.И. Герцена, 1999.
8. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. – М.: П., 1990.
9. Ванштейн И.К., Симонов П.В. Эмоциональные структуры мозга и сердца. – М.: П., 1979.
10. Виллюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. – М.: П., 1976.
11. Ветлугина Н.А. Развитие музыкальных способностей дошкольников в процессе музыкальных игр. – М.: Изд – во АПН РСФСР, 1958.
12. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка. – М.,1991.
13. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Просвещение, 1987.
14. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. – М.: П.,1987.
15. Дивненко О.В. Хрестоматия по эстетике. – М.: Изд. центр «Аз», 1995.

16. Дошкольная педагогика / Под ред. В.И. Ядэшко, Ф.А. Сохина. – М.: Просвещение, 1986.
17. Дошкольная педагогика / Под ред. В.И. Логиновой, П.Г. Саморуковой. – М.: Просвещение, 1988.
18. Дубровская Е.А. Теория и методика музыкального воспитания детей. – М., 1991.
19. Дубровская Е.А., Козлова С.А. Эстетическое воспитание и развитие детей дошкольного возраста. –
20. Егоров Т.Г. Психология. – М., 1952.
21. Ершова А.П. Искусство в жизни детей. – М., 1991.
22. Жуковская Р.И. Воспитание дошкольника в игре. – М., 1963.
23. Жуковская Р.И. Игра и ее педагогическое значение. – М.: П., 1975.
24. Запорожец А.В. Воспитание эмоций и чувств у дошкольника // Эмоциональное развитие дошкольника. – М.: П., 1985.
25. Запорожец А.В. К вопросу о генезисе функций и структуре эмоциональных процессов у ребенка // Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1986.
26. Зеньковский В.В. Психология детства. – М.: Академия, 1996.
27. Игра дошкольника / Под ред. С.Л. Новоселовой. – М.: Просвещение, 1989.
28. Изард К.Е. Эмоции человека. – М.: П., 1980.
29. Каптерев П.Ф. Об эстетическом развитии и воспитании // Избр. пед. соч. – М.: П., 1982.
30. Карпинская Н.С. Художественное слово в воспитании детей. – М., 1972.
31. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика. – М.: Академия, 2000.
32. Козюренко Ю. Музыкальное оформление спектакля. – М., 1979.

33. Комарова Т.С. Дошкольный возраст: проблемы развития художественно – творческих способностей // Дошкольное воспитание. – 1998. - № 10.
34. Конович А.А. Театрализованный праздник и обряды. – М., 1990.
35. Концепция дошкольного воспитания // Дошкольное воспитание. – 1989. - №5.
36. Кочнев В.И. Исследование динамических характеристик эмоциональной реактивности в связи с проблемой актерских способностей // Вопросы психологии. - 1986. - №5.
37. Кошелева А.Ф., Стрелкова Л.П. Эмоциональное развитие детей в игре // Игра дошкольника. – М.: П., 1989.
38. Кряпива Н.Л. Развитие эмоций маленьких детей: Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: Академия развития, 1996.
39. Куревина О.А., Васильева Л.С. Синтез искусств в эстетическом воспитании (программа, учебно – методическое пособие). – М.: Тип. ВАБТВ, 1994.
40. Куревина О.А. Синтез искусств в эстетическом воспитании детей дошкольного и школьного возраста. – М.: ЛИНКА – ПРЕСС, 2003.
41. Куцакова Л.В., Мерзлякова С.И. Программа «Москвичок»: Художественно – эстетическое воспитание детей дошкольного возраста. – М., 1996.
42. Левитов Н.Д. Очерки педагогической психологии. – М., 1948.
43. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1982.
44. Маркова Т.А. Формирование дружбы у старших дошкольников // Воспитание детей в игре / Сост. А.К. Бондаренко, А.И. Матусик. – М.: Просвещение, 1983.
45. Неменова Т. Развитие творческих проявлений детей в процессе театрализованных игр // Дошкольное воспитание. – 1989. - №1.

- 46.Непомнящая Н.И. Психодиагностика личности: Теория и практика: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Владос, 2001.
- 47.Нечаева В.Г. и др. Формирование коллективных взаимоотношений детей. – М., 1968.
- 48.Новикова Г.П. Эстетическое воспитание и развитие творческой активности детей старшего дошкольного возраста.- М.: АРКТИ, 2002.
- 49.Новлянская З.Н. Ступеньки к творчеству. – М.: П., 1987.
- 50.Нравственно – эстетическое воспитание ребенка в детском саду / Н.А. Ветлугина, Т.Г. Казакова, Г.Н. Пантелеев и др. Под ред. Н.А. Ветлугиной. – М.: П., 1989.
- 51.Педагогика искусства и интеграция: Материалы международной конференции / Ред. – сост. Л.Г. Савенкова. – М., 2000.
- 52.Петров В.А. Развитие творческого потенциала личности в условиях театральной самодеятельности. – Челябинск, 1988.
- 53.Полунина В. Искусство и дети. – М.: П., 1982.
- 54.Проблема этики и эстетики. – Вып. 2. Природа искусства и механизм художественной деятельности / Под ред. проф. А.Н. Илиади. – Л.: Изд – во Ленинградского университета, 1975.
- 55.Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990.
- 56.Радынова О.П. Музыкальное развитие детей. – М., 1997.
- 57.Радынова О.П. и др. Музыкальное воспитание дошкольников. – М., 1998.
- 58.Развитие эмоциональной отзывчивости на музыку у детей младшего дошкольного возраста: Методические рекомендации для студентов факультета дошкольного воспитания, музыкальных руководителей, воспитателей дошкольных учреждений / Сост. Радынова О.П., Груздова И.В. – Самара: Изд – во СамГПУ, 1999.

59. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / Под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. – М., 1986.
60. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – Т. II. – М., 1989.
61. Сенковская И.Н. Полихудожественный подход в воспитании дошкольников // Сб. материалов Российской научно – практической конференции «Учитель – созидатель культуры и здорового общества. – М., 1998.
62. Сигуткина Р. Рекомендации к организации театрализованных игр // Дошкольное воспитание. – 1998. - №8.
63. Степина Н.М., Данилина Т.А., Зедгенидзе В.Я. В мире детских эмоций: Пособие для практических работников ДОУ. – М.: Айрис – Пресс, 2004.
64. Театральная энциклопедия. – М., 1967.
65. Теплов Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания. – М., 1961.
66. Ткачев С. Трудные темы дошкольной педагогики: О художественно – эстетическом развитии дошкольников // Дошкольное воспитание. – 1997. - № 3.
67. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. – М.: Академия, 2000.
68. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей / Под ред. А.В. Запорожца. – М.: П., 1976.
69. Фурмина Л.С. Возможности творческих проявлений старших дошкольников в театрализованных играх // Художественное творчество и ребенок / Под ред. Н.А. Ветлугиной. – М., 1972.
70. Художественное творчество в детском саду / Под ред. Н.А. Ветлугиной. – М.: П., 1974.
71. Художественное творчество и ребенок / Под ред. Н.А. Ветлугиной. – М.: Педагогика, 1972.

72.Чумичева Р.М. К вопросу о синтезе искусств в педагогическом процессе дошкольного учреждения // Дошкольное воспитание. – 1995. - № 4.

73.Шиллер Ф. Письма об эстетическом воспитании человека // Собр. соч. в 8 т. – Т. 6. – М.. 1950.

74.Шингаров Г.Х. Эмоции и чувства, как формы отражения окружающей действительности. – М.: Просвещение, 1971.

75.Школяр Л.В., Кадобнова И.В. Программа музыкального воспитания (шестой год) // Дошкольное воспитание. – 1994. - №6.

76.Эльконин Д.Б. Психология игры. – М., 1978.

77.Эмоциональное развитие дошкольника / Под ред. А.Д. Кошелевой. – М.: П., 1985.

78.Эренгросс Б.А. Удивительная наука эстетика! – М.: Детская литература, 1977.

79.Эстетическое воспитание детей в игре / Сост. Г.Н. Швыдкая – Эйсмонт. – М.: Учпедгиз, 1963.

80.Эстетика. Словарь. – М.: Политиздат, 1989.

81.Якобсон П.М. Психология чувств детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. – 1957. - №1.

82. Якобсон П.М. Психология чувств и мотивация. – Москва – Воронеж, 1998.

## Приложение А

### Протокол проведения констатирующего эксперимента

И.Ф. ребенка	Уровень развития эстетических чувств	Эмоциональный компонент			Интеллектуальный компонент	Мотивационно– потребностный компонент
		Задание «Прочитай любимое стихотворение»	Методика «Нарисуй музыку»	Методика «Изобрази храброго зайца»	Методика «Нравственная лестница»	Методика «Предпочтения»
1.Максим Т.	низкий	Не проявил интереса к чтению стихов; эмоции внешне не выражены; владение интонацией отсутствует. Любимого	Интерес к прослушиванию музыки не проявил. Музыку слушал не внимательно. Отказался изображать мелодию в рисунке. Нарисовал	Интерес к импровизации не проявил; изображать «храброго зайца» отказался; формально, без интонационного выражения и пластических движений повторил	Эмоционально привлекательный герой – принц Гвидон.	«Хочу смотреть по телевизору мультики»



		стихотворения назвать не смог. Рассказал стихотворение А. Барто «Бычок».	корабль с пиратами. Эмоциональные проявления отсутствовали.	слова за экспериментатором.		
2.Катя Ш.	средний	С заданием справилась, однако, особых эмоций при чтении стихотворения не выражала; интонационная выразительность развита не достаточно; присутствует стереотипное восприятие при интерпретации художественных	Проявила заинтересованность к содержанию задания, однако во время прослушивания отвлекалась; выражение впечатлений, проявление эмоций носило неяркий, ситуативный характер; музыкальный образ воплотила в рисунке	Интерес к выполнению задания проявила после дополнительной активизации со стороны взрослого; движения недостаточно выразительны; интонация поддерживается мимикой, но не сочетается с движениями (показывает сначала уши зайца, хвост, а затем произносит	Эмоционально привлекательные герои – принц Гвидон, Царевна-Лебедь.	«Или пойти в парк, или в театр, а потом в парк».

		образов. Рассказала отрывок из поэмы А.С. Пушкина «Руслан и Людмила».	помощью взрослого.	слова «лапищи», «усищи»).		
3. Ксюша П.	высокий	Проявила интерес к содержанию задания, назвала любимое стихотворение (Е. Благинина «Посидим в тишине»); чтение стихотворение сопровождалось ярким проявлением эмоций; отмечено хорошее интонирование в сочетании с	Очень внимательно слушала музыку, не отвлекалась; прослушивание сопровождалось выразительными движениями (покачивания в такт), мимическими реакциями (улыбка, нахмуривание бровей); самостоятельно выразила в рисунке	Проявила интерес к импровизации; отмечено владение интонацией в сочетании с мимикой, позой, жестами; движения выразительны, пластичны.	Эмоционально привлекательные герои – принц Гвидон, Царевна – Лебедь, мать царевича.	«Я бы хотела пойти в театр. Я уже там была с мамой, мне понравилось».

		<p>различной силой голоса, оптимальным темпом речи, мимикой, движениями, жестами.</p>	<p>представления о музыкальном образе, используя соответствующую характеру музыки цветовую гамму; наличие вербализации впечатлений, возникших чувств.</p>			
--	--	---	---	--	--	--