

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»
Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Педагогика и методики преподавания»

(наименование кафедры)

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

(код и наименование направления подготовки)

Педагогика и психология воспитания

(направленность (профиль))

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему «Воспитание эмоционально-творческой культуры у детей старшего дошкольного возраста в процессе музыкальной игры-сказки»

Студент(ка)	Е.В. Маршина <hr/> (И.О. Фамилия)	<hr/> (личная подпись)
Научный руководитель	И.В. Груздова <hr/> (И.О. Фамилия)	<hr/> (личная подпись)

Руководитель магистерской
программы, д.п.н., профессор, И.В. Руденко _____
(ученая степень, звание, И.О. Фамилия) (личная подпись)
« ____ » _____ 20 ____ г.

Допустить к защите

Заведующий кафедрой педагогики и методик преподавания,
д.п.н., профессор, Г.В. Ахметжанова _____
(личная подпись)
« ____ » _____ 2019г.

Тольятти 2019

Оглавление

Введение	3
ГЛАВА I. Теоретические основы воспитания эмоционально-творческой культуры у детей старшего дошкольного возраста в процессе музыкальной игры-сказки	13
1.1. Сущностная характеристика эмоционально-творческой культуры детей дошкольного возраста.....	13
1.2. Психологические механизмы и возрастные аспекты воспитания эмоционально-творческой культуры дошкольников.....	23
1.3. Педагогические условия воспитания эмоционально-творческой культуры у детей дошкольного возраста средствами музыкальной игры-сказки.....	34
Выводы по первой главе.....	46
ГЛАВА II. Опытнo-экспериментальная работа по реализации содержания и условий воспитания эмоционально-творческой культуры у детей дошкольного возраста в процессе музыкальной игры-сказки	49
2.1. Изучение уровня эмоционально-творческой культуры детей старшего дошкольного возраста.....	49
2.2. Организация опытнo-экспериментальной работы по воспитанию эмоционально-творческой культуры у детей старшего дошкольного возраста средствами музыкальной игры-сказки.....	70
2.3. Результаты опытнo-экспериментальной проверки эффективности условий и содержания воспитания эмоционально-творческой культуры у детей старшего дошкольного возраста в процессе музыкальной игры-сказки.....	87
Выводы по второй главе.....	113
Заключение	115
Список используемой литературы	117
Приложение	128

Введение

Проблема воспитания эмоционально-творческой культуры личности является одной из актуальной в современной теории и практики воспитания детей дошкольного возраста. В Федеральном государственном стандарте дошкольного образования (2013) говорится о необходимости воспитания самостоятельной, инициативной творческой личности ребенка, овладевшей основами культуры и способной активно воспринимать и понимать искусство.

В теории вопрос о творческом развитии ребенка дошкольного возраста средствами игры, сказки, искусства связывается с развитием эмоциональной сферы (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Н.Н. Поддьяков, Н.А. Ветлугина).

Музыкальное искусство способно изменять индивидуальное сознание человека, оно может выступать источником активной творческой деятельности, стимулятором выражения собственных впечатлений, все это способствует развитию индивидуального творчества в различных видах музыкально-художественной деятельности (вокализациях и сочинительстве мелодии на инструментах, в движениях, пластике тела).

В трудах современных исследователей указывается на то, что в процессе восприятия и активного осмысления содержания художественных образов искусства ребенок может усваивать и познавать окружающий его мир природы, человеческих отношений, нравственных норм и правил, духовные ценности, доступные возрастному развитию в дошкольном детстве. Но, прежде всего, общение с искусством раскрывает для ребенка и смысл творчества и художественное видение мира. Следовательно, приоритетной линией художественно-эстетического и музыкального развития в дошкольном возрасте является развитие эстетических эмоций и творческой направленности личности ребенка.

В дошкольном возрасте наиболее благоприятна атмосфера для творческих проявлений в музыкально-игровой деятельности. Это связано с тем, что в период дошкольного детства развивающийся организм сенситивен к звуковым характеристикам объектов окружающего мира, эмоционально откликается на музыкальные образы, легко их трансформирует в игровые сюжеты и ситуации.

Музыка оказывает влияние на развитие всей эмоциональной сферы детей, повышает восприимчивость органов чувств к воздействиям, что побуждает ребенка к творческим действиям, которые принимают форму ориентировочных музыкально-ритмических движений, игрового характера, и отличаются, как писал Н.Н. Поддьяков, «собственной логикой, побуждаются внутренними противоречиями и их разрешениями».

Степень разработанности проблемы исследования.

Проявления эмоциональной культуры в формировании подрастающей личности рассматривается в работах психологов и педагогов Л.И. Божович, Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, Я.З. Неверович, Л.П. Стрелковой, П.М. Якобсон.

В трудах Д.Б. Богоявленской, Н.А. Ветлугиной, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, В.Г. Ражникова, Б.М. Теплова констатируется тот факт, что эмоциональные компоненты являются важными показателями творческой личности, у которой ярко проявляются эмоции и эстетические переживания.

Развитие эстетических эмоций в творческой деятельности в дошкольном возрасте происходит наиболее активно. При этом лишь в активной эстетической деятельности появляется возможность формирования интереса ребенка к творчеству (Л.С. Выготский). Именно на раннее вовлечение детей в творческую деятельность указывал Б.М. Теплов, ученый отмечал важность этого вовлечения и для художественного, и для общего развития ребенка.

А.В. Кенеман, Н.А. Ветлугина, О.П. Радынова, изучая природу музыкального восприятия детей дошкольного возраста, отмечали игровой характер этого процесса. Авторы исследования указывают, что музыкально-игровая деятельность более всего соответствует эмоциональной природе восприятия дошкольников и способствует эмоционально-творческому развитию детей.

В теории воспитания детей дошкольного возраста актуальными являются исследования, которые базируются не на одном каком-либо виде искусства, а на взаимосвязи их. Б.П. Юсов, разрабатывая теорию синтеза искусств, считал, что психика ребенка-дошкольника носит полихудожественный характер. Дошкольный период детства синкретичный для восприятия произведений разных видов искусств. Именно в этот период дети активно проявляют себя в творческой деятельности.

В научно-методической литературе, а также в образовательных программах дошкольного образования даются характеристики разнообразных видов образовательной деятельности, которая строится на взаимосвязи музыки и литературы (В.И. Логинова, О.Н. Самкова), литературы, театра, музыки, изобразительного искусства (Т.С. Комарова), изобразительного искусства, музыки и литературы (А.В. Шестакова).

Исследователи, рассматривающие интеграцию искусств в творческой художественно-эстетической деятельности детей дошкольного возраста, углубленно изучают процессы развития музыкально-творческих способностей, коммуникативных навыков, творчества в изобразительной деятельности и связывают в целом эмоционально-творческое развитие ребёнка с формированием художественной картины мира.

Развитие ребёнка дошкольного возраста средствами музыкальной игры-сказки и генезис развития музыкально-игровой деятельности исследуется в работах Е.В. Бояковой, И.Г. Галянд, И.В. Груздовой, Л.Н. Комиссаровой, О.П. Радыновой, С.А. Фадеевой, Л.В. Школяр и др.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме музыкального развития детей дает основание говорить о значимости вопроса изучения эмоционально-творческого развития дошкольников и малой разработанности механизмов эмоционально-творческого развития детей средствами игровой деятельности, а также педагогических условий воспитания эмоционально-творческой культуры у старших дошкольников в образовательном процессе детского сада.

Современное музыкальное образование, ориентированное на реализацию ФГОС ДО (2013), исключает только репродуктивное восприятие музыкальных произведений и требует знакомства детей с искусством в активной творческой деятельности. Наиболее эффективным средством выступает музыкально-игровая деятельность, как деятельность, связанная с интерпретацией и творческим осмыслением детьми художественного содержания музыкальных произведений. Музыкальная игра-сказка, как форма организации музыкально-эстетической деятельности дошкольников, опредмечивает результаты восприятия музыкальных образов, создает возможность творческого осмысления музыкального произведения (средства музыкальной выразительности, музыкальная фраза, мелодия и др.). Музыкальная игра является эстетически организованной средой для проявления индивидуальности каждого ребёнка, независимо от его способностей и дарования. Педагогическая значимость игровой деятельности заключается в том, что детская фантазия и художественное содержание, порождаемое этой деятельностью, в дальнейшем становится потребностью ребёнка в эмоционально-творческом выражении не только в музыкальной, но и в других видах деятельности.

Актуальность исследования проблемы воспитания эмоционально-творческой культуры детей дошкольного возраста возможно объяснить связью этого качества с такими характеристиками, как самостоятельность, инициативность, творчество ребёнка, что является

целевыми ориентирами современного дошкольного образования.

Однако условия и содержание процесса воспитания эмоционально-творческой культуры ребёнка дошкольного возраста средствами музыкальной игры-сказки представляют недостаточно разработанную область научно-теоретических и методических знаний об организации процесса музыкального образования детей.

Выявленные недостатки объясняются наличием **противоречий** между:

- приоритетной задачей воспитания эмоционально-творческой культуры детей в системе дошкольного образования и отсутствием разработанных способов и путей решения этой задачи;

- потенциальными возможностями эмоционально-творческого развития детей и преобладанием репродуктивных методов построения дошкольного музыкального образования.

Выявленные противоречия определяют **проблему исследования**: каковы педагогические условия воспитания эмоционально-творческой культуры детей старшего дошкольного возраста в процессе музыкальной игры-сказки.

Актуальность проблемы исследования обусловили выбор **темы** магистерской диссертации: «Воспитание эмоционально-творческой культуры у детей старшего дошкольного возраста в процессе музыкальной игры-сказки».

Цель исследования: разработать и экспериментально доказать эффективность педагогических условий при организации процесса воспитания эмоционально-творческой культуры средствами музыкальной игры-сказки.

Объект исследования: процесс музыкального воспитания детей дошкольного возраста.

Предмет исследования: педагогические условия воспитания эмоционально-творческой культуры у детей старшего дошкольного возраста

в процессе музыкальной игры-сказки.

Гипотеза: воспитание эмоционально-творческой культуры старших дошкольников в музыкальной игре-сказке будет осуществляться наиболее эффективно, если:

- обогащать опыт восприятия произведений музыкального и других видов искусства на основе развития эмоциональной отзывчивости на музыку и мотивации к творческой музыкально-игровой деятельности;

- расширять эмоциональный опыт восприятия художественного содержания произведений искусства в разнообразных видах музыкально-игрового творчества;

- стимулировать музыкально-игровую импровизацию детей средствами игровых образов сюжетов сказки и созданием эстетической музыкально-игровой среды.

В соответствии с целью и гипотезой исследования нами решались следующие **задачи:**

1. Осуществить анализ психолого-педагогической литературы по проблемам эмоционально-творческой культуры дошкольников.

2. Выявить уровни проявления эмоционально-творческой культуры детей дошкольного возраста.

3. Разработать содержание и выделить эффективные условия воспитания эмоционально-творческой культуры у детей средствами музыкально-игровой деятельности.

4. Экспериментально проверить эффективность педагогических условий воспитания эмоционально-творческой культуры детей дошкольного возраста в процессе музыкальной игры-сказки.

Методологическую основу исследования составили труды по изучению теории личности (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский). Положения современной культурологии о развитии человека в культуре (М.С. Каган), исследования природы детского творчества и его специфики

(Д.Б. Богоявленская, Н.А. Ветлугина, А.В. Запорожец, О.П. Радынова), учения об эмоциях и культуре чувств (П.В. Симонов, Б.И. Додонов, В.К. Вилюнас).

Теории, раскрывающие роль искусства в формировании эстетических качеств личности человека (Б.В. Асафьев, М.С. Каган, Е.В. Назайкинский, В.И. Петрушин, Б.М. Теплов и др.).

Исследования об особенностях и закономерностях развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста (Л.И. Божович, А.В. Запорожец, А.Д. Кошелева, Я.З. Неверович, Л.П. Стрелкова и др.).

Теории и генезис детской игры (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин). Концепции музыкального и художественного воспитания личности средствами искусства (Д.Б. Кабалевский, Н.А. Ветлугина, Т.С. Комарова, О.П. Радынова, Л.В. Школяр и др.). Положения об активной роли искусства в становлении эмоционально-чувственной сферы личности дошкольника (А.В. Запорожец, Л.П. Печко, Б.М. Теплов, Р.М. Чумичева, Б.П. Юсов).

Достижение цели и решение задач исследования, а также проверка гипотезы обуславливаются следующими методами: анализ философской и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, наблюдение, беседа, педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы).

Научное исследование было организовано в три этапа.

На первом этапе (2017 г.) обозначена актуальность темы диссертации, проводился анализ литературы, подготовлены научно-методические материалы для проведения опытно-экспериментальной работы.

На втором этапе (2017-2018 г.г.) содержательно реализован педагогический эксперимент. Сконструирован комплекс диагностических методик, направленных на выявление уровня воспитанности эмоционально-творческой культуры дошкольников. Разработана и внедрена экспериментальная методика воспитания эмоционально-творческой

культуры старшего детей дошкольного в процессе игры-сказки.

На третьем этапе (2018-2019г.г.) был проведен последовательный анализ результатов, обобщены и оформлены результаты педагогического эксперимента, сформулированы выводы по исследованию.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- уточнено определение понятия «эмоционально-творческая культура личности детей дошкольного возраста» как интегративного качества детей, которое включает взаимовлияние двух процессов: эмоционального и творческого, в своем развитии предполагает движение от эмоций к эстетическим чувствам, от ориентировочного рефлекса к поисковой творческой деятельности;

- выявлены и научно обоснованы педагогические условия, обеспечивающие успешное воспитание эмоционально-творческой культуры дошкольников в процессе игры-сказки на освоение ценностей искусства;

- определены критерии и показатели воспитанности эмоционально-творческой культуры детей дошкольного возраста: эмоциональный (эмоциональная отзывчивость на музыку), аксиологический (предпочтения высокохудожественных произведений), когнитивный (музыкальное мышление), деятельностный (мотивация к игровому творчеству, освоение средств вербальной и невербальной коммуникации).

Теоретическая значимость исследования заключается в конкретизации определения «эмоционально-творческая культура личности детей дошкольного возраста», обосновании возможностей и необходимости воспитания эмоционально-творческой культуры старших дошкольников, в обосновании комплекса педагогических условий и этапов воспитания эмоционально-творческой культуры старших дошкольников в процессе музыкальной игры-сказки.

Практическая значимость исследования заключается в реализации

педагогических условий, которые повлияли на повышение качества процесса воспитания эмоционально-творческой культуры детей старшего дошкольного возраста в музыкальной игре-сказке.

Разработанные игровые занятия с поэтапным применением методов и приемов воспитания компонентов музыкально-эстетической культуры, логика поэтапного руководства музыкальной игрой-сказкой, предложенная методика, основанная на эстетизации среды могут служить основанием для внесения корректив в современный воспитательно-образовательный процесс детского сада.

Разработанное содержание воспитания эмоционально-творческой культуры детей и методические рекомендации для педагогов дошкольных образовательных учреждения обладают высокой степенью универсальности, могут использоваться на других занятиях художественно-эстетического области развития детей дошкольного возраста. Обобщенные данные результатов проведенного исследования могут использоваться в процессе обучения студентов в вузе и в программах повышения квалификации педагогических кадров.

Положения, выносимые на защиту:

1. Структура эмоционально-творческой культуры детей старшего дошкольного возраста включает содержательные компоненты:

- эмоциональный (эмоциональная отзывчивость на музыку);
- интеллектуальный (музыкальное мышление);
- аксиологический (предпочтения высокохудожественных произведений);
- деятельностный (мотивация к игровому творчеству, освоение средств вербальной и невербальной коммуникации).

2. Результативность воспитания эмоционально-творческой культуры у детей старшего дошкольного возраста в процессе музыкальной игры-сказки обеспечивается комплексом педагогических условий, в который входят:

- обогащение эмоционального опыта детей на основе освоения многообразия чувственных переживаний сюжетов сказок и эмоциональной отзывчивости на музыку;

- создания системы образных игровых ситуаций, способствующих творческому самовыражению ребенка;

- построение развивающей эстетической среды на принципах эмоциогенности и открытости, учете индивидуальных особенностей детей.

3. Музыкальная игра-сказка как форма музыкально-игровой деятельности детей дошкольного возраста обладает потенциалом в воспитании эмоционально-творческой культуры старших дошкольников и смещать педагогические акценты с заучивания музыкального репертуара на творческое освоение содержания музыкальных и литературных образов сказки, вариативно отражать содержание музыкального произведения в разных видах музыкального творчества (сочинительство мелодий, движений, ритмопластических этюдов);

- моделирования элементов музыкального языка, включающего последовательное ознакомление с моделями различных видов: предметными, плоскостными, знаковыми, двигательными.

Структура и объем работы: магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, заключения и библиографического списка, включающего 148 наименований литературы, содержит 10 таблиц, 3 рисунка, приложение.

ГЛАВА I. Теоретические основы воспитания эмоционально-творческой культуры у детей старшего дошкольного возраста в процессе музыкальной игры-сказки как педагогическая проблема

1.1 Сущностная характеристика эмоционально-творческой культуры детей дошкольного возраста

Современное качественное состояние духовной жизни общества требует особого внимания к вопросам воспитания культуры личности, актуальна потребность реализации культурного потенциала каждого индивидуума, а также социума в целом.

Педагогической позиции ценностная трактовка культуры представлена в содержательном аспекте образования. Постоянно происходит пополнение данного аспекта с точки зрения культурного наследия человечества. Являясь определенной системой ценностей, культура формирует вполне определенные потребности и ориентации человека.

В современном образовании и воспитании особое внимание уделяется значимости культуры в формировании личности. Целью становится формирование способности личности сохранить и упрочить всё позитивное, что завоёвано цивилизацией, принять общечеловеческие ценности как собственные ориентиры в отношении потребностей, чувств, мыслей, действий (Н.Б. Крылова).

В 60-е гг. XX века была разработана деятельностная концепция, рассматривающая культуру в качестве сложившихся в социуме устойчивых форм и способов деятельности. Эти формы и способы деятельности, с точки зрения данной концепции, закреплены в общественном сознании и на практике. Ученые, определившие деятельностную концепцию культуры (П.С. Гуревич, М.С. Каган, Ю.А. Жданов, Э.С. Маркарян), трактуют культуру как результат активной, разумной и созидательной природы человека, как высший уровень овладения им какой-либо областью деятельности.

Если обратиться к определению культуры на основании деятельностной концепции, то здесь уместно дать её толкование известным отечественным культурологом: «...мы определили культуру как специфически характерный для людей способ деятельности и объективированный в различных продуктах результат этой деятельности» [77, С. 40-41].

Сторонник деятельностного подхода М.С. Каган в своих работах подчеркивал антропологический аспект: «...первая модальность культуры - то есть форма ее бытия - качества человека, которые не врожденны ему, а благоприобретены в ходе его жизни: его потребности, способности и умения, его знания, ценности и идеалы, его отношение к другим людям и самому себе» [56, С. 52]. Таким образом, М.С. Каган акцентировал внимание на том, что личность выступает как творец культуры, человек создает в своей деятельности предметное бытие культуры, но в то же время он сам является творением культуры. И в этом отношении человеческая личность развивается через деятельность по овладению культурой, через её «распредмечивание», что позволяет, в свою очередь, участвовать в ее последующем развитии.

На основании этого взгляда можно утверждать, что человек и есть «сердцевина культуры» (И.Ф. Гончаров), он является ее творцом и хранителем. Философ Ю.В. Ларин [68] отмечает три важных уровня взаимодействия личности человека в отношении культуры. Первый уровень - человек усваивает культуру, он является объектом со стороны культурного воздействия. Второй уровень - человек реализует себя в качестве носителя определенных культурных ценностей. И последний уровень - человек способен порождать культуру, здесь он уже выступает как творческий субъект.

На основании такого подхода Е.В. Бондаревская [23] выдвигает одну из важных целей современного образования, а именно - идею воспитания человека культуры. Центром данной идеи выступает воспитание таких

субъективных свойств личности, которые бы определяли личностную свободу, духовность, гуманность, жизнетворчество человека.

На основании подобных выводов исследователи приходят к убеждению о неразрывной связи культуры и личности, что влечет за собой положение о необходимости формирования личности на основе культурных ценностей и приоритетов.

Таким образом, процесс освоения культуры способствует пути высокого качества личностного развития посредством восприятия и в то же время создания культурных ценностей. Система образования является здесь центральной в обеспечении формирования личности как субъекта культуры. Именно в этой системе достигается наивысшая степень культурной идентификации личности: «Человек обретает свою духовную сущность, становится частью человечества, постигая культуру и, творя ее» [23, С. 41].

Л.С. Выготский [35] считал, что воспитание предполагает процесс «вращивания» ребёнка в культуру, через неё он познает окружающий мир, осознает самого себя и других людей.

Мы придерживаемся в нашем исследовании предлагаемой методологии теории деятельности. Данный методологический подход позволяет применить в работе рассмотрение эмоционально-творческой культуры дошкольников с точки зрения внешнего плана, как присвоение ребенком общечеловеческой культуры сквозь призму содержания предметной (игровой) деятельности.

Исследователи отмечают факторы, определяющие развитие эмоционально-творческой культуры: в первую очередь, это общество; во-вторых - природа (т.е. задатки человека, его способности и склонности, а также генетика); и третий фактор - культура (духовные и материальные ценности, структура деятельности, внутренний мир человека).

Следует отметить поликультурность пространства современного человека, что создает, по мнению М.С. Кагана, «многомерный диалог» как

способ существования в настоящее время культуры и человека в культуре [57, С.47].

Общеизвестно, что личностью не рождаются, необходим процесс её становления. Чтобы состояться как личность, ребёнок должен осознать свою человеческую сущность, и чем раньше это произойдет, тем больше у него шансов состояться как личность [12, С. 133].

Б.Г. Ананьев считает, что «...одним из важных индикаторов человеческой индивидуальности является активность созидающей, творческой деятельности человека» [7, С. 172]. Именно поэтому культура занимает центральное место в диалектике развития. Идея личности, по мнению В.В. Давыдова, сосредоточена в творчески действующем индивиде, которого характеризует творчество как «реальное преобразование предметной действительности, культуры и самого себя» [44, С.55].

Исходя из вышеизложенного, мы подходим к вопросу об эмоционально-творческой культуре с позиций становления творческой индивидуальности. Если человек полностью сливается с культурой, то происходит нивелировка личности, её деиндивидуализация. Это есть следствие чрезмерной адаптации человека к культуре. Подобное программирование поведения человека происходит через эмоции. В то же время, чтобы достичь творческого самовыражения, человеку просто необходимо овладеть нормами культуры, обществу требуется личность, творчески замкнутая в границах культурного поля, что гарантирует его от разрушения основ.

Но здесь возникает противоречие: культурно заданные образцы не должны препятствовать дальнейшему прогрессу творческого самовыражения, они не должны тормозить личностное развитие. Усвоение культурных норм обязано быть только этапом в личностном развитии творческого человека. Лишь свободное творческое использование усвоенных норм и образцов ведет к росту творческой личности. Человек, приобретший

способность освоить и преодолеть культурные шаблоны, может быть назван «дважды рожденным» [44, С. 154].

Следовательно, эмоционально-творческая культура достигается путем обладания основами своей культуры и превознесения над её нормами и шаблонами. Достичь данной цели возможно, только проявляя терпение по отношению к самому себе и другим людям [97, С. 156]. Эмоционально-творческая культура проявляется через неповторимость и уникальность личности, но на основе переживания собственного соответствия культурным нормам, переживания, связанного с осмыслением собственной индивидуальности.

К определяющим функциям эмоционально-творческой культуры можно отнести способность вариативной адаптации в окружающем мире, в социуме, умение находить решение в ситуациях, когда возникают проблемы, которые нуждаются в творческом решении. Это основа, потенциал возможности человека выживать и успешно социализироваться в различных жизненных условиях и ситуациях.

Развитие эмоционально-творческой культуры с раннего возраста необходимо для дальнейшего успешного освоения человеком тех видов деятельности, к которым он призван, будет это наука или искусство, техника или литература либо другая практическая деятельность.

В философском контексте мы обнаруживаем ряд концепций, определяющих творчество. Многие отечественные философы и психологи интересовались идеями творчества и разрабатывали разнообразные вопросы его специфики, закономерности его развития в своих научных трудах (Н.А. Бердяев, Л.С. Выготский, А.М. Матюшкин, В.В. Налимов, П.А. Флоренский и др.).

Так, например, в работах Н.А. Бердяева [15] выражена мысль о важности состояния творчества во всех сферах деятельности человека, эта черта выделяет его из животного мира. Философ утверждает необходимость

колоссального труда личности в процессе восприятия окружающего мира, огромной работы по его осознанию.

При анализе процесса творчества А. Бергсон и М. Вертгеймер называли данный спонтанный тип мышления необходимым инструментом познания, наиважнейшим элементом любой практической деятельности. По мысли психологов, такой тип мышления развивается не только в сфере искусства, но и на любом фактическом материале. Здесь речь идет не о наивысших проявлениях творчества у гениев человечества, а о ежедневной нашей жизни. Это выступает насущным условием окружающей нас действительности, условием существования в этой действительности. Всё, не поддающееся жизненной обыденности связано непосредственным образом с проявлением творческого начала в человеческой личности.

Творческое развитие ребёнка – один из важнейших вопросов детской психологии и педагогики. Это закономерно, так как вопрос творческой деятельности имеет огромное влияние на общее развитие и становление человека.

В психолого-педагогической литературе исследователи [34,42, 49] связывают воображение и творчество детей с эмоциями. Существует многообразие научных точек зрения на природу и значение эмоций. Примечательна гипотеза К. Ланге о корреляции эмоций с различными психическими функциями человека, о том, что они влияют на внимание и сосредоточенность детей. К.Е. Изард пишет о том, что именно эмоции влияют на восприятие окружающего мира, переменяют наши мысли от творчества к упадку и меланхолии, а действия от неловких - к искусным [53, С. 29].

В трудах психологов исследовались личностный, деятельностный и поведенческий аспекты эмоций, динамика их становления, кроме того, детально изучались механизмы эмоциональных проявлений у детей (П.К. Анохин, Л.И. Божович, В.К. Вилюнас, Л.С. Выготский, Б.И. Додонов,

А.В. Запорожец, К.Е. Изард, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн и др.).

Следующую характеристику чувствам дает С.Л. Рубинштейн: «... это совокупность отношений человека к миру и, прежде всего, к другим людям в живой и непосредственной форме личного переживания» [112, с. 166].

Следовательно, отечественными психологами утверждается функциональная роль эмоций в отношении необходимости субъективных переживаний в регуляции деятельности. Мы находим у С.Л. Рубинштейна следующее положение: «При аффектах очень сильное эмоциональное возбуждение тормозит сознательную интеллектуальную деятельность, динамические моменты начинают преобладать над смысловым содержанием и избирательной направленностью действия» [112, С. 141].

Особенный интерес для нашего исследования представляют идеи Л.С. Выготского. Ученый утверждал: «эмоциональная реакция - могущественный организатор поведения. В ней реализуется активность нашего организма. Эмоции были бы не нужны, если бы они были не активны» [35, С.136].

П.В. Симонов говорит о сигнальной и оценочной роли эмоций. Ключевым понятием его теории эмоций выступает потребность. Именно эмоции, чувства приобретают значение побудительных факторов любой деятельности, по мнению ученого, они являются генераторами творческой деятельности [119].

Психологи и педагоги выделяют некоторые существенные моменты в самой сущности эмоций, рассматривая процесс их становления. К этим характеристикам, в первую очередь, можно отнести необходимость эмоционального насыщения. Эта значимая потребность личности способна развиваться. Также в формировании творческой направленности личности большую роль играет эмоциональный опыт. Данное качество выступает как исходный момент и база всякой творческой деятельности.

Эмоции, кроме всех других функций (сигнальной, оценочной, регулирующей, побудительной и т.п.), обладают эвристической функцией, что, несомненно, ведет к проявлению креативности. Эмоции радости и успеха – это условие творческих достижений.

С точки зрения С.Л. Рубинштейна [112], выделяются три уровня в развитии эмоциональной сферы личности:

1 - элементарные чувствования, которые играют подчиненную роль в общем эмоциональном фоне человека, являются компонентами сложных чувств;

2 - предметные чувства, проявляющиеся как специфические эмоциональные состояния;

3 - мировоззренческие чувства, имеющие обобщающий характер, которые подразделяются на интеллектуальные, эстетические и этические.

Все названные чувствования характеризуют проявления эмоциональной сферы личности [112, С. 170].

Отсюда следует понимание того, что воспитание имеет задачу формирования способности к владению эмоциями. Это не значит, что чувства должны подавляться.

А.С. Белкин [12], В.Г. Ражников [108], В.А. Сухомлинский [124] и другие педагоги рассматривают в своих работах эмоциональную культуру в педагогическом аспекте. Так, В.А. Сухомлинский в эмоциональной культуре видит следующие составляющие:

- культура восприятий, эмоциональных состояний;
- культура слова;
- культура эмоциональной восприимчивости идей, истин, принципов [124, С. 472].

Следовательно, на основании изученной педагогической литературы мы можем сделать вывод о том, что овладение эмоциями является важной педагогической задачей, при условии отсутствия их подавления.

Процесс формирования способности к овладению эмоциями происходит через понимание и осознание собственных чувств. Метод расширения «эмоционального поля» переживаний детей достигается в процессе общения с произведениями искусства, используется также метод психологических ситуаций, нацеленных в своем создании на достижение творческого самовыражения.

Таким образом, две главные характеристики, а именно - творческая активность и эмоциональная культура, присущи синтетическому единству - эмоционально-творческой культуре личности. При конкретизации данных характеристик эмоционально-творческой культуры личности определяются её структурные компоненты: эмоциональный, когнитивный, аксиологический и деятельностный.

Что касается интеллектуальной активности (когнитивный компонент), то её возможно назвать основным структурным элементом эмоционально-творческой культуры и рассматривать как критерий при анализе творчества. Д.Б. Богоявленская [17] выделяет следующие признаки интеллектуальной активности: познавательные способности. В музыкальной деятельности источником познания музыкального содержания произведения выступает музыкальное мышление.

Потребности и устремления, следующий компонент эмоционально-творческой культуры, являются самоценными проявлениями активности у детей в сфере познания, переживания, действия. Эмоция, с точки зрения Д.И. Кирнос, создает «установку», т.е. определенную направленность действий и стремлений [60, С.72]. В свою очередь, А.Н. Лук пишет о том, что важной составляющей направленности личности служит установка на определенные комплексы «предпочитаемых переживаний» [74, С. 147].

Эстетические потребности рождаются у детей, начиная с дошкольного возраста, но для их зарождения нужны определенные условия. Например, появление потребности и интереса у ребенка зачастую связывают с

актуализацией категорий, когда возникают такие условия, что ребёнок в процессе общения осознает радость собственного открытия. Далее, такой процесс способствует возникновению потребности ориентировать педагога на ценности и нормы детей, когда имеется со-устремленность взрослых и детей в общении и познании ценности искусства.

Для нашего исследования представляют интерес такие критерии уровня устремлений ребёнка, как интерес и самовыражение, характеризующие детей старшего дошкольного возраста.

Интерес в деятельности всегда связан с интенсивностью творческих устремлений дошкольников, а в самовыражении проявляется творческое устремление ребенка. Самовыражение можно назвать и самопроявлением личности, что у ребёнка выражается в чувствах, речи и в выразительных действиях.

Важный содержательный компонент эмоционально-творческой культуры личности - это эмоциональные и эстетические переживания. Переживание среды взаимосвязано с характером эмоционального поведения. В связи с этим Е.В. Михеевой [84] называет три типа эмоционального реагирования на выполнение творческой деятельности: вдохновенный, уверенный и сомневающийся.

Подытоживая, можно дать определение сущности эмоционально-творческой культуры – она заключается в способности человека к реализации себя в творчестве на основе собственного эмоционально-эстетического богатства личности.

Таким образом, мы приходим к основополагающим положениям для нашего исследования:

- эмоционально-творческая культура представляет собой интегративное свойство личности, состоящее из двух взаимосвязанных компонентов - эмоционального и креативного;
- процесс развития и воспитания эмоционально-творческой культуры

личности движется от эмоций к чувствам, на этапе эстетических чувств движение происходит от ориентировочного рефлекса к творческой поисковой деятельности;

- эмоционально-творческая культура включает в свое содержание интеллектуальную активность, эмоциональные и эстетические переживания, отношение к окружающему миру, выражаемое через потребность в художественно-творческом общении, через направленность личности, что, в свою очередь, определенным образом воздействует на действия и поведение человека.

1.2. Психологические механизмы и возрастные аспекты воспитания эмоционально-творческой культуры дошкольников

Исследователи приходят к мнению, что регулирование эмоциональных состояний и основанное на этом факте развитие творческого потенциала успешно может осуществляться под воздействием искусства посредством художественно-творческой деятельности детей (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Г. Маслоу, В.А. Сухомлинский и др.). Благодаря общению с прекрасным, выраженном в содержании произведений искусства, у ребёнка развивается творческое воображение, эстетические чувства, повышается настроение.

Единая теория художественного восприятия создается в отечественной науке в 80-е годы прошлого века. Выводы исследований говорят, что существует возможность развития в человеке способности перехода от целостного отображения явлений окружающего мира в художественные образы путем формирования иерархической системы восприятия художественных модальностей образов.

Многие педагоги-исследователи отмечают, что усвоение фактов вторично, более важно обучение через эмоционально насыщенное переживание. В.А. Сухомлинский [125] настаивал на необходимости

эмоционально-эстетической струи в воспитании, без чего невозможно полноценное развитие ребенка. Со своей стороны Ш.А. Амонашвили [5] говорил о важности в педагогическом процессе обеспечения детской «эврики», что, по мнению ученого, способствует формированию у ребенка жажды поиска. А.С. Белкиным обоснована «ситуация успеха». И это не просто педагогическая технология, это целый комплекс эмоциональных переживаний, который должен сопутствовать взаимоотношениям «педагог - ученик». Исследователь писал, что не может состояться творческая личность без ожидаемой радости, без эмоциональных переживаний, связанных с удачами и неудачами [13, с.29].

В рамках нашего исследования выдвинутое В.С. Безруковой понятие «игровой интеграции», которое характеризует особый вид деятельности – драматизацию: «Наиболее сложной игровой технологией является театрализация в обучении, она расширяет возможности классической педагогической игры, позволяя приобрести культуру движений, дети учатся владеть эмоциями, видеть себя со стороны, входить в творчество» [11, с. 105].

В.В. Давыдов в рамках развивающего обучения рассматривает эмоциональные процессы как «механизмы эмоционального закрепления». Справедливо его замечание о том, что «нельзя выявить подлинные глубины творческого потенциала, оставаясь лишь в пределах устоявшихся форм его деятельности и уже принятых систем обучения и воспитания, так как в других условиях жизни и в других системах обучения и воспитания этот потенциал может существенно меняться. Цель развивающего образования как раз и состоит в том, чтобы углубить его и расширить» [44, с. 142].

Образовательный процесс, формирующий творческое мышление можно назвать развивающим. Авторы, исследующие творческие способности [17,29,34,47] называют показатели творческого мышления:

- беглость мысли;
- оригинальность ответов;

- восприимчивость к проблеме;
- быстрота возникновения нестандартных ассоциативных связей.

Самостоятельность автор относит к внешним выражениям продуктивного мышления, а также называет свойственные ему некоторые эвристические приемы: аналогия, абстрагирование, конкретизация, варьирование и др.

А.И. Савенков [114] отмечает, что творческая деятельность - эффективное средство развития интеллектуальных способностей, а также личностных качеств ребенка. С его точки зрения, обязательным условием творческого развития личности является эмоциональный подъем и ощущение успеха обучающихся.

Таким образом, основываясь на анализе педагогической литературы, мы делаем вывод о несоответствии требования особого внимания к эмоциональной сфере ребёнка в процессе творчества и традиционной практикой пренебрежения к творческому компоненту обучения. Следовательно, специальной педагогической задачей на современном этапе представляется решение проблемы воспитания эмоционально-творческой культуры у детей старшего дошкольного возраста.

Соответственно, следует отметить недостаточность разработок, систематических исследований, касающихся тесной связи процесса развития творческой активности детей с развитием эмоциональной культуры.

Ученые отмечают, что креативность позитивно подтвержена таким факторам, как чувство радости, прилив стенических эмоций, стремление к успеху, доминированию, страстность, стремление к риску, независимости, желание нарушить порядок, отсутствие страха. Кроме того, исследователями делается вывод о том, что креативности всегда должна сопутствовать эмоциональная активность, что наиболее показательны эмоциональные корреляты креативности. Об этом пишут Л.С. Выготский [34], А.В. Запорожец [49], А.М. Матюшкин [79], Б.М. Теплов [130].

В чем же видят исследователи особенности творческой деятельности детей дошкольного возраста? Ряд исследований посвящен своеобразию данного вида деятельности в дошкольный период детства. Указывается, что у детей дошкольного возраста эта деятельность особая, это творчество, «не создающее никаких объективных ценностей и нужное скорее для самого ребенка, чем для окружающих. Как детская игра, оно целебно питательно, но не вовне, а внутри самого организма» [35, с.290].

По мысли Л.С. Выготского [34], возникновение у ребенка творческой деятельности происходит постепенно, очень медленно, это развитие идет от простого к сложному. В отдельный период детства присуща одна форма творчества, в другой – другая. Это же касается и этапов развития у ребёнка-дошкольника такого свойства, как воображение.

Выделяются, по меньшей мере, три этапа в данном процессе. На первом этапе идет накопление эмоционального опыта. Ученый пишет об особенностях данного этапа детства: «Чем больше ребенок видел, слышал и пережил, чем больше он знает и усвоил, чем большим количеством элементов действительности он располагает в своем опыте, тем значительнее и продуктивнее при других равных условиях будет деятельность его воображения» [34, с. 11]. Накопленный эмоциональный опыт становится стартовой площадкой для будущего творчества, накопленный ребёнком материал становится отправной точкой для развития фантазии, воображения. На втором этапе, согласно концепции Выготского, происходит переработка накопленного материала, как компоненты данного периода выступают диссоциации прежде воспринятых впечатлений. Наконец, на третьем этапе приводятся в систему отдельные образы, что является заключительным моментом в подготовительной работе воображения.

В опоре на знание психологических механизмов развития воображения видел А.В. Запорожец [49] возможность организации эстетического воспитания, которое, по мнению ученого, должно базироваться на

сформированных эстетических привычках и развитой технике творчества. Лишь фантазия может цельно выразить эмоциональное переживание, она важнее в этом отношении мимических, пантомимических и соматических реакций организма человека. Согласно В.В. Зеньковскому, это явление возможно именовать «законом двойного выражения чувств» [50]. В свою очередь, по мнению ученого, творческое развитие детей обусловлено эстетическими эмоциями.

Ранее творчество детей, причем всех – не только способных и одаренных, имеет решающее значение не только для их художественного, но и общего развития. Как отмечал В.М. Теплов [131], такой подход к развитию ребёнка полностью отвечает его возможностям и потребностям.

Сам процесс творчества, по утверждению А.В. Запорожца [49], наполнен разнообразными эмоциями, он захватывает и увлекает идеей создания чего-то нового, необычного. В художественном творчестве дети способны «сопереживать» героям создаваемых рисунков, песен, рассказов, они переживают чувство радости, удовлетворения от результатов собственного творчества, успеха в достижении результата.

Очень важно в детстве окружить ребёнка эстетически направленной средой, - по мнению многих исследователей, это служит первой ступенью в ориентации на творческую деятельность детей (Н.А. Ветлугина, Л.С. Выготский, Д.И. Кирнос, Б.М. Теплов и др.). Именно тонкая сенсорная организация, повышенная впечатлительность, память на слуховые и зрительные образы определяют синтез художественных способностей, которые базируются на сенсорных данных – приданных человеку от рождения и развитых упражнениями «внешних чувствах». Так, Д.И. Кирнос [60] свидетельствует, что природные предпосылки (задатки личности) в определенном смысле проецируют способности, развивающиеся в эстетической деятельности, на которые, в свою очередь, опирается творческая одаренность.

С эмоциональным развитием детей дошкольного возраста Н.Н. Поддьяков [102] тесно связывает исследование творческого процесса, считая, что оптимизации развития мотивации в деятельности детей способствует в полной мере эмоциональная насыщенность процесса детского творчества. По мнению ученого, ребёнку необходимо добывать новые знания в самостоятельном поиске. Этот момент в построении процесса обучения является важным условием активизации творчества детей, поэтому построение процесса приобретения конкретных знаний должно сопровождаться присутствием зоны «неясных» знаний, что способствует творческой активизации ребёнка.

В качестве фундаментального свойства психики рассматривает А.М. Матюшкин [79] творчество, являющееся условием развития личности ребёнка. Ребёнок способен сам видеть и находить новизну в окружающем мире, что свидетельствует о насущной потребности детей в исследовательской деятельности.

Онтологическая природа творчества была раскрыта в работах Н.А. Ветлугиной [30], которую она назвала неоднородной и синтетичной, в ней сосредоточены художественное и игровое начала. Они проявляются в определенных объективных обстоятельствах, ситуациях то со всей очевидностью, то ослабевают, а также их проявление во многом зависит от субъективного фактора, от индивидуальности ребёнка.

По мнению Н.А. Ветлугиной, судить о полноте и глубине восприятия детьми музыки можно на основании наблюдений за их непосредственными двигательными реакциями в процессе так называемых свободных плясок, игр-упражнений, где движения выбирают сами дети.

Эмоциональные реакции не всегда могут быть объяснимы ребёнком как в силу сравнительно небольшого словарного запаса, так и в силу неосознанности настроения, вызванного музыкальным произведением.

Постепенно у детей накапливается слуховой опыт, развивается эстетическое отношение к музыке, познавательная активность, зарождается оценка, и, как следствие, восприятие музыки становится все более глубоким и осознанным. В процессе восприятия или после восприятия музыки ребенок выражает свои впечатления в слове, игре, рисунке, мимике, пантомимической импровизации и др.; сам процесс слушания музыки побуждает ребенка к творчеству, созданию чего-то интересного, нового, ребенок начинает рисовать, сочинять рассказы, переносит услышанное музыкальное содержание в игру; интерпретация музыкальных образов разными выразительными средствами отличается оригинальностью, новизной, в чем-то даже парадоксальностью (например, образ бабы-яги может быть злой так и добрый).

Задача исследователей состоит не в том, чтобы доказать, что детское творчество существует (это непреложная истина), а в том, чтобы найти механизмы управления данным видом деятельности с точки зрения проявления детей в творчестве, причем в разные периоды детства по-разному, нужны методы руководства в детском творчестве, методы побуждения к нему и его развития [49].

В целях развития детского творчества, считает И.В. Ильенков [54], надо дать детям материалы для занятий, надо предоставить создать условия для работы с ними, следует учитывать и поощрять интересы ребенка в творчестве, также автор говорит о необходимости внутренней раскованности и свободы в творческой деятельности детей.

Существует теория П. Торренса, согласно которой креативность определяется как процесс чувствования проблемы, это свойство имеет признаки любознательности, воображения, открытия, новшества. Автор теории отрицает генетическую зависимость развития креативности, зато он видит зависимость её от культуры, в которой воспитывается ребенок. Он

также утверждал, что минимизировать неудачи в развитии креативности возможно через специальное обучение, это доказано им экспериментально.

В свою очередь, мы находим у А. Маслоу утверждение, что «креативность может проявляться практически во всем, что делает человек, в его восприятии, установках, поведении, она не может не воздействовать на когнитивную и эмоциональную сферы человека» [78, с.87]. С точки зрения ученого, существует так называемая «первичная креативность», т.е. то, что генетически заложено в ребенке, причем существует опасность «эмоциональной блокады креативности», когда она остается в пассиве, задействована неполностью или, что хуже, угнетается. Отсюда следует вывод о важности обучения посредством искусства, музыки, танца, всего того, что «создает благоприятные условия для самопроявления. И вопрос здесь заключается в том, как научить детей быть готовыми к неожиданностям, научить их импровизировать в изменяющейся обстановке, то есть как обучить креативности и креативной установке» [78, с.112].

Использование средств художественного творчества, по мнению большинства ученых, эмоционально раскрепощает личность, дети в подобных видах творчества эмоционально разряжаются, а также посредством искусства достигается одна из основных целей творчества - самовыражение ребёнка.

Необходимо отметить, что существуют и негативные факторы, связанные с креативностью и выявляемые на основе анализа исследований креативных ситуаций. Так, в трудах Д.Б. Богоявленской говорится о «деформации мотивационной структуры личности», В.Н. Дружинина пишет о проблеме «побочных эффектов». Уже говорилось о понятии «эмоциональной блокады» креативности у А.Г. Маслоу, Н. Роджерс в своих исследованиях предупреждает о возможности «антикреативных свойств», А.И. Савенкова рассматривает вопрос «заблокированных талантов» и проблему «затухания одаренности» и др.

Среди «побочных эффектов» креативности возможно выделить возможность нарушения внутреннего равновесия, отсюда - повышенная невротизация эмоциональной сферы, иногда повышенная агрессивность и, следовательно, конфликтность, зачастую неустойчивость настроения, тревожность, повышенное возбуждение. Исследователи отмечают индивидуальную особенность ребёнка в реакции на повышение креативности: некоторые дети испытывают позитивные чувства, другие - дискомфорт [17, 47, 78, 79].

Например, А.М. Матюшкин и В.Н. Дружинин отмечают необходимость организации специальной среды для формирования креативности, но следует учитывать, что любое повышение креативности может повлечь за собой у некоторых детей эмоциональный дискомфорт, что сопровождается «невротизацией эмоциональной сферы» [47, С. 89]. В таком случае для решения этой проблемы Д.Б. Богоявленская предлагает «метод креативного поля» [17].

А.С. Белкин пишет о «ситуации успеха» как способе снизить напряженность, избежать дискомфорта в креативных ситуациях. Стремление к успеху, перемена видов деятельности, с точки зрения автора, способствуют успешности процесса творчества [13].

В современной педагогике имеются инновационные методы, которые нацелены на упрочение психологической защиты. К этим методам относятся музыкотерапия, эстетотерапия, психогимнастика, метод саморегуляции, логотерапия, арттерапия, метод психодрамы и др. [2, С. 203]. Наличие релаксационного фактора объединяет данные методы, все они направлены на преодоление нервного напряжения, снятие стресса. Поэтому, как считают исследователи, в педагогические ситуации креативного характера следует включать подобные методы, это является обязательным для ситуаций творческой направленности.

Тесно связана с вопросами воспитания эмоционально-творческой культуры дошкольников проблема диагностики одаренности, которая требует своевременного опознавания и умелой направленности. По этому поводу Н.В. Гончаренко замечает: «Тайна детской одаренности может быть сокрыта в самих возможностях детства, в восходящем и таинственном возрасте, когда в немыслимо короткий срок дети овладевают общечеловеческими навыками и умениями» [40, с. 155]. Отсюда следует непреложный вывод о необходимости обогащения заложенных в природе ребёнка способностей.

Корни многих способностей, по мысли исследователей психологии и педагогики детства, закладываются именно в возрасте до пяти лет; в этот период умственные и другие способности детей достаточно быстро формируются – ребёнок «открыт» для успешного развития этих способностей. Все наиболее известные педагоги и психологи (Ш.А. Амонашвили, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.А. Сухомлинский и др.) говорили о том, что первые года обучения особенно значимы в плане развития творческих способностей. Большинство исследователей творческого развития детей видят в творческой активности дошкольников проявление их способностей, а восходящими ступенями эмоционально-творческого развития человека, по их мнению, выступают способность, одаренность, гениальность [40, с.32].

Э. Мейман связывал вид одаренности с типом мышления, имеющим одну из форм - научную, практическую, художественную. Продуктивная одаренность констатируется в том случае, если мышление тесно связывается с творческой фантазией, кроме того, такой одаренности свойственны чувственное внимание и точная память.

Величайшими дарами природы психологи называют мышление, эмоции, способность к творчеству каждого человека. Ученые отмечают, что

воспитание может либо помогать этому дару раскрыться, либо действовать на него негативно – подавлять этот дар.

Чтобы превратить имеющийся дар в настоящий талант, нужна, во-первых, благоприятная для его развития среда, во-вторых, необходимоспециальное, квалифицированное педагогическое руководство. Тем не менее, при очевидности данного утверждения с большим трудом эта идея внедрялась в педагогическую практику. Только на современном этапе развития педагогический взгляд на одаренность стал получать повсеместное признание, мы можем встретить в профессиональной литературе сам термин «одаренность».

Следует отметить и те исследования, которые посвящены проблемамразграничения интеллектуальных и творческих способностей детей. Отечественные исследователи данного вопроса (В.Н. Дружинин, А.М. Матюшкин, Н.В. Хазратова и др.) свидетельствуют, что на ранних возрастных этапах, в том числе в старшем дошкольном возрасте, необходимо подходить к развитию одаренности как общей, универсальной способности. Исследователь детской одаренности А.М. Матюшкин отмечает творческий потенциал как её основу, а вовсе не рассматривает её базисом интеллект [79]. У каждого ребёнка наличествует определенный уровень творческой одаренности.

П. Торренс констатирует выверенную триаду одаренности детей, к ней он относит творческие способности, творческие умения и творческую мотивацию. Сюда же можно отнести развитость творческого мышления, богатство воображения, творческоевыполнение заданий, самостоятельность суждений, ответственность(Д.Б. Богоявленская, О.М. Дьяченко, В.А. Петровский и др.).

Анализ психологической и педагогической литературы позволяет нам сделать вывод насущной необходимости решения проблемы воспитания эмоционально-творческой культуры детей старшего дошкольного возраста.

Необходимо исследование механизмов такого воспитания, что является актуальной задачей на современном этапе развития педагогической мысли.

Если говорить об этапах воспитания эмоционально-творческой культуры, то следует рассматривать дошкольный период в качестве первого звена целостной непрерывной системы по осуществлению данной педагогической задачи. Возможно утверждать, что наиболее эффективно эмоционально-творческая культура в период дошкольного детства формируется в художественно-эстетической деятельности. Ребенок более успешно становится творческой личностью в процессе слушания, переживания, воссоздания и исполнения в продуктивной деятельности, когда созданы условия для овладения элементами эмоционально-творческой культуры.

Следует отметить, что процесс формирования и развития основ эмоционально-творческой культуры в период дошкольного детства должен сохранять природу детства.

1.3. Педагогические условия воспитания эмоционально-творческой культуры у детей дошкольного возраста средствами музыкальной игры-сказки

В одну из главных задач нашей работы входит определение и обоснование педагогических условий воспитания эмоционально-творческой детей старшего дошкольного возраста, а также взаимосвязанных с ними технологий, применяющихся в целях достижения цели воспитания.

Есть определенные расхождения у исследователей творческой деятельности детей в плане факторов условий, способствующих развитию творческой личности. Обобщая эти мнения, возможно выделить четыре основных фактора:

- природная одаренность;
- усилия, труд личности по развитию врожденных данных;

- микросоциум (ближайшее окружение);
- макросоциум.

Следует не забывать об определенной слитности этих факторов, хотя исследователи и склонны рассматривать их по отдельности [40, С. 135].

Для преодоления эмоциональной блокады в процессе креативности А. Маслоу в рамках теории самоактуализации личности выделил условия:

- внушение ребенку чувства успешности;
- отказ от строгой регламентации;
- личность педагога должна быть позитивной, педагог является самоактуализированной личностью;
- атмосфера благожелательного принятия ребёнка [78, С.201].

Проанализировав литературу по подходам к развитию творческой одаренности и эмоциональной культуры, мы можем опереться в своей работе на следующие педагогические условия:

- эстетизация развивающей среды;
- создание системы творческих игровых ситуаций;
- расширение эмоционального опыта восприятия детьми произведений искусства.

С точки зрения психологов, большое значение для эстетического развития детей старшего дошкольного возраста имеет воздействие развивающей среды. Принципы построения развивающей среды в дошкольной организации отражены в трудах Л.С. Выготского, М. Монтессори, Л.А. Смывиной, Л.П. Стрелковой и др.

Исследователями отмечается, что искусство оказывает особенно действенное воздействие на дошкольников. Оно способно создавать эстетическую среду посредством которой происходит постижение эмоционально-образного понимания содержания произведений.

Искусство может также стать источником знаний и опыта переживаний. Это свойство искусства используется в педагогическом

процессе, когда посредством произведений искусства организуется эстетически насыщенная среда. Поэтому искусство может стать средой личностного развития детей-дошкольников [144, С. 8].

Следует отметить, что художественно-эстетическая среда обладает рядом педагогических возможностей, среди них можно выделить насыщение занятий различными формами взаимодействия, направленных на восприятие художественного содержания. При организации вариативного взаимодействия ребенка с искусством и содержанием художественного образов, ребёнок может испытать удивление не только от образного содержания музыки, но и от результатов собственной творческой работы.

Исследователи данной проблемы замечают, что «педагогически организованная эстетическая среда включает такую систему творческого общения, которая способствует: совершенствованию межличностных отношений; обогащению духовной, эмоциональной и мыслительной сферы учащихся и педагога; коррекции психического состояния и настроения детей, созданием для них микросреды в группах; созданию предпосылок для развития художественно-творческих способностей детей; поднятию художественной деятельности на более высокий уровень решения творческих задач» [144, с.37].

Ученые стремятся к разработке модели эстетической пространственно-предметной среды. Так, И.В. Житная [48] в решении этой проблемы видит такую эмоциогенную среду, которая позволяет проявить высокую степень свободы и творчества детей во взаимодействии с миром искусства, а также помогает развивать эмоциональную и творческую активность дошкольников.

Особенным образом выделяет Л.В. Горюнова основные линии организации художественно-эстетической среды. Предложенные линии исследовательница представляет в движении: «от удивления к размышлению; от насыщения художественными впечатлениями к расширению «поля» значений, личностных смыслов и далее к навыкам и

логическому осознанию; от изустного к письменному; от многоголосия к унисону». Называет автор концепции и методы, такие как: метод композиции, создание художественного контекста, интонирование музыки цветом, линией, движением, «драматизация-игра», полифонизм деятельности, импровизационность [41, с.23].

В результате анализа теоретической литературы по проблеме эстетизации развивающей среды возможно выделить следующие принципы:

- целостность;
- систематичность;
- синтетичность.

Первый из принципов связан с обеспечением комплекса условий, которые должны способствовать социокультурной адаптации. Здесь предполагается единство предметной среды и содержательного общения взрослых с детьми, что порождает, в свою очередь, со-устремленность в творческой деятельности. Второй принцип базируется на особенностях определенного возраста, соответствии этим особенностям содержательной составляющей деятельности детей. И, наконец, третий принцип предполагает педагогическую организацию среды, интеграцию в ней всех направлений образовательно-развивающего процесса, что в наибольшей степени воздействует на творческую мотивацию детей.

Следующее условие воспитания эмоционально-творческой культуры детей старшего дошкольного возраста - создание системы креативных игровых ситуаций.

Многие ученые обращались к проблеме разработки педагогических ситуаций, касающихся креативного развития детей, этому вопросу посвящены работы Д.Б. Богоявленской, В.Н. Дружинина, А.Г. Маслоу, А.М. Матюшкина, Н. Роджерса, П. Торренса и др. Если рассматривать данный вопрос с педагогической точки зрения, то возможно определить креативную ситуацию как комплекс условий, определяющих возможность

развития креативных черт характера ребёнка, стимулирующих потребность в творческом поиске при взаимодействии взрослых и детей. Д.Б. Богоявленской заявляет, что подобная ситуация «может сделать «пассивного» активным участником творческого процесса, который по сути своей - явление многофакторное» [17, С. 74].

В этой связи в качестве важного побудителя к творческой деятельности детей дошкольного возраста констатируются привлекательность и разнообразие предлагаемого материала, необходимость использовать материалы необычным образом. Исследователи формирующего влияния микросреды на творческую активность ребёнка говорят о специально организованной среде, которая является фактором формирования креативности как личностного свойства [47, с.84].

Наиболее оптимальным в деле воспитания эмоционально-творческой культуры детей старшего дошкольного возраста и в развитии детского творчества большую роль играет характер обучения, прежде всего, проблемное обучение. Мы обнаруживаем разработку методов проблемного обучения в работах известных педагогов, таких как В.В. Давыдов, Л.В. Занков, М.Н. Скаткин и др. По их мнению, проблемное обучение, его суть - это успешное и адекватное сочетание репродуктивного и продуктивного усвоения знаний, при этом особое внимание должно уделяться воспитанию творческой самостоятельности детей.

О.П. Радынова [107] рассматривает проблемное обучение в системе музыкального образования и развития дошкольников, в частности разрабатывает его разновидности: музыкальные творческие игры, музыкальная беседа, метод сравнения, уподобления, оркестровки.

Также указывается на то, что активизация мышления и воображения весьма важна при формировании творческих способностей детей. Поэтому в данном процессе нужны задания творческого типа, которые вовлекают в деятельное участие оба психических процесса.

В целях исследования и диагностики креативности детей Д.Б. Богоявленской разработала модель, которая представляет не просто диагностические тесты, на основании которых исследуется и диагностируется креативность, а целостные «акты творчества» [17, С. 51]. Автором разработан метод «креативного поля». Данный метод основан на принципах организации креативной ситуации:

- 1) отсутствие оценочной стимуляции;
- 2) вневременной характер деятельности;
- 3) вариативность деятельности [17, С. 53].

Для определения уровня творческого развития детей в художественной деятельности Н.А. Ветлугина выдвигает такие критерии:

- отношение к творчеству, интересы и способности;
- качество творческих действий;
- качество результата художественного творчества.

На основании анализа исследований по данной проблеме мы можем констатировать требования организации креативной ситуации:

1) Многовариативность содержания, привлекательность используемого материала, определенная степень его неопределенности.

2) Игра дошкольников должна стать основной формой организации креативных ситуаций.

3) Использование методов, способствующих активизации детской креативности:

- метод моделирования (К. Орф, К.В. Тарасова и др.);
- метод проблемного обучения (В.В. Давыдов, Л.В. Занков и др.)
- метод сюжетности, создания музыкальных лейтмотивов (О.П. Радынова, Г.П. Сергеева, Н.А. Терентьева).

4) Самостоятельность мышления развивать с помощью следующих приемов:

- переворачивание явления «с ног на голову»;

- прямые и косвенные подсказки (А.Н. Леонтьев, Ю.Б. Гиппенрейтер и др.);

- перемещение акцента с одной части проблемы на другую.

5) Определенные требования к характеру взаимодействия между педагогом и ребенком, что предполагает:

- педагог как образец для подражания в отношении креативного поведения;

- демократический стиль взаимоотношений;

- безоценочный характер стимулирования;

- свобода ребёнка в выборе способа действия;

- нерегламентированность во времени.

Без сомнения, наиболее важным для воспитания эмоционально-творческой культуры ребёнка дошкольного возраста является последнее названное нами педагогическое условие, а именно - расширение эмоционального спектра эстетических переживаний.

А.Н. Лук писал о том, что «чувства нуждаются в воспитании и упражнении, как и любая другая телесная и душевная способность» [75, С. 35]. Именно через искусство возможно в наибольшей степени достичь освоения ребёнком широкого круга человеческих эмоций.

Для формирования художественно-эстетического восприятия в старшем дошкольном возрасте насущной необходимостью является организация эмоциональной «микросреды», в рамках которой дети встречаются с произведениями искусства.

Выделяются некоторые «эмоциональные условия» (Г.П. Шевченко) в целях оптимального эстетического восприятия:

- педагог эмоционально-образно рассказывает о жизни автора произведения, о мотивах художественного замысла и т.п.;

- учитель апеллирует к эмоциональной памяти детей, сравнивает эмоции с предыдущим опытом ребёнка;

-добиваться у детей эмоционального «изложения» произведения искусства;

-организация встреч детей с творческой интеллигенцией;

-активизировать субъективные образы через интеграцию видов искусства.

Названные условия проектируемых эмоциональных ситуаций составляют обязательный компонент организации эстетического восприятия детьми разных видов искусства [139, С. 74].

По мнению В.А. Сухомлинского эмоциональные ситуации играют огромную роль в деле воспитания культуры чувств, особенно чувств эстетических. В целях эффективного воздействия, писал В.А. Сухомлинский, в эмоциональных ситуациях необходимо учитывать следующие факторы:

- а) повышенное внимание к внутреннему миру другого человека;
- б) воплощение добрых чувств в добрые дела;
- в) чувство сопричастности со всем, что происходит в мире.

Только таким образом через эмоциональные ситуации формируется способность к сопереживанию [124, С. 110].

С точки зрения А.Е. Ольшанниковой, в эмоциональных ситуациях возможно разное «прочтение» эмоций, допускается разнообразное отношение к ним; также возможно импровизировать эмоции, которые до этого не переживались, путем так называемого «актерского мастерства». Автор исследования предлагает «отрабатывать» с детьми характерные для определенного человека эмоции, учитывая при этом его предрасположенность к ним [96, С. 9].

Созданием проектируемых эмоциональных состояний достигается способность к эмоциональному саморегулированию, т.е. достигается возможность управлять своими эмоциями. В связи с этим П.М. Якобсон считает, что умение соотносить и регулировать свои чувства, мысли и

возможности и есть способность саморегулирования в эмоциональном плане. Он называет это умение способностью «поддерживать гармонию процесса жизнедеятельности» [145]. Б.И. Додонов, в свою очередь, замечает, что важным в эмоциональном состоянии является не сохранение положительных чувств и эмоций, а гармоничное разнообразие сменяющих друг друга чувств [46].

С этой целью В.Г. Ражников [108] в своей работе выдвигает идею дифференциации эмоциональных настроений через разные виды искусства, когда дети в процессе восприятия получают возможность осознания доступных модальностей: радостной, грустной, торжественной, печальной, лирической, поэтической.

Эмоциональные переживания детей зачастую не связаны с вербальным их выражением, дети могут знать многие оттенки эмоциональных переживаний, но в их лексике это может не отражаться. Изучением невербальной коммуникации – эмоций занимались многие ученые (Б. Галеев, С. Кравков, С.Лангер и др.), впоследствии относя данный вид коммуникации к явлению синестезии. Психологи следующим образом трактуют данное психологическое явление: «Синестезия – способность раздражителя, адресованного природой для него приспособленному органу чувств, одновременно вызывать необычное ощущение в другом органе чувств» [90, С.568].

Необходимо обратить внимание на утверждение Л.С. Выготского о необходимости включения в процесс воспитания чувств «развитие сознательных движений и управление ими». Известный ученый писал о трех группах телесных изменений, которые могут сопровождать чувство: группа мимических и пантомимических движений, группа соматических реакций и группа секреторных реакций. Первая группа телесных изменений относится автором к классу двигательных реакций - эмоций. Соматические реакции характеризуются изменением сердцебиения, кровообращения, дыхания. «Из

этих трех групп и складывается обычно телесное выражение всякого чувства» [35, С. 129].

С.Л. Рубинштейн, со своей стороны, относит к группе выразительных движений «выражение эмоций в интонации и тембре голоса» [112, С. 157]. «В музыкальной практике давно уже отмечались факты, свидетельствующие об огромной роли движений в восприятии музыки» - пишет Е.В. Назайкинский [88, С.70].

К наиболее важным факторам расширения эмоционального опыта ребёнка ученые относят также эмпатию - «способность человека к сопереживанию и сочувствию другим людям, к пониманию их внутренних состояний» [90, С. 573].

Кроме того, следует сказать о способности детей-дошкольников стать на другую точку зрения, принять иную позицию, выразить мысли и чувства другого человека, ребёнок дошкольного возраста в игре способен уже вообразить себя другим человеком. То есть свойство эмпатии тесно переплетается с таким свойством, как воображение. Ребёнок может войти в роль и пережить чувства, которые им ранее не переживались. Если же он еще и осознает эти чувства, то сможет понять чувства других людей. Это принятие точки зрения другого человека дает возможности не только для эстетического воспитания, но способствует и развитию общей культуры личности. Ещё В.А. Сухомлинский писал о том, что глубина и тонкость ощущений позволяет человеку больше видеть и слышать в окружающем его мире. В свою очередь, глубина выражения эмоциональной оценки предметов и фактов свидетельствует об «эмоциональном диапазоне» личности, который составляет одну из сторон духовной культуры человека [124, С. 472].

Л.С. Выготский изучал «систему предварительных реакций», создание которой тесным образом связано с расширением эмоционального поля. Данная система определяет в человеческом организме будущее поведение

человека, а также организует формы его поведения[35, С. 142].

Наиболее ярко развивается качество эмпатии у дошкольников в игровой деятельности и при драматизации литературных произведений, когда ребенок принимает на себя роль и от имени героя сказки действует, размышляет, совершает поступки.

В воспитании эмоционально-творческой культуры велика, поэтому роль сказки. Эстетический потенциал сказки обусловлен тем, что она в образах отражает красоту окружающего мира: она включает описания человеческих чувств, природы, быта, раскрывает прекрасные черты положительных героев, персонажей, которые отстаивают порядки и дела, имеющие цену в глазах народа. Положительные герои наделены чертами совершенных людей. Они прекрасны лицом, одеты в парчу и бархат. Сказка повествует о несказанно красивых царевнах и благородных царевичах. Персонажи волшебных сказок идеализируются. Герой – образец совершенства, доблести; героиня – воплощение молодости, красоты и душевного обаяния. Созданная в волшебной литературной сказке сказочная реальность существует по собственным законам, способом ее бытия является процесс сотворчества, эстетического переживания.

В философских и психолого-педагогических исследованиях сказка рассматривается как специфический код культуры, который передается от старшего поколения к младшему в виде значимой для него системы ценностей и предпочтений.

Поэтому сказка обладает богатым воспитательным потенциалом. Особая «педагогическая полнота» сказки достигается за счет включения в нее эмоционального, образного, ценностного начал.

В литературной сказке отражаются социальная среда, а также мировоззрение и литературно-эстетические воззрения ее автора.

Литературная сказка часто заимствует опыт других жанров – романа, драмы, поэзии. Отсюда и элементы драматизма, лиризма, эпичности. В

литературной сказке переплетаются элементы сказки о животных, бытовой и волшебной сказки, приключенческой и детективной повести, научной фантастики и пародийной литературы. Она может возникать из народной сказки, предания, поверья, саги, легенды, даже пословицы и детской песенки.

Важную роль в расширении эмоциональных переживаний играют также коммуникативные способности педагога (В.И. Петрушин). В данные способности включаются: способность к эмпатии, умение сопереживать детям, чувствовать их настроение, умение положительно выразить собственные чувства. Он также замечает важность «диалогического взаимодействия» педагога и ребенка. А.С. Белкин, в свою очередь, пишет о профессиональном мастерстве педагога: «На первый план я бы поставил эмоциональную культуру педагога, его психологическую зоркость, которая опирается не только на доводы разума, но и на мудрость чувств» [13, С. 42].

Исследователи утверждают, что эффективность развития будет достигнута только в том случае, когда дети в процессе воспитания и, особенно, обучения увлечены, когда чувства их взволнованы, затронуты радостным эмоциональным проявлением открытия: «Именно взаимодействие интереса и радости образует мотивационную основу для истоков творческой созидательной деятельности» [53, с.202].

В педагогической практике выработан ряд методов расширения эмоционального спектра дошкольников. К ним относятся:

- упражнения-этюды;
- игра-драматизация;
- творческие музыкальные импровизации;
- перевоплощение в героев музыкальной игры-сказки, создание лейтмотивов для героев сказки;
- анализ с целью осознания настроения прослушанного произведения;
- словесное определение эмоциональных переживаний;
- ситуации погружения в определенное эмоциональное состояние и др.

В теоретических разработках, посвященных изучению расширения эстетических эмоций ребёнка, определены процессы, способствующие успешности достижения цели:

- восприятие произведений искусства (Б.В. Асафьев, Н.А. Ветлугина, В.Н. Шацкая и др.);
- эмоциональные ситуации (А.В. Запорожец, В.А. Сухомлинский и др.);
- организация системы предварительных реакций (Л.С. Выготский, К. Изард, В.И. Петрушин и др.);
- невербальная коммуникация (А.С. Белкин, С.Л. Выготский, В.В. Медушевский, С.Л. Рубинштейн и др.).

Таким образом, проанализировав различные точки зрения исследователей на развитие творческой активности и эмоциональной культуры, нам представляется возможность определить педагогические условия воспитания эмоционально-творческой культуры детей старшего дошкольного возраста:

- 1) эстетизация развивающей среды;
- 2) создание системы игровых ситуаций;
- 3) расширение опыта восприятия произведений искусства и эмоциональных переживаний его содержания дошкольников.

В данном аспекте выдвигаются следующие требования, способствующие формированию и развитию эмоционально-творческой культуры дошкольников:

- эмоционально насыщенная атмосфера занятий, наполненная общением с искусством;
- диалогическое взаимодействие взрослого с ребёнком, при котором педагог косвенно регулирует и корректирует данный процесс;
- педагог должен поддерживать творчество детей, корректно оценивать деятельность ребёнка, стимулируя её;
- для выполнения названных требований необходимо педагогическое

мастерство педагога, высокий уровень его эмоциональной и музыкально-педагогической культуры, широкий круг методических приемов, которые будут поддерживать интерес и активность дошкольников в процессе музыкально-игровой деятельности.

Выводы по первой главе

1. Проведенный нами анализ научной литературы по философии, психологии и педагогике позволяет определить термин «эмоционально-творческая культура», являющийся рабочим для целей нашей работы. Мы подходим к этому понятию с точки зрения деятельностной теории и видим суть его в достижении духовного богатства личности, основанного на способности человека как созидательной, творческой деятельности. Нами выделены компоненты в содержании данного понятия – эмоциональная культура и сопутствующая ей творческая активность личности.

2. В качестве цели формирования и воспитания эмоционально-творческой культуры в нашем исследовании возможно определить гармоническое творческое взаимоотношение ребёнка с окружающим его миром средствами игры. Детей необходимо научить чувствовать, творить и действовать в условиях музыкальной игры-сказки.

3. Выделяются также в структуре эмоционально-творческой культуры такие компоненты, как интеллектуальная активность, выраженная в форме музыкального мышления; эстетические потребности, определяющие действия, стремление к познанию содержания музыкальных произведений, переживания человека; эстетические переживания как форма эмоциональной отзывчивости на музыку, игровые действия, основанные на восприятии музыки, выражающие отношение к событиям, окружающему предметному миру, к людям, к себе и определяющие оттенки эмоционального поведения.

4. С точки зрения педагогики понятие «эмоционально-творческая

культура» трактуется как основа формирования творческой индивидуальности ребёнка, как составляющую часть личностного развития и базис формирования его индивидуальности. На основании процесса воспитания эмоционально-творческой культуры дети старшего дошкольного возраста приобщаются к различным видам музыкально - художественной деятельности.

5. Дошкольный возраст выступает первым и наиболее важным этапом воспитания эмоционально-творческой культуры, в нем содержатся неисчерпаемые резервы формирования данного качества личности ребёнка. Мы рассматриваем творческую деятельность дошкольников не с точки зрения результата, а, в первую очередь, с точки зрения развития умения и навыка эстетического восприятия. На основе сопереживания содержательной стороне разных видов искусства у детей пробуждается творческая активность, способность к импровизации, к самовыражению собственной индивидуальности, к сотворчеству.

6. На основе изученной психолого-педагогической литературы мы определили ряд наиболее важных для нашего исследования педагогических условий воспитания эмоционально-творческой культуры детей старшего дошкольного возраста:

1) эстетизация развивающей среды, на основе чего моделируется развитие творческой деятельности детей посредством музыкальной игры-сказки, формируется внутренняя эстетическая среда личности ребёнка;

2) организация комплекса творческих игровых ситуаций, на базе которых появляется возможность развития эстетических качеств, связанных с эмоционально-творческим восприятием и выражением содержания произведения искусства;

3) расширение эмоционального опыта эстетических переживаний детей старшего дошкольного возраста путем обогащения опыта восприятия музыки и других произведений искусства, освоения разнообразных чувственных

переживаний, овладение эмоциональной отзывчивостью, формирование эмпатии, сопереживания и разнообразными способами игровых действий на основе сюжета и содержания музыкальной игры-сказки.

ГЛАВА II. Опытнo-экспериментальная работа по воспитанию эмоционально-творческой культуры у детей дошкольного возраста в процессе музыкальной игры-сказки

2.1. Изучение уровня эмоционально-творческой культуры детей старшего дошкольного возраста

В параграфе раскрывается методика проведения экспериментальной работы, даётся краткая характеристика используемых в ходе эксперимента диагностик и методов исследования.

Реализация научно-исследовательской работы по проверке результативности внедрения условий в образовательный процесс осуществлялось на базе детского сада № 190«Дюймовочка» АНО ДО «Планета детства «Лада». В опытнo-экспериментальной работе на разных этапах исследования приняли участие 48 детей старшего дошкольного возраста (24 ребенка в ЭК и 24 воспитанника в КГ).

Педагогический эксперимент предусматривал реализацию трех этапов: констатирующего, формирующего, контрольного.

Констатирующий этап эксперимента был ориентирован на изучение начального уровня эмоционально-эстетической культуры у детей старшего дошкольного возраста, т.е. качественных и количественных показателей проявления эмоциональной отзывчивости на музыку до того как будут внедрены содержание и условия воспитания эмоционально-творческой культуры у детей старшего дошкольного возраста в образовательный процесс детского сада.

Формирующий эксперимент направлен на реализацию в педагогическом процессе музыкального воспитания детей старшего дошкольного возраста педагогических условий, эффективно влияющих на воспитание эмоционально-творческой культуры у дошкольников. Контрольный эксперимент содержательно предполагал количественную и

качественную обработку результатов формирующего эксперимента, анализ динамики процесса воспитанности эмоционально-творческой культуры детей старшего дошкольного возраста.

Педагогический эксперимент проводился в естественных условиях в процессе осуществления образовательного процесса музыкально-художественного воспитания.

Цель педагогического эксперимента выявить и доказать эффективность педагогических условий воспитания эмоционально-творческой культуры у детей старшего дошкольного возраста в процессе музыкальной игры-сказки.

В ходе эксперимента решались следующие задачи:

1) выявление особенностей проявления эмоционально-творческой культуры у детей дошкольного возраста;

2) разработка критериев и показателей оценки проявления эмоционально-творческой культуры у детей дошкольного возраста в процессе музыкально-игровой деятельности;

3) проектирование игровой методики воспитания эмоционально-творческой культуры у детей дошкольного возраста;

4) моделирование программно-игрового комплекса музыкальных игр и игровых заданий, успешно влияющих на процесс воспитания эмоционально-творческой культуры детей старшего дошкольного возраста;

5) организация творческой, эстетически насыщенной музыкально-игровой среды в дошкольном учреждении.

Опытно-экспериментальное исследование включало три этапа: констатирующий этап педагогического эксперимента, формирующий и контрольные этапы. Рассмотрим их более детально.

На первом констатирующем этапе педагогического эксперимента осуществлялся подбор диагностических методик и исследование исходного уровня развития общекультурных компетенций у бакалавров психолого-педагогического образования.

На этапе констатирующего эксперимента использования методик диагностирования (наблюдения, беседа, метод творческих заданий) учитывались такие регулятивные измерения, как надёжность, валидность, которые направлены на отражение устойчивости и точности полученных результатов. В эксперименте был исследован каждый компонент музыкально-эстетической культуры детей дошкольного возраста.

Чтобы определить исходный уровень были выделены критерии и показатели музыкально-эстетической культуры детей старшего дошкольного возраста. Анализ содержания понятия «эмоционально-творческая культура детей старшего дошкольного возраста» позволил нам соотнести содержание показателей с содержанием диагностических методик. Содержание исследовательской программы представлено в Таблице 1.

Таблица 1 - Диагностическая карта исследования содержания эмоционально-творческой культуры у детей старшего дошкольного возраста

№ п/п	Критерии оценки эмоционально-творческой культуры старшего дошкольного возраста детей	Показатели эмоционально-творческой культуры старших дошкольников	Диагностические методики по выявлению качественных характеристик эмоционально-творческой культуры у детей старшего дошкольного возраста
1	Эмоциональный	Эмоциональная отзывчивость на музыку как проявление эмоциональной активности в соответствии с характером воспринимаемого музыкального произведения	Музыкально-дидактическая игра: «О чем рассказывает музыка»
2	Когнитивный	Музыкальное мышление: использование в речи эмоционально-образных характеристик музыки (словарь эмоций); выделение средств музыкальной выразительности.	Беседа: «Определи характер музыки»; «Определи средства музыкальной выразительности»
3	Аксиологический	Предпочтение творческой музыкальной деятельности, желание выполнить творческое задание по сравнению с	Музыкальная творческая игра-диалог «Знакомство»

		репродуктивной деятельностью	
4	Деятельностный	Творческий характер музыкальной деятельности: самостоятельность, инициативность, оригинальность в решении творческих задач	Творческое задание «Музыкальные игрушки»

Для того, чтобы решить поставленные задачи исследования, необходимо было:

- составить текст диагностических заданий;
- разработать формы и методы предъявления заданий детям;
- создать надежные критерии оценок выполнения диагностических заданий.

При разработке диагностических заданий были учтены следующие положения:

- а) диагностические задания должны включать разные виды музыкально-творческой деятельности дошкольников;
- б) содержание беседы о музыке и творческий диагностических задний должно содержать вопросы, ответы на которые поддаются качественной характеристике и количественной обработке.

Первая ступень констатирующего эксперимента была связана с изучением уровня развития эмоциональной отзывчивости на музыку (эмоциональный критерий оценки эмоционально-творческой культуры).

Детям предлагалось прослушать четыре разнохарактерных фрагмента музыкальных произведений и выразить его настроение в эмоциях, движениях, вокальных и темброво-инструментальных уподоблениях. Слушая музыку, дети могли свободно двигаться, передавая в пластике настроение музыки или подпевать, «соинтонировать» с помощью голоса или детского музыкального инструмента, уподобляя свою инструментовку ритму,

интонациям, характеру и смене настроений в музыке. Диагностическое задание предлагалось в двух сериях.

Дети поочередно слушали в первой серии заданий:

- *веселый, светлый, радостный* фрагмент вальса И. Штрауса «На прекрасном голубом Дунае»;

- *взволнованный* фрагмент из 3-ей части сонаты № 17 Л. Бетховена;

Во второй серии дети слушали следующую пару разнохарактерных произведений:

- *спокойный, размеренный* фрагмент русский танец П.И. Чайковского из балета из балета «Щелкунчик»;

- *игривое* Турецкое рондо В.А. Моцарта (фрагмент).

В процессе восприятия разнохарактерных музыкальных произведений дошкольники имели возможность проявить эмоционально-двигательную активность. Перед прослушиванием музыкальных произведений, при установке на их восприятие экспериментатор предлагал детям использовать атрибуты и музыкальные инструменты, при желании - двигаться и подпевать.

Обследование показало, что высокий уровень эмоциональной активности при восприятии музыки был констатирован у 29 % (у 7 детей) в ЭГ и КГ.

У ребят с высоким уровнем эмоциональной отзывчивости была ярко выражена заинтересованность музыкой, они с самого начала сосредотачивались на музыкальном звучании, дослушивали все произведения до конца, проявляя интерес к целостному восприятию музыкального образа. В процессе музыкального восприятия они демонстрировали выразительность и разнообразие «языков» эмоциональных проявлений в пластике, мимике, мелкой моторике, танцевальных и образных движениях, интонировании мелодий и вокализациях, эмоционально-оценочных репликах и высказываниях.

При слушании различных по характеру музыкальных произведений дети адекватно выражали свои эмоции мимикой лица, достаточно выразительными активными творческими действиями инициативного характера. При восприятии музыки наблюдались движения, с помощью которых дошкольники передавали метрическую пульсацию и характер мелодической линии произведения (покачивания головой и/или корпусом, отбивание ритма ногой или пальцами рук, плавные, отрывистые движения кистями рук и др.). Импровизируя под музыку, они демонстрировали ритмопластическую свободу, скоординированность и эмоциональность движений, согласованность их с характером музыкального произведения и особенностями развития музыкального образа, выразительность и сюжетно-образную завершенность импровизации.

В общении со взрослым дети пытались наладить эмоциональный контакт, поддерживали диалог, задавали вопросы об услышанной музыке и содержании музыкального образа. Они проявляли эмоционально-заинтересованное отношение к общению по поводу впечатлений от прослушанного музыкального произведения.

Слушая музыку, дошкольники самостоятельно предлагали использовать музыкальные инструменты для игры. Их действия по оркестровке звучащего фрагмента носили моделирующий художественно-завершенный характер. Дошкольники, пытаясь оркестровать звучащее произведение, во-первых, согласовывали игру на инструменте с изменениями в звучании музыки, во-вторых, вносили тембровый колорит в оркестровку, отражающий эмоциональные краски и оттенки настроения музыки, в-третьих, пытались импровизировать ритмический рисунок своей оркестровки, гармонично сочетающийся с ритмом произведения.

Эмоционально-чувственное восприятие сопровождалось также интонированием и вокализациями фрагментов мелодии. Вокализация

мелодии хотя и проявлялась спонтанно-эпизодически, однако носила инициативный творческий характер.

Положительное эмоционально-оценочное отношение к музыке проявлялось в желании повторить звучание музыкального произведения или послушать новое. В этом случае дети старшего дошкольного возраста, в отличие от младших дошкольников, предлагали послушать свои любимые произведения (песни из мультфильмов, известные классические произведения из опыта восприятия музыки на занятиях и произведения, слышанные в семье).

Средний уровень развития эмоциональной активности при восприятии разнохарактерной музыки детьми старшего дошкольного возраста показали 42% (10 дошкольников) в ЭГ и 46 % (11 дошкольников) в КГ.

Эмоциональная отзывчивость на звучащее музыкальное произведение возникала у ребенка в ситуации общения, инициатива которого принадлежала взрослому. Не дослушав произведение до конца, дети, как правило, отвлекались на другие виды деятельности. Мало выражен интерес к содержанию музыкального образа, средствам выразительности, идее произведения. Однако сосредоточенность внимания и продолжительность восприятия повышались, когда активизировались действия взрослого, появлялись новые задания или проблемные ситуации. Эмоционально-двигательная активность старших дошкольников проявлялась ярче в ситуации сюжетно-игрового взаимодействия, при стимулировании творческих действий и передаче музыкальных образов (например, педагог предлагал сюжет игры–образа «Солдатики» - музыка В.А. Моцарта, импровизации « Танец с платком» - музыка И. Штрауса, П.И. Чайковского). Однако, проявляя эмоционально-двигательную активность и интерес к восприятию музыки, дошкольники испытывали трудность в выражении своих эмоций, их движения были маловыразительны и однотипны, выполнялись по заданному образцу или известной ранее схеме, мимика

маловыразительна и достаточно статична. Творческая вокализация как проявление эмоциональной активности не была выявлена. Инициатива ребенка в выполнении заданий (например, придумать образ героя, передать настроение музыки мимикой лица, пластикой тела, с помощью движений рук) возникала в том случае, если педагог предлагал прослушать другое произведение.

Темброво-инструментальная оркестровка звучания музыкального произведения выполнялась как самостоятельно, так и в качестве подражания действиям взрослого. Самостоятельные действия имели простейший характер, дошкольники передавали метрическую пульсацию музыкального произведения.

В игре с шумовыми инструментами не наблюдалось стремления передать динамические нюансы, тембровые краски, ритмические обороты. Характер оркестровки соответствовал характеру и ритму музыки при условии совместно-разделенной деятельности ребенка и взрослого.

Желание вновь послушать музыку проявлялось у детей только по предложению взрослого.

У 29 % (7 детей) в ЭГ и 25 % (6 дошкольников) в КГ были выявлены низкие показатели эмоциональной отзывчивости на музыку.

Дети с низкими показателями эмоциональной отзывчивости быстро теряли интерес к восприятию музыкальных произведений, при непосредственном общении со взрослым они переключались на немзыкальные темы беседы или другие виды деятельности. Контрастное звучание музыкальных произведений не активизировало эмоциональный отклик. У дошкольников наблюдались неустойчивость внимания, и малая по времени продолжительность восприятия музыки.

Эмоционально-двигательная активность возникала только по инициативе взрослого и носила подражательный характер. Инициативные самостоятельные попытки оркестровки музыкального звучания

отсутствовали. При активизации взрослых действий с музыкальными инструментами и игрушками по оркестровке звучания произведения характер темброво-инструментального уподобления не соответствовал динамике развития музыкального образа и его ритмическим особенностям.

Ребёнок с низкими показателями эмоциональной отзывчивости проявлял также нежелание слушать музыку и отрицательно реагировал на предложения взрослого прослушать другие музыкальные произведения. Отсутствовал интерес к творческим действиям с инструментами и атрибутами.

Количественные результаты обследования уровня эмоциональной отзывчивости на музыку у старших дошкольников представлены в Таблице 2.

Таблица 2 - Уровень проявления эмоциональной отзывчивости в процессе восприятия музыки детьми старшего дошкольного возраста

Группа Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	абс. число	%	абс. число	%
Высокий	5	21	5	21
Средний	10	42	11	46
Низкий	9	37	8	33

Вторая ступень констатирующего эксперимента была связана с изучением уровня развития у детей старшего дошкольного возраста музыкального мышления как когнитивного компонента (когнитивный критерий оценки) в структуре эмоционально-творческой культуры личности.

На данной ступени мы предлагали выполнить детям две серии заданий:

Первая серия заданий была организована в форме музыкально-дидактической игры «Определи характер музыки». Цель игры была связана с

выявлением объёма у ребенка активного «словаря эмоций» при восприятии музыки (первый показатель).

Детям предлагался картонный диск с изображением сюжетов музыкальных произведений, игра проводилась по типу известной интеллектуальной телевизионной игры «Поле чудес», затем дети крутили стрелку. Стрелка, останавливаясь против какой-либо картинке, указывала на определенное музыкальное произведение. Педагог предлагал в живом исполнении пьесы из детских альбомов: Д. Кабалевский «Злюка», «Плакса», «Резвушка». Детям необходимо было дать эмоционально-образную характеристику музыке, отвечая на вопрос «Какая музыка по характеру?».

В ходе обследования дошкольникам предлагалось прослушать разнохарактерные музыкальные произведения (или фрагменты) и в процессе их восприятия они имели возможность проявить эмоционально-двигательную активность (экспериментатор предлагал использовать атрибуты и музыкальные инструменты, при желании - двигаться и подпевать).

2 задание - музыкально-дидактическая игра «Определи средства музыкальной выразительности».

Цель – выявить наличие у детей знаний о средствах музыкальной выразительности при анализе прослушанных песен (второй показатель).

Экспериментатор предлагал охарактеризовать средства музыкальной выразительности исполненной на музыкальном инструменте или в магнитофонной записи знакомой мелодии. Дети выбирали из карточек на столе те, которые подходили к данному произведению. В качестве музыкального репертуара использовались пьесы С. Майкапара «Тревожная минута», «Маленький командир» и русские народные песни «Ходит кот» и «Колыбельная».

По завершению обследования на первой ступени констатирующего эксперимента мы ранжировали детей в соответствии с уровнем развития

аналитической функции музыкального мышления.

Высокий уровень (6 баллов) характеризуется наличием осознания содержания музыки, понимания характера музыкального произведения, способностью высказывать суждения о музыке и аргументировать их на основе имеющихся музыкально-эстетических знаний, использованием в лексике слов-образов, эпитетов, сравнений, богатый словарь эмоций, ребенок называет больше двух слов, образно характеризующих музыкальное произведение, выделяет средства музыкальной выразительности (высоту звуков, темп, тембр, качество мелодии, ритмические нюансы), связывает средства выразительности с художественными достоинствами музыкальной речи.

Данный уровень мы диагностировали у 8 % (2 ребенка) экспериментальной группы и у 16 % (4 детей) контрольной группы.

Средний уровень (4-5 балла) сформированности способности к анализу музыкального произведения характеризуется поверхностным осмыслением особенностей музыкального языка, затрудненностью оценочного отношения и выражению личностного отношения к музыке. Дети испытывают трудности в подборе слов-образов, не используют сравнения, не выделяют самостоятельно средства музыкальной выразительности. При наводящих вопросах взрослого могут выделить одну из характеристик музыкального образа, опираясь на яркие признаки (темп, высота мелодии). К данному уровню мы отнесли 42% (10 дошкольников) в экспериментальной группе и аналогичные результаты были констатированы в контрольной группе.

Низкий уровень (2-3 балла) показателей сформированности умения анализировать музыкальную речь характеризуется неустойчивым фрагментарным оценочным отношением к художественным достоинствам музыкального языка, неспособностью ребёнка выделить образные характеристики и недифференцированными представлениями о музыке как явлении искусства. Дошкольник не называет средства музыкальной

выразительности, сравнивает музыку с немзыкальными явлениями. К данному уровню были отнесены 50% (12 детей) в экспериментальной группе и 42% (10 детей) в контрольной группе.

Обобщенные данные представлены в Таблице 3.

Таблица 3 - Уровень развития музыкального мышления у детей старшего дошкольного возраста

Группа Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	абс. кол-во	%	абс. кол-во	%
Высокий	2	8	4	16
Средний	10	42	10	42
Низкий	12	50	10	42

Результаты второй ступени констатирующего эксперимента позволили сделать следующие выводы: испытуемые в процессе обследования проявляли скованность при выполнении задания, связанного с анализом музыкальных произведений, затруднялись в подборе слов-эпитетов, речь их была не достаточно богата словами-образами, сравнениями, музыкальный словарь эмоций беден. У большинства из дошкольников старшего возраста нет достаточного опыта анализа элементов музыкальной речи, знаний, необходимых для характеристики художественного образа произведения.

Третья ступень констатирующего эксперимента была нацелена на изучение направленности детей на творческую деятельность (аксиологический критерий). Для выявления избирательности предпочтений различным видам музыкально-творческой деятельности, наиболее привлекающих старших дошкольников на музыкальных занятиях, предложена игра «Знакомство», в ходе которой было предложено дошкольникам дать ответ на импровизированную музыкальную фразу

взрослого сочинить свой ответ и ответить на вопрос о том, что нравится ребенку на музыкальном занятии.

Результаты выполнения задания показали, что дети ранее сталкивались с аналогичным решением творческой задачи, т.к. практически все дети отнеслись к данной игре положительно. Они охотно сочиняли не только текст ответа, но и старались разнообразить мелодии. Дети проявляли увлеченность деятельностью и легко входили в данную условную ситуацию. Это свидетельствует о том, что у детей положительное отношение в целом к творческой деятельности. Однако качества творческих действий мы наблюдали различные. Наиболее высокие показатели были отмечены у 8% (2-х детей) в ЭГ и КГ, они откликнулись на творческую задачу, с удовольствием стали сочинять мелодию, их мелодии были оригинальны, эмоционально окрашены, дети стремились самостоятельно сочинять, не повторять знакомые варианты мелодий других детей или предложенной импровизации взрослого. Их действия отличались быстротой реакции, хорошей ориентировкой и находчивостью в действиях. Девочки сочинили музыкальные отчеты о том, что им нравится «петь, играть, танцевать», «сочинять песни и танцы».

У 33% (8 детей) в ЭГ и КГ были констатированы средние показатели в проявлении направленности на творческую музыкальную деятельность. При сочинении ответов дети не сразу откликнулись на задание педагога и только при поддержке они робко и несмело сочиняли мелодии, отталкивались от мелодии, исполненной взрослым, повторяя интонации, ритмическую особенность мелодической линии. Создание новой комбинации мелодии для детей было затруднительным, хотя присутствовало определенное своеобразие манеры исполнения. В основном творчество касалось интонационной окрашенности мелодии, а непосредственно мелодическая линия (существенно важная для творчества) создавалась по способу повторения.

У 59% (14 детей) дошкольников старшего возраста в экспериментальной и контрольной группы были выявлены достаточно низкие показатели в уровне направленности на творческую деятельность и творческое начало в исполнительстве. Творческие действия детей характеризовались отсутствием оригинальности, дети не пытались найти лучшее решение поставленной задачи. У данных детей нахождение оригинальных приемов решения творческого задания вызывало несомненную сложность. Их мелодии повторяли знакомые песни или варианты детских исполнений, но чаще дети повторяли мелодию, исполненную взрослым.

Результаты обработанных данных даны в Таблице 4.

Таблица 4 - Уровень развития у дошкольников направленности на музыкальную творческую деятельность

Группа Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	абс. кол-во	%	абс. кол-во	%
Высокий	2	8	2	8
Средний	8	33	8	33
Низкий	14	59	14	59

Обследование показало, что при общем положительном отношении ребёнка к творческим заданиям отсутствует достаточный опыт творческой деятельности и творческая направленность носит недостаточно высокий характер. Анализируя данные констатирующего эксперимента, необходимо отметить, что нами была выявлена зависимость между уровнем творческих проявлений детей и качеством развития эмоциональной отзывчивости на музыку. Наше теоретическое предположение о том, что творческая активность ребёнка в исполнительской деятельности обусловлена опытом музыкального восприятия и возможностями исполнительства, связанными с

развитием музыкальности дошкольников, - нашло предварительное эмпирическое подтверждение в ходе выявления и анализа данных констатирующего эксперимента.

Заключительная *четвертая ступень* констатирующего эксперимента была нацелена на исследование качественных характеристик музыкального творчества детей (деятельностный критерий в оценке эмоционально-творческой культуры детей). Оценивались качества самостоятельности, инициативности детей, способности к оригинальности решения творческой задачи.

Основным средством в данной ступени констатирующего эксперимента было использование пластического моделирования музыкального произведения. Нами использовалась серия игр-этюдов, которые объединились в спектакль «Музыкальные игрушки». Предварительно, в ходе эксперимента мы предлагали послушать разные музыкальные произведения и представить, что игрушки, услышав музыку, стали живыми. Детям предлагалось изобразить танец игрушек в процессе восприятия музыкального произведения и придумать песенку персонажа.

Нами были подобраны следующие музыкальные произведения: Д.Д. Шостакович «Шарманка» (танец куклы), П.И. Чайковский «Марш деревянных солдатиков», К. Сен-Санс «Слон», Д.Б. Кабалевский «Хромой козлик», М. Старокадомский «Зайчик», которые звучали последовательно в процессе музыкально-игровой деятельности. Дети по желанию выбирали музыкальное произведение и на основе его содержания инсценировали игру-этюд таким образом, чтобы в их сочинении присутствовал сюжет (маленький музыкальный спектакль-игра).

Перед выполнением творческого задания мы давали детям варианты выполнения заданий, т.е. вначале взрослый вместе с ребёнком придумывали сюжет такой игры. Например: мальчикам мы предложили разыграть

спектакль под музыку «Марша деревянных солдатиков» П.И. Чайковского и обсудили с ребятами сюжет музыкальной игры-спектакля.

Педагог предложил детям следующий сюжет-образец: «В начале «Марша» солдатик стоит смирно среди других игрушек, он её не ожил, но в процессе звучания музыки он начинает разминать руки, ноги, делает несколько «военных» движений (повороты, отдача чести), берет игрушечный барабанчик; в середине произведения – марширует, играя на барабане; в конце – складывает барабанчик, делает прощальный поклон, отходит к куче игрушек и вновь замирает – музыка закончилась и волшебство прекратилось». Для дошкольников это была самая общая подсказка, в процессе игры мы предлагали оживить деревянных солдатиков по-своему, и в целом - для каждого героя спектакля музыкальных игрушек придумать элементы движений, подобрать костюм, название своему мини-спектаклю и маленькую песенку для своего персонажа.

Параметрами при оценке игровых (пластических) образов выступали следующие характеристики:

1. Композиция пластического этюда.
2. Соответствие пластической модели эмоциональному содержанию музыки.
3. Выразительность исполнения.
4. Раскрепощенность и свобода движений.
5. Глубина и осмысленность восприятия музыки.
6. Оригинальность воплощения замысла.

Каждый параметр оценивался по 5-ти-балльной шкале, при анализе учитывался факт о том, что чем выше балл, тем ярче проявлялся положительный художественный эффект. По сумме баллов мы ранжировали детей на группы с высокими, средними и низкими показателями:

от 6 до 13 баллов – низкий уровень;

от 14 до 21 балла – средний уровень;

от 22 до 30 баллов – высокий уровень.

Результаты проведенного исследования оценки способностей к созданию музыкально-игровых образов детей контрольной и экспериментальной групп по своим количественным характеристикам достаточно близки и отражены в Таблице 5.

Таблица 5 - Уровень развития творческого характера музыкальной деятельности детей старшего дошкольного возраста

Группа Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	абс. кол-во	%	абс. кол-во	%
Высокий	3	12,5	4	17
Средний	9	37,5	8	33
Низкий	12	50	12	50

При инсценировании музыкальной игры-спектакля, как правило, девочки выбирали пьесу Д. Шостаковича «Шарманщик», изображая танец кукол, а мальчики в основном предпочитали образы, связанные с музыкальным произведением П.И. Чайковского «Марш деревянных солдатиков» и К. Сен-Санса «Слон». Несколько мальчиков изображали хромого козлика со сломанной ножкой (как отметил Илья Ш. – ЭГ), и несколько девочек предпочли образам кукол образ зайчика, созданного на основе восприятия пьесы М. Старокадомского «Зайчик».

У детей с *высоким* уровнем развития способности к перевоплощению и поиску адекватных и выразительных средств в осуществлении замысла игры и вхождении в игровой образ наиболее высокие показатели были связаны с передачей композиции придуманного ими сюжета игры, который был связан с логикой развития музыкального произведения, что свидетельствовало о осмысленности и глубине восприятия музыки. Как правило, у детей наблюдалась экспрессия в движениях, эмоциональная выразительность в

мимике, дети проявляли оригинальность в передаче образа. Однако для детей этой группы затруднительным было проявление раскрепощенности и свободы движений, не всегда логика их маленького музыкального спектакля соответствовала логике развития музыкального образа, и некоторые дети даже этого уровня затруднялись в оригинальности воплощения своего замысла. Данный факт мы учли при разработке содержания формирующего эксперимента. У детей с высоким уровнем мы наблюдали легкость вхождения в воображаемую ситуацию, использование адекватных выразительных средств, таких, как образность движений, богатая мимика и выразительная пантомимика. Такие проявления мы констатировали у 12,5% (3 детей) экспериментальной группы и 17% (4 детей) контрольной группы.

Средние показатели, как отмечено в Таблице 5, мы констатировали у 37,5% (9 детей) экспериментальной группы и 33% (8 детей) контрольной группы. В качественном отношении деятельность детей характеризовалась недостаточно четким построением композиции их игры, наблюдалась слабая взаимосвязь между композицией игрового сюжета и логикой развития музыкального образа. У детей страдала свобода и раскрепощенность движений, в основном высокие характеристики наблюдались по второму показателю, т.е. соответствию их пластической модели общему эмоциональному содержанию музыки. Оригинальность самого игрового образа и воплощение замысла также представляли для детей трудность, не все дети даже этого уровня успешно справлялись с данным творческим заданием.

Низкий уровень (50% детей ЭГ и КГ) развития способностей характеризовался отсутствием какой-либо композиции игры или наличием 2-3 игровых действий, которые не согласовывались со структурой и логикой музыкального произведения. Многие дети самостоятельно затруднялись в создании композиции игры, передавая однотипные движения своего персонажа. У детей этого уровня мы не наблюдали свободу,

раскрепощенность движений и оригинальность воплощения замысла была также недостаточно высокой, зачастую вызывала затруднения у дошкольников, развитие игрового действия, как правило, происходило при поддержке взрослого по образцу действия взрослого или на основе ранее представленной модели.

На основании совокупности выявленных нами критериев и проведенного исследования были определены качественные характеристики уровня эмоционально-творческой культуры старших дошкольников: высокий, средний и низкий. Качественные характеристики уровней проявления эмоционально-творческой культуры детей старшего дошкольного возраста представлены в Таблице 6.

Таблица 6 - Уровни развития эмоционально-творческой культуры детей старшего дошкольного возраста

Показатели Уровень	Эмоциональная отзывчивость на музыку	Музыкальное мышление	Предпочтение творческой музыкальной деятельности	Творческий характер музыкальной деятельности
Высокий	Способность эмоционально откликаться на содержание музыкальных произведений и определять его настроение, характер (эмоционально-двигательная активность в процессе восприятия музыки, сосредоточенность, внимание при восприятии музыки)	В беседе о музыке дает два и более определений характеру музыки, выделяет средств выразительности и связывает их с характером музыки	Легкость вхождения в условную творческую ситуацию, увлеченность творческой музыкальной деятельностью, свойственна удовлетворенность от процесса музыкально-творческой деятельности, волнует качество исполнения творческих заданий	Характерна самостоятельность мышления, умение без посторонней помощи преодолевать затруднения, возникающие в ходе решения творческих задач, оригинальность замысла и вариативность действий;
Средний	Эмоциональный отклик не яркий, характеризуется эпизодичностью внешних проявлений, неустойчивостью внимания, непродолжительностью восприятия.	В беседе о музыке с помощью взрослого называет характер и средства выразительности, называет самостоятельными не более	Сложность принятия творческого задания, творчество возникает по только по подражанию взрослому, в сотворчестве, требуется косвенное участие педагога в решении творческих задач, вариативность	В процессе музыкально-творческой деятельности мало инициативен, ждет вознаграждения, поощрения

		одного, не связывает их с характером музыкального образа	продукта творчества отсутствует	
Низкий	Отсутствие эмоций во время слушания музыки, неустойчивость внимания и малая по времени продолжительность восприятия музыки.	В беседе затрудняется выделить настроение музыки, не называет средства выразительности при подсказке взрослого, отказывается отвечать или не знает ответа	Проявляет безразличие к творческой музыкальной деятельности	Самостоятельность мышления в решении творческих задач не сформирована, требуется прямое участие педагога (подсказки, поощрения, показ педагога как эталон для подражания);

В результате проведенного комплекса исследований на констатирующем этапе эксперимента, обобщив данные промежуточных обследований, были получены качественные и количественные показатели развития эмоционально-эстетической культуры у детей старшего дошкольного возраста.

Количественные результаты приведены в Рисунке 1.

Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют, что у незначительного числа дошкольников старшего возраста наблюдается *высокий уровень* развития эмоционально-творческой культуры.

Высокий уровень (14 % ЭК и 17% КГ) проявления эмоционально-творческой культуры у детей старшего дошкольного возраста характеризуется способностью определять настроение музыки и средства музыкальной выразительности, связывать средства музыкальной выразительности и их смену с изменениями характера и настроения в музыке, словарь эмоций богатый (более трех-четырёх образных выражений и слов). Ребенок легко входит в ситуацию творческой деятельности, увлекается творческим процессом, самостоятельно стремится оригинально и ярко выразить творческую идею в музыкальной импровизации.

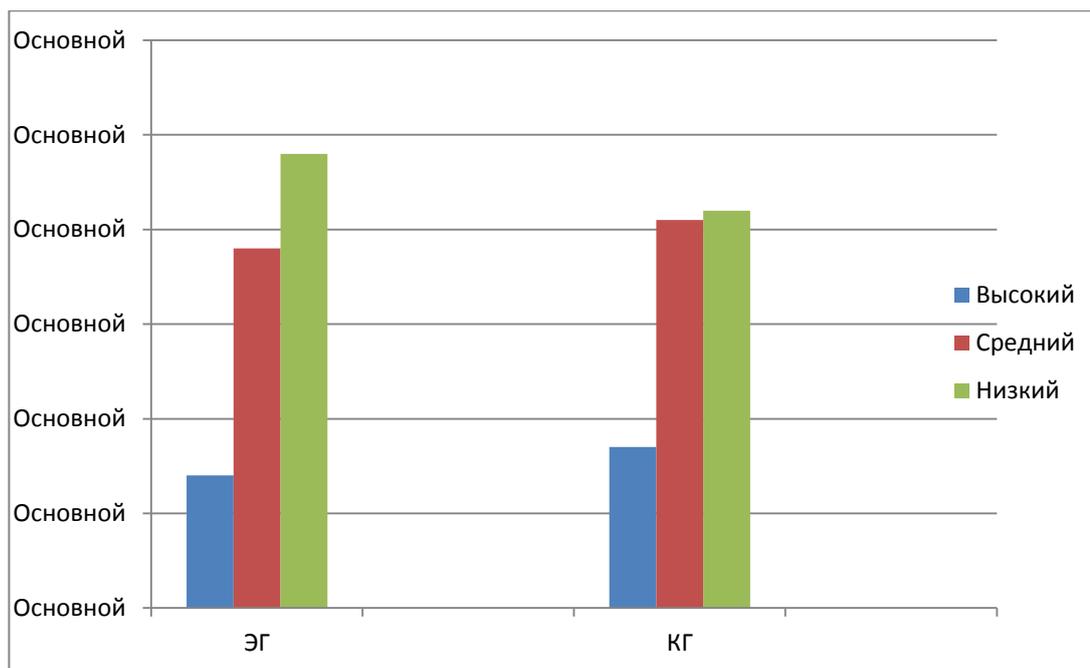


Рисунок 1 – Уровень проявления эмоционально-творческой культуры у детей старшего дошкольного возраста

Средний уровень (38 % ЭГ и 41 % КГ) проявления эмоционально-творческой культуры у детей старшего дошкольного возраста характеризуется способностью откликаться на содержание музыкального произведения с помощью дополнительного побуждения к эмоциональной активности, затруднением проследить за динамикой развития музыкального образа и связать процесс с изменением средств музыкальной выразительности, словарь эмоций проявляется в нескольких однотипных характеристиках музыки (2-3 слова-образа). Самостоятельно затрудняется проявлять творчество в сочинении мелодий, активность проявляется при побуждении к творчеству взрослого, вариативность сочинений не высокая, стремится к подражанию. В процессе творческой деятельности не стремится к выразительности сочиненного, мотивация творческой активности - поощрение взрослого.

Низкий уровень (48% в ЭГ и 42% в КГ) проявления эмоционально-творческой культуры детей старшего дошкольного возраста характеризуется отсутствием эмоций во время восприятия музыки, ребенок отвлекается,

равнодушен к смене настроения в музыке, слова-образы не применяет в беседе о музыке, повторяет сказанное за педагогом, стремится переключить тему разговора на другие темы, не связанные с восприятием музыкальных произведений, затрудняется самостоятельно сочинить мелодию, не проявляет оригинальность и не заинтересован сочинительством.

В ходе констатирующего этапа был выявлен ряд характеристик не достаточного развития эмоционально-творческой культуры у детей старшего дошкольного возраста:

- большинство детей в проявлении творческих действий малоинициативны, при наличии творческого замысла, они затрудняются самостоятельно и ярко выразить творческую идею. Этот разрыв был очевиден в активности многих детей с низкими и средними показателями, что не только не стимулировал детей к творческому поиску, а наоборот, вносил неуверенность, сложность в процесс реализации творческого замысла детей, что привело нас к пересмотру методов активизации детского творчества;

- выявлено противоречие между потребностями детей в творческом самовыражении игровыми средствами и доминирующими репродуктивными методами обучения дошкольников, не отвечающими потребностям современной культуры, когда ребенка ограничивают в проявлениях детского творчества, и музыкально-игрового в том числе;

- имеет место противоречие между педагогической необходимостью творческого развития детей и отрицательным воздействием возникающих негативных переживаний в процессе детского творчества. Для этого необходимо создать педагогические условия предупреждения побочных эффектов.

Таким образом, комплексная диагностика эмоционально-творческой культуры старших дошкольников показала, что традиционный подход обеспечивает развитию музыкальных способностей, но эмоционально-

творческих проявлений детей недостаточно, т.к. у педагогов отсутствуют ясные теоретические представления об условиях и средствах воспитания эмоционально-творческой культуры в период дошкольного детства.

2.2. Организация опытно-экспериментальной работы по воспитанию эмоционально-творческой культуры у детей старшего дошкольного возраста в процессе музыкальной игры-сказки

Содержание формирующей методики было направлено на воспитание эмоционально-творческой культуры детей старшего дошкольного возраста, основано на:

- активизации творческих проявлений детей, предполагающей смещение педагогических акцентов с заучивания музыкального репертуара на творческое продуцирование музыкальных идей в процессе музыкально-игровой деятельности;

- моделировании элементов музыкального языка, включающего обучение первичным навыкам комбинирования, варьирования, импровизирования.

Основной формой работы, с точки зрения психофизиологических особенностей детей пятого года жизни, является игра - это школа творческого мышления. Л.С. Выготский выделяет игру как «лучшую форму организации эмоционального поведения» [41, с. 114].

Для этого необходимо создание специальных креативных ситуаций, которые были бы для ребенка значимыми и которые, затронув «внутренние струны» его личности, могли бы раскрыть возможности эмоционально-творческого отклика дошкольника.

Первый этап формирующего эксперимента предполагал активизацию и развитие творческих способностей, накопление и расширение опыта творческой деятельности, формирование позиции творца, воспитание креативного отношения к себе и окружающему миру.

На данном этапе эксперимента мы предлагали детям комплекс музыкальных этюдов творческого характера с постепенным усложнением и варьированием творческих заданий. Перед детьми стояла задача: на основе восприятия музыки передать образы сказочных персонажей, используя для этого выразительные движения, голос и мимику. В работе мы использовали такие методы, как ассоциативный метод, метод активного воображения, различные виды уподобления (вокальное, тактильное, темброво-инструментальное, словесное и др.). На занятиях мы также использовали дополнительную информацию в виде: а) выразительной характеристики персонажей; б) чтения фрагментов сказок; в) показ соответствующих иллюстраций и др. Однако нужно отметить, что на этих занятиях музыка являлась «главным героем», но мы также прибегали к элементам, выразительным средствам и художественным образам других искусств.

Данный этап включал циклы музыкальных тематических занятий, основным содержанием которых были музыкальные этюды, относящиеся к изображению: а) животных (В. Арсеев «Слон и моська», К. Сен-Санс «Куры и петухи», «Королевский марш льва», «Аквариум», П.И. Чайковский «Кот в сапогах и Белая кошечка» из балета «Спящая красавица»); б) героев сказок (Г. Свиридов «Колдун», С. Слонимский «Марш Бармалея», «Дюймовочка», П.И. Чайковский «Баба Яга», «Фея Драже» из балета «Щелкунчик», «Фея Сирени», «Фея Карабос» из балета «Спящая красавица», Э. Григ «В пещере горного короля», «Шествие гномов», «Танец эльфов»); в) детских игр (А. Гречанинов «Верхом на лошадке», «Необычайное происшествие», С. Майкапар «Маленький командир», Р. Шуман «Смелый наездник», С. Слонимский «Считалка», А. Хачатурян «Скакалка»).

Каждый цикл включал 4 занятия – всего 12 занятий. Ведущий принцип построения занятий – контрастное сопоставление музыкального материала. На занятии мы учитывали индивидуальные особенности, а также гендерный фактор, т.к. более естественно и легко дети входят в образ того персонажа,

который им близок по темпераменту, характеру, признаку пола, что помогает естественно раскрываться творческим способностям и повышает эмоциональную привлекательность музыкально-игровой деятельности. Так, например, при создании образа Кота в сапогах и Белой кошечки (муз. П.И. Чайковского из балета «Спящая красавица») образ Кота передавали мальчики, а Кошечки – девочки. Аналогично мы выстраивали композицию музыкальной игры-импровизации «Куры и петухи» (муз. К. Сен-Санса).

При обыгрывании содержания музыки, прежде чем организовать музыкальную игру, мы сравнивали два контрастных музыкальных образа, выделяя средства музыкальной выразительности, мы связывали их с мимическим уподоблением, двигательным, тактильным. На основе обобщений дети подбирали адекватные движения, принцип контрастного сопоставления музыкального материала позволял добиваться разнообразия в предложениях детей, побуждал к сравнениям, сопоставлениям и, в целом, активизировал мыслительную деятельность дошкольников. Таким образом мы построили музыкальные этюды «Марш Бармалея» и «Дюймовочка», «Баба Яга» и «Фея Драже», «Фея Сирени» и «Фея Карабос». Принцип сопоставления снижал дидактическую задачу и способствовал снятию зажатости, однообразия движений, побуждал детей к творческому поиску интересных вариантов воплощения контрастных образов.

На данном этапе мы достигали естественности, раскрепощенности, свободы и выразительности движений, мимики и пантомимики детей при создании одного игрового образа или отдельного персонажа. В содержание таких музыкальных этюдов мы включали творческие задания, направленные на сочинение мини-арий того игрового образа, который передавали дети в музыкальной игре. На данном этапе формирующего эксперимента дети в основном подражали музыкальным интонациям пьес, в основе которых лежал смысл созданного ребёнком игрового образа. Добиваясь оригинальности, неповторимости попевок, мы предлагали исполнить

ритмическую партию на шумовых инструментах, сочинить музыкальное имя для своего героя и маленький лейтмотив, который бы отличал этого героя от других. Данные творческие задания способствовали тому, что у детей формировались представления о необходимости по-своему передавать характер героя в вокальных уподоблениях, вариативно интерпретируя музыкальные интонации пьес.

Наиболее яркие игровые образы мы наблюдали у детей с высокими показателями развития творческих способностей, поэтому для них мы предлагали более усложненные задания: «Сочини мелодию для своего образа и контрастную по характеру для образа партнёра». Например, Алина К. сочиняла мелодию для Дюймовочки и для Бармалея, помогая Кириллу Р. в поиске интересных интонаций. Аналогичные приемы мы предлагали в отношении двигательных образов, нахождению выразительных движений, мимики. Стимулировали индивидуальные творческие проявления задания, связанные с полихудожественным уподоблением: «Подобрать картину, которая бы была созвучна твоему герою» или «Изобразить на рисунке мимику или движения героя музыкальной игры». Достаточно выразительны были образы Феи Драже и Бабы Яги, исполненные Мариной К. и Дианой Ю.; образы Маленького командира, исполненные на музыку С. Майкапара, Максима Б. Интересным и неуклюжим получился Слон у Ильеса Ш.

В течение этого этапа мы отметили динамику в способности детей передавать характеры, смену настроений разными способами, добиваться выразительности игрового образа, его естественности и целостности. Этот факт послужил нам основанием для перехода к следующему, второму этапу формирующего эксперимента.

На *втором этапе* мы усложняли творческие задания для детей и побуждали развивать содержание музыкальных игр на основе развития музыкально-игровых образов в действиях отдельных персонажей и передачи взаимодействия игровых образов.

Суть творческих заданий заключалась в самостоятельном поиске адекватных художественных средств, которые подчеркивали бы наиболее яркие черты персонажа на основе творческого восприятия художественного образа музыкального произведения. Динамика развития игрового образа связывалась с выражением собственного отношения ребёнка к изображаемому, поэтому этот этап предполагал обсуждение с детьми плана игрового взаимодействия, основанного на осознании и осмыслении динамики музыкального образа произведения.

Нами использовались такие музыкальные произведения, как Р. Щедрин «Юмореска», С. Прокофьев «Дождь и радуга», А. Гречанинов «Материнские ласки», С. Майкапар «Всадники в лесу», Д. Кабалевский «Зайчик дразнит медвежонка», Э. Григ «Шествие гномов», П.И. Чайковский «Красная Шапочка и Волк» из балета «Спящая красавица», М. Мусоргский «Балет невылупившихся птенцов». Исходя из содержания музыкальных произведений, дети создавали сюжет музыкальной игры, основанный на взаимодействии двух персонажей. Всего было проведено 8 занятий-этюдов, в процессе каждого из занятий мы предлагали различные варианты музыкальных игр.

Варианты таких игр были следующие: а) музыкально-пластический этюд-взаимодействие (игра-балет); б) музыкальная оркестровка взаимодействия (игра-оркестр); в) музыкальные переключки (игра-вокализация); г) музыкально-тактильная игра (балет на ладошке); д) музыкальная игра-драматизация (игра-сказка); е) музыкальная игра-настроение (игра-пантомима). Следовательно, при обсуждении программы игрового образа, опираясь на средства музыкальной выразительности, мы побуждали детей создавать разноплановые музыкальные игры, в зависимости от уровня развития способностей детей, интересов, типа характера и особенностей их взаимодействия в повседневной жизни.

Так, например, в игре «Дождь и радуга» (муз. С. Прокофьева), которую дети (Алена Г. и Настя К.) предложили как игру-настроение, - Алена изображала настроение дождика, а Настя – радуги. Девочки договорились, что отрывистый фрагмент в музыкальной пьесе – это музыкальная тема дождика, а плавная, переливчатая мелодия – это музыкальная тема радуги. С помощью пантомимических движений рук и мимики лица девочки, с использованием атрибутов («дождик» и цветные ленточки), обратившись друг к другу, передавали настроения дождика и радуги, а в конце игры «подарили» друг другу свое настроение, обменявшись атрибутами. Для стимулирования творческих способностей мы предложили девочкам не только подарить настроение своих героев, но и создать художественный образ на рисунке, передав тем самым настроение в цвете, экспрессиях линий, назвать свой пейзаж и подарить друг другу.

Игра «Зайчик дразнит медвежонка» (муз. Д.Б. Кабалевского) была обыграна мальчиками (Максим В. и Олег С.). Образ зайчика изображал Олег, у него констатировали низкий уровень развития на констатирующем этапе, а образ медвежонка – Максим. Для того чтобы активизировать творческие образные движения, мы предложили детям игру-оркестровку, как более легкий вариант игрового взаимодействия. Ребята подобрали инструменты: для зайчика – свистульку, для медвежонка – бубен с мягким звуком. У мальчиков получилась адекватная оркестровая переключка, и они легко передали характер музыкально-игровых образов в игровых действиях на инструментах. Этот вариант игры помог ребятам быть раскрепощенными, свободными и выразительными в игре-драматизации. Миша Р. передавал юркие движения зайчика, подмигивал медвежонку, а Максим Б. передавал тяжелые, неповоротливые движения медвежонка и пытался увернуться от игривых, но не очень приятных движений зайки. Когда мы предложили ребятам придумать маленькую песенку зайчика и медвежонка, то в их певческих интонациях были одинаковые варианты мелодических оборотов,

только зайка звучал выше, а песенка медвежонка, сочиненная Максимом, звучала в более низком регистре. Вместе с детьми мы обнаружили, что песенки их похожи, только зайчик как бы повторяет мелодию мишки и передразнивает его, получилась музыкальная игра-дразнилка (игра-вокализация).

Усложнение творческих заданий на данном этапе было связано с тем, что детям необходимо было, вступая во взаимодействие с другим героем, продумывать свой план действий, не разрушая логики музыкального движения, т.е. творческая деятельность протекала в двух планах: с одной стороны, ребёнку необходимо слушать внимательно музыку, а с другой – реагировать на действия, движения своего партнера.

Наиболее интересна на этом этапе была игра-импровизация на музыку П.И. Чайковского «Красная Шапочка и Волк», в которой участвовали Света К. и Саша М. Музыкальный образ в данном произведении состоит из двух контрастных тем: беспечная, жизнерадостная, добродушная – тема Красной Шапочки; злая и рычащая – тема Волка. Дети на основе пантомимических, танцевальных движений разыграли сюжет сказки: Красная Шапочка беспечно идет по лесу, напевая веселую песенку (игра-вокализация, построенная на музыкальном уподоблении мелодии пьесы); незаметно подкрадывается Волк, который хочет напасть на Красную Шапочку, однако он услышал её веселую песенку, и его настроение изменилось – он стал менее страшным, а в конце даже ласкается к Красной Шапочке и старается её успокоить. В данной игре четко прослеживалась динамика изменений в настроении каждого из персонажей, дети передавали разные эмоции и придумали оригинальный сюжет музыкальной игры.

Задания, которые мы предлагали на *третьем этапе* формирующего эксперимента, были направлены на развитие разных видов музыкального творчества и оформлены в сюжетно-тематическое игровое занятие. Мы предлагали детям серию сказок, основанных на применении принципа

сюжетности с использованием музыкальных произведений и произведений художественного искусства.

Данный этап углублял представления детей о средствах выразительности в музыке в сочетании с живописью и позволял более осознанно отбирать выразительные средства для воплощения своего игрового замысла.

Мы предлагали детям следующие сюжетно-тематические игровые комплексы:

- «Снежная сказка» на основе музыки П.И. Чайковского «Вальс снежных хлопьев» из балета «Щелкунчик»;
- «Осенняя сказка» на основе музыки С. Прокофьева «Фея Осени» из балета «Золушка»;
- «Солнечная сказка» на основе пьесы И.-С. Баха «Шутка»;
- «Образы весны» на основе пьесы Э. Грига «Весной» и С. Прокофьева «Фея Весны» из балета «Золушка»;
- «Сказка о звонком колокольчике» на основе пьесы Ф. Листа «Кампанелла»;
- «Тихая-тихая сказка» на основе пьес С. Прокофьева «Ходит месяц над лугами», А. Гречанинова «Колыбельная» и Д. Кабалевского «Тихая песня»;
- «Утренняя сказка» на основе пьесы С. Прокофьева «Утро»;
- «Морская сказка» на основе фрагментов произведений Н. Римского-Корсакова из опер «Сказка о царе Салтане» и «Садко» (образы моря).

Содержание занятий основано на активизации творческой деятельности дошкольников при создании условий для самореализации личности ребёнка в различных видах художественного и музыкального творчества. Творческие задания, которые мы предлагали детям, направлены на стимулирование в детях стремления использовать адекватные средства художественного выражения для осуществления своего замысла музыкальной игры. Дети использовали выразительные особенности линии,

цвета при передаче настроения и сюжета музыкального образа в изобразительной деятельности; мелодии, ритма, динамики в музыкально-игровой деятельности; образных определений, сравнений, эпитетов – в художественно-речевой деятельности.

На данном этапе работы мы побуждали детей к оригинальным способам при выборе сюжета, к проявлениям инициативы, самостоятельности, творческого мышления. Эта деятельность углубляла способность к ассоциативности в восприятии музыкальных произведений, выдвижению идей, отличных от очевидных, характеризующихся неординарным подходом, неповторимостью сюжетов, образов, характеристик. Сочетание речевой, художественной и собственно музыкальной игровой деятельности на одном занятии, как показала наша опытная работа, развивало способность к детализации сюжета музыкальной игры, формировало систему умений и навыков, необходимых детям для реализации творческого процесса в музыкально-игровой деятельности и других видах художественной деятельности.

В ходе занятий мы отмечали у детей проявления эмоциональной экспрессии, способность художественно-эстетическими средствами воплотить игровой замысел и внести эстетические, художественные компоненты в выполнение заданий. Также мы отмечали при проведении занятий достаточно стойкую динамику в эмоциональной выразительности воплощения художественных и игровых замыслов, стремление к целостности композиции при достаточно высоком уровне разработанности элементов выполнения творческих заданий.

Содержание занятий было разнообразно по эмоциональному контексту, мы подбирали произведения, разные по характеру, настроению, метро-ритмическим особенностям, жанровым признакам, тематическому содержанию – и сопровождали такие занятия целым комплексом творческих

заданий игрового характера, что создавало атмосферу игры в каждый момент проведения занятия.

Структура занятий имела свою логику:

1-я часть занятий (вводная) – направлена на создание воображаемой ситуации для того, чтобы дети легко и естественно включились в игровую ситуацию; этому способствовал прием сюжетности, как значимое и интересное событие для ребёнка;

2-я часть занятия – активное, творческое восприятие музыки с позиции принятия на себя той или иной роли; на занятиях дети принимали на себя различные роли, становились тем или иным персонажем и в ходе активного творческого восприятия учились понимать и глубже воспринимать чувства, мысли, не только отраженные композитором в пьесе, но и чувства, мысли своего персонажа; данная часть занятия предполагала элемент взаимодействия с воображаемым пространством сказки, сюжета игры;

3-я часть занятия – создание своей собственной творческой работы, в этой части занятия детям давалась возможность выражения своего отношения к ситуации, основанного на фантазии, ребёнок мог сделать своей «открытие» по поводу того, что говорилось, обсуждалось, обыгрывалось.

В ходе проведения таких занятий мы отмечали, что достаточно сложно удерживать эмоциональный накал в процессе творческой деятельности, особенно на третьем этапе занятия. Задача педагога заключалась в том, что он должен был варьировать игровые творческие занятия таким образом, чтобы сохранить экспрессию на протяжении всего занятия. Поэтому игра на таких занятиях была не только формой, но и методом и приемом реализации его содержания.

При выполнении заданий *четвертого этапа* дети выступали в качестве режиссеров и актеров в музыкально-игровом действии, инсценируя музыкальные произведения в определенном жанре: мини-опера, мини-балет, мини-оркестр. Мы использовали такие методы, как метод импровизации,

метод творческих заданий, метод физических действий (по К.С. Станиславскому).

На данном этапе нами использовались следующие музыкальные произведения: К. Дебюсси «Море» (мини-балет), Н. Римский-Корсаков Вступление к опере «Садко» (мини-балет) и симфоническая картина «Три чуда» из оперы «Сказка о царе Салтане» (мини-балет), Э. Григ «Утро» (мини-опера), К. Сен-Санс «Аквариум» (мини-балет), П.И. Чайковский «Трепак (русский танец)» из балета «Щелкунчик» (мини-оркестр).

Драматизация музыкальных произведений предполагала развитие умения у детей изображать и выражать разнообразные эмоциональные переживания, уметь самостоятельно выстраивать музыкально-игровые драматизации на сюжетной основе и объединять разные виды музыкальной деятельности (пение, движение, оркестровка) в творческом их воплощении.

Музыкальная игра на этом этапе протекала как самостоятельная творческая деятельность при косвенном руководстве со стороны взрослого. Обязательными элементами музыкальной игры выступали сюжет и содержание игры, наличие роли, игровых действий и правил, а также наличие атрибутов и материалов, стимулирующих игровое творчество детей и помогающих им развивать сюжет игры.

Организуя игру, мы вначале предлагали детям прослушать музыкальное произведение и обыграть его содержание в определенном жанре – опера, балет или оркестр. При сговоре на игру дети выдвигали варианты набора ролей для данной игры, обсуждали сюжет и его развитие, отбирали атрибуты, необходимые для игры. Косвенное руководство педагога заключалось в том, чтобы побуждать детей к соотнесению логики развития музыкального произведения, его художественного образа с динамикой развития игрового процесса.

Обсуждение содержания игры проходило в форме эвристической беседы, которая включала следующие элементы:

1. Слушание музыкального произведения, составляющего основу будущей игры, постановка проблемы, актуальной для детей и пробуждающей их интерес.

2. Наличие эстетического пространства, в котором протекает эвристическая беседа: репродукции произведений, музыкальные инструменты и игрушки, элементы декораций, атрибуты, необходимые для будущей игры.

3. Эвристический поиск решения проблемы, нахождение оптимальных и аргументированных вариантов содержания музыкальной игры: подбор ролей, обсуждение их взаимодействия, характера игровых действий, динамики развития музыкальной игры, введение правил, регулирующих ход игры и т.д.

4. Обобщение, заключительный раздел беседы, в процессе которого создается целостный образ музыкальной игры, её драматургическая нить.

Опишем содержание музыкальной игры «Море», которую дети предложили обыграть в виде игры-балета. Дети слушали пьесу «Море» К. Дебюсси, и на основе восприятия музыки мы побуждали детей рассказать о море, вспомнить известные репродукции, рассмотреть иллюстрации картин о море, находящихся в группе. Дети показывали, как летают птицы, как движутся морские волны, как плавно плывут облака в небе. Дети предложили включить в вариант музыкальной игры следующих героев: 1-я группа - изображала морские волны, 2-я – облака, которые плывут над морем, 3-я – птиц.

С помощью наводящих вопросов мы уточняли основные движения героев, характер их взаимодействия, необходимые атрибуты. Дети предложили следующий сюжет: игра начинается с момента звучания музыки, волны, стоя на месте, плавно колышутся, изображая движения с помощью легких шарфов; когда музыка становится чуть громче, появляются птицы, которые не спеша пролетают над волнами, они танцуют свой танец, облетая

волны и взмахивая крыльями (лентами); а в конце, когда музыка становится чуть медленнее, наплывают облака. Используя фрагменты музыкальных произведений, дети изображали варианты игровых действий и договаривались о том, как будут двигаться герои музыкальной игры. Мы обращали внимание детей на тот факт, что музыка звучит легко, свободно, не напряженно, поэтому движения героев музыкальной игры должны быть похожи на музыкальные интонации. Главные правила, которые дети сами высказали, - нельзя, чтобы движения были грубыми, резкими, отрывистыми, потому что музыка плавная, спокойная.

По окончании игры мы обсуждали, у кого из детей красивее всего получилось передать свой образ. Варианты такой игры были связаны с изменением музыкального содержания: дети предлагали поиграть в «море» и изобразить другой характер и другое настроение. Дети вспомнили пьесу Н. Римского-Корсакова – вступление к опере «Садко». Мы обсудили с детьми настроение этого произведения, прослушав фрагменты. Дети дополнили игру новыми ролями: корабль Садко, который величественно, гордо плывет по морскому простору. Сюжет игры был связан с трехчастным содержанием музыкального произведения. Вначале музыка звучит спокойно и величаво, затем море становится бурным, но в конце оно внезапно затихает.

В этой игре дети передавали динамику движений в соответствии с логикой развития музыкального образа, однако отметили, что корабль Садко и сам сказочный герой (Садко) не должны изменять характера движений, потому что «он бесстрашный, не боится бури».

По аналогии была включена в содержание четвертого этапа игра-балет «Аквариум» на основе музыкального произведения К. Сен-Санса. Дети предложили в содержание игры включить следующих героев: золотых рыбок, водоросли, воздушные пузырьки, волны.

В соответствии с характером и логикой развития музыкального образа сюжет игры был следующий: вначале двигаются волны, изображая

спокойствие водного пространства, затем появляются суетливые рыбки и двигаются стайкой мелкими, суетливыми движениями; водоросли и пузырьки стоят на месте, изображая плавные покачивания, но в определенный момент пузырьки «оживают» и поднимаются вверх. Алина К. также предложила озвучить пузырьки и исполнить вокальные подражания интонациям музыки.

В развитии музыкального образа в данном произведении присутствуют повторы сюжетных линий, дети отметили эту повторяемость и главным правилом выдвинули тот момент, что каждый герой появляется и включается в движение в соответствии с музыкальной темой. Также Кирилл Р. предложил, что водоросли покачиваются и стоят на одном месте, а рыбки их огибают, как бы кружатся вокруг них.

При создании сюжета мини-оперы на основе слушания пьесы Э. Грига «Утро» были предложены следующие роли: журавли, солнце, туман, деревья, ручеек, ветерок. В процессе эвристической беседы детям предлагалось послушать пьесу и найти интонации, которые были созвучны по эмоциональному содержанию игровым ролям. В процессе восприятия музыки дети использовали игровые действия, такие, как вокальные уподобления (подпевания), как метод физических действий. Данные игровые действия сопровождалась мимикой, небольшой пантомимой (движения туловища, движения рук), и, в целом, игра состоялась как опера-зарисовка при первом её обыгрывании в процессе музыкальных импровизаций.

При обсуждении содержания игры детям предлагались творческие задания, связанные с импровизацией мелодии игрового образа, поиском выразительных интонаций в сочетании с адекватными движениями и мимическими уподоблениями. При повторном обыгрывании сюжета музыкальной игры «Утро», основанной на содержании музыкальной пьесы Э. Грига, дети вносили элементы дополнительных декораций, дополнительных

героев таким образом, чтобы участников игры стало больше, и она превратилась в музыкальную картину-оперу.

Аналогично в данной игре возникли и другие сюжеты музыкальных игр, включающие в себя элементы вокальных импровизаций, танцевальных, пластических и темброво-инструментальных. Так, например, игра «Три чуда», сюжетом которой выступило содержание музыкальной картины из оперы «Сказка о царе Салтане» Н. Римского-Корсакова, планировалась нами как игра-балет, однако в реальном исполнении дети внесли в неё элементы оркестрового уподобления, используя разнообразные музыкальные инструменты (треугольники, барабаны, маракасы), вокальные уподобления и образно-пластические движения. Сюжет игры включал следующие игровые действия, предложенные детьми: вокальные уподобления - «Песенка белочки», пластические уподобления - «Марш богатырей» и «Танец Царевны Лебедь», темброво-инструментальные уподобления – шум морской воды (с помощью маракасов), звон хрустальной скорлупы (с помощью треугольников), тяжелую поступь богатырей (с помощью ударов в барабан и бубен).

Игра, которая протекала в форме мини-оркестра, основывалась на содержании пьесы П.И. Чайковского «Трепак (русский танец)» из балета «Щелкунчик». Суть такого вида музыкальной игры заключалась в том, что сюжетом её выступали не конкретные события, а характер музыкальных инструментов, как образ настроения музыкальной игры, а общим фоном игры был сюжет, связанный с исполнением детей как оркестрантов. Главное правило в игре – это найти образные, выразительные краски при исполнении на инструменте, которые соответствуют характеру музыкального произведения, той партии, которую берет на себя ребёнок, и умению начать и закончить свою игру в соответствии с предложенным содержанием.

В процессе проведения данного этапа формирующего эксперимента нами было отмечено то, что при развитии творческих способностей

дошкольников в условиях музыкально-игровой деятельности огромное значение имеет организация предметно-пространственной художественной среды, в которой протекает музыкальная игра.

Компоненты художественной среды должны быть доступны ребёнку и максимально использоваться им при создании художественного образа игры в соответствующей игровой обстановке. Мы отметили также тот факт, что предметно-пространственная среда в её вариативном представлении снимает дидактическую сложность воссоздания художественного образа, способствует естественности игровых действий, искренности детских переживаний, завершенности и логичности игровых ролей и, в целом, привносит в содержание и ход игры богатый эстетический потенциал.

В ходе данного этапа формирующего эксперимента мы побуждали детей к проявлению оригинальности, разработанности игрового сюжета, ролей, игровых действий, потребности вносить эстетически художественные компоненты в воплощение игровой идеи, что несомненно отразилось на уровне развития творческих способностей дошкольников, вариативности их мышления, оригинальности воображения и индивидуальности игровых ассоциаций.

Таким образом, в ходе формирующего эксперимента нами были апробированы педагогические условия воспитания эмоционально-творческой культуры старших дошкольников в процессе музыкальной деятельности:

1. Расширение эмоционального поля дошкольников, что предполагало предполагает:

- создание ситуаций погружения в заданное эмоциональное состояние;
- дифференциацию эмоциональных модальностей игровых образов;
- развитие эмоциональности в опоре на опережающее развитие эмоциональной отзывчивости детей в процессе музыкального восприятия;
- включение выразительных движений и сознательное управление ими в различные виды музыкально-игровой деятельности;

- эмоциональную насыщенность процесса музыкально-игровой деятельности в игре-сказке.

2. Использование игры-сказки как креативной развивающей ситуации, отвечающей следующим требованиям:

- применение развивающих творческих заданий;
- на основе приема «музыкального лейтмотива сказочно-игрового образа» акцентирование внимания на развитии мотивационно-личностных факторов;
- использование как прямого, так и косвенного педагогического руководства, стимулирующего творческие проявления детей в игровых ситуациях;
- организация информационно-обогащенной предметной среды и представленность креативных образцов поведения;
- сотворчество педагога с детьми;
- включение детей в систему различных видов музыкально-творческой деятельности с учетом постепенного становления умений и навыков;
- переживание ситуации успеха.

3. Эстетизация развивающей среды в процессе музыкальной деятельности старших дошкольников, что предполагало:

- создание эстетически выдержанного интерьера, соответствующего требованиям современного дизайна;
- оборудование предметной среды: наличие наглядности, мелкой пластики, костюмов, музыкальных инструментов и др.;
- высокую степень проявления свободы и творчества ребенка;
- насыщенность музыкально-игровых занятий яркими музыкальными и художественными переживаниями;
- постоянное обновление зрительного ряда;
- использование методов активизации творческого поиска.

Качественный уровень эмоционально-творческой культуры детей старшего дошкольного возраста был оценен на контрольном этапе эксперимента.

2.3. Результаты опытно-экспериментальной проверки условий воспитания эмоционально-творческой культуры у детей старшего дошкольного возраста в процессе музыкальной игры-сказки

По завершении экспериментально-исследовательской работы был проведен контрольный срез уровня проявления эмоционально-творческой культуры у детей старшего дошкольного возраста.

Цель контрольного этапа эксперимента – выявить динамику показателей эмоционально-творческой культуры у дошкольников экспериментальной и контрольной группы. Результаты, полученные при обследовании контрольных и экспериментальных групп, сравнивались и анализировались, выявлялась динамика в качественных и количественных показателях проявления компонентов эмоционально-творческой культуры у детей старшего дошкольного возраста.

Организация и ход контрольного этапа эксперимента подчинялись принципам научной объективности и достоверности, и подразделялись на процессе: первый- осуществление процедуры диагностики воспитанности эмоционально-творческой культуры детей дошкольного возраста, второй- анализ и интерпретация эмпирических данных, полученных в ходе проведения процедуры диагностики.

1. Диагностика проявления компонентов эмоционально-творческой культуры у детей старшего дошкольного возраста была направлена на выявление:

а) эмоциональной отзывчивости на музыку у детей старшего дошкольного возраста экспериментальной и контрольной групп в процессе

индивидуальных и подгрупповых занятий (первое направление контрольного этапа эксперимента);

б) уровня развития у старших дошкольников музыкального мышления как когнитивного компонента (когнитивный критерий оценки) в структуре эмоционально-творческой культуры личности ;

в) направленности детей на творческую деятельность (аксиологический критерий)

г) качественных характеристик музыкального творчества детей, качеств самостоятельности, инициативности, способности к оригинальности решения творческой задачи (деятельностный критерий в оценке эмоционально-творческой культуры детей).

2. Анализ полученных данных, их обобщение, сравнение с данными констатирующего эксперимента.

Методы исследования контрольного этапа эксперимента в полном объёме повторяют методы, который были использованы на констатирующем этапе опытно - экспериментальной работы. Процесс проверки эффективности разработанных педагогических условий и содержания воспитания эмоционально-творческой культуры детей старшего дошкольного возраста осуществлялся на этапе контрольного эксперимента, в ходе которого были использованы методы:

1) наблюдение (для отслеживания процесса выполнения детьми творческого задания – воплощение переживания чувств, возникших в результате эмоционального отклика на содержание музыкального произведения);

2) беседа о музыке (для выявления возможности определения ребенком словом эмоционального содержания произведения).

Проведение контрольного эксперимента было основано на тех же критериях и показателях проявления эмоционально-творческой культуры детей старшего дошкольного возраста, что и на этапе констатации.

Характеристика уровней – высокого (3 балла), среднего (2 балла), и низкого (1 балл) также полностью совпадает с их характеристикой на констатирующем этапе эксперимента (см. первый параграф второй главы).

Контрольный этап эксперимента осуществлялся по трем направлениям, соответствующих содержанию констатирующего этапа педагогического эксперимента.

Первая ступень контрольного эксперимента была связана с изучением уровня развития эмоциональной отзывчивости на музыку (эмоциональный критерий оценки эмоционально-творческой культуры детей дошкольного возраста). Музыкальные произведения и методика проведения обследования эмоциональной отзывчивости на музыку как эмоционального критерия в структуре эмоционально-творческой культуры детей, полностью соответствовала первой ступени констатирующего этапа исследования.

При диагностике *эмоциональной отзывчивости* в процессе восприятия музыки детям, как и на этапе констатации, предлагалось прослушать четыре разнохарактерных фрагмента музыкальных произведений и выразить его настроение в эмоциях, движениях, вокальных уподоблениях.

Дети в процессе проведения контрольного обследования поочередно в процессе проведения подгрупповых занятий слушали:

- *веселый, светлый, радостный* фрагмент вальса И. Штрауса «На прекрасном голубом Дунае»;

- *взволнованный* фрагмент из 3-ей части сонаты № 17 Л. Бетховена;

Во второй серии дети слушали следующую пару разнохарактерных произведений:

- *спокойный, размеренный* фрагмент русский танец П.И. Чайковского из балета из балета «Щелкунчик»;

- *игривое* Турецкое рондо В.А. Моцарта (фрагмент).

В процессе обобщения и анализа данных эксперимента были получены данные, которые говорят о положительных изменениях результатов развития эмоциональной отзывчивости на музыку в ЭГ по сравнению с КГ.

Число дошкольников с высоким уровнем развития эмоциональной отзывчивости при восприятии музыки в ЭГ по сравнению с данными констатирующего обследования возросло с 21 % до 58%. В то время как в контрольной группе наблюдается незначительный рост количества детей с высокими показателями – с 21 % до 33%. Количество же детей с низким уровнем эмоциональной отзывчивости в контрольной группе осталось по-прежнему достаточно большим: наблюдалось незначительное сокращение низких показателей (с 25 % до 17%).

Обследование показало, что количество детей, ранее находившихся на низком уровне развития эмоциональной активности при восприятии музыки, в ЭГ сократилось с 29 % (7 детей) до 8% (2 ребёнка) после формирующего этапа обучения. Обобщенные количественные показатели изучения уровня эмоциональной активности при восприятии музыки дошкольниками ЭГ и КГ на этапе контрольного эксперимента представлены в Таблице 7. Индивидуальные оценки по данному показателю в баллах представлены в Приложении 2.

Таблица 7- Уровень развития эмоциональной отзывчивости на музыку у детей старшего дошкольного возраста на контрольном этапе эксперимента

Группа Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	абс. число	%	абс. число	%
Высокий	14	58	8	33
Средний	8	34	12	50
Низкий	2	8	4	17

Анализ данных контрольного этапа обследования, полученных нами на основании наблюдений за внешними проявлениями старших дошкольников в процессе восприятия музыки, свидетельствует о том, что у детей ЭГ качественно изменились эмоциональные проявления такие как, сосредоточенность внимания в процессе слушания музыки, временные характеристики эмоциональной активности и продолжительность восприятия, продолжительность восприятия. Восприятие музыки отличалось более богатой и вариативной по форме проявления эмоционально-двигательная активностью. Мы наблюдали у детей с высокими показателями проявление творческой оркестровки, соответствующей характеру и ритму музыки. При беседе о музыке, на вопрос о любимых произведениях, воспитанники называли любимые музыкальные произведения и желание слушать музыку. Среди любимых произведений дошкольники называли те, которые были связаны с активным восприятием музыки в процессе музыкальных игр (Э. Григ «Шествие гномов», П.И. Чайковский «Красная Шапочка и Волк» из балета «Спящая красавица», М. Мусоргский «Балет невылупившихся птенцов»).

Обследование показало, что дети экспериментальной группы, имеющие высокие показатели (58 %), слушали музыку внимательно, дослушивали все музыкальные произведения до конца и зачастую просили взрослого продолжить слушать музыку. В контрольной группе такие характеристики мы наблюдали у 33% дошкольников.

на контрольном этапе существенные изменения произошли по такому показателю, как сосредоточенность внимания и продолжительность восприятия. 14 детей (58%) в ЭГ воспринимали музыку очень внимательно, во время слушания всех звучащих произведений они не отвлекались, их эмоции проявлялись ярко, активность была связана с осмыслением и эмоциональными переживаниями музыкального образа. Эти дети

самостоятельно проявляли желание слушать музыку и просили повторить или продолжить слушать понравившиеся произведения. Так, например, Катя В. (ЭГ) после прослушивания всех четырех фрагментов предложила ещё раз послушать пьесу И. Штрауса «На прекрасном голубом Дунае», аргументируя это желанием поиграть на музыкальных инструментах под красивую музыку.

У 33% (8 чел.) в КГ с высокими показателями мы наблюдали увлеченность и внимание, активность в движениях, инструментовке. Однако, при достаточно высокой эмоциональной активности эти ребята не всегда проявляли адекватные движения, предлагали послушать понравившиеся им ранее музыкальные произведения, не дослушивая звучащую музыку до конца, предлагали завершить занятие, т. е. их сосредоточенность и внимание проявлялись неравномерно в отношении разных произведений.

У 42 % (10 чел.) в ЭГ мы наблюдали ярко выраженные мимические реакции, моделирующие эмоционально-образное содержание произведения (во время звучания фрагмента из 3-ей части сонаты № 17 Л. Бетховена). Эмоционально-двигательная активность во время восприятия музыки у ребят ЭГ носила комплексный характер: эмоции сопровождалась интонационно-выразительными вокализациями фрагментов мелодии, имитацией игры на инструменте (например, некоторые дети моделировали движение мелодии с помощью движений рук и подпеванием фрагмента мелодии), движениями рук, моделирующими характер произведения, сочеталось и со словесными пояснениями эмоционально-образного содержания произведения, движениями корпуса, головы и т. п. Большинство дошкольников ЭГ (50%) и лишь некоторые в КГ (12%), слушая Турецкое рондо В.А. Моцарта, передавали характер и настроение музыки в танцевальных движениях, следуя логике развития музыкального образа. Чаще всего мы наблюдали у детей творческие импровизации, интегрирующие образные и танцевальные движения.

В импровизированных движениях под музыку дети передавали общий характер музыки, смену её настроений и соотносили движения с нюансами музыкальной речи (изменениями в динамике, музыкальной линии мелодии, интонационных красках и т. д.). Особенно ярко это наблюдалось в танцевальных импровизациях при восприятии фрагмента вальса И. Штрауса «На прекрасном голубом Дунае».

Исследование доказало, что эмоциональные переживания содержания музыки детьми влияют на характер двигательного самовыражения, которое при высоких показателях характеризуется множественностью разнообразных проявлений, яркими и выразительными эмоциональными уподоблениями, завершенность образного рисунка движений, мимики и пантомимики.

Действия с музыкальными инструментами возникали как отклик на звучащую музыку и оформлялись в логически завершенную оркестровку музыкального произведения. Дети ЭГ (58 %) с высоким уровнем проявления эмоциональной активности самостоятельно выбирали для оркестровки музыкальные инструменты, соответствующие по тембру звучания характеру произведения.

Средние показатели характеризовались нестабильным проявлением внимания у старших дошкольников, они активно слушали одно или два произведения, а затем переключались на другие темы в разговоре с педагогом. Не все произведения (или фрагменты произведений) вызывали эмоциональный отклик. Для поддержания внимания требовались дополнительные средства стимулирования сосредоточенности на музыкальном звучании (эмоционально-образные высказывания взрослого, создание игровой ситуации, проблемные вопросы к ребенку и т. п.).

В ЭГ такие проявления наблюдались у 8 (34 %) дошкольников, в КГ у 50 %. Таким образом, 12 детей старшего дошкольного возраста контрольной группы нуждались во внешних стимулах активизации внимания. Как правило, дети со средним уровнем развития эмоциональной

отзывчивости на музыку не до конца дослушивали два-три музыкальных произведения.

Проявляя интерес к действиям с музыкальными инструментами, дошкольники контрольной группы нередко затруднялись свободно импровизировать темброво-инструментальное сопровождение звучащего музыкального фрагмента. 7 дошкольников (29%) КГ не проявляли инициативу в действиях с инструментами. Предложение взрослого поиграть на инструментах во время слушания музыки принималось ребенком, и в этом случае он самостоятельно выбирал тот или иной инструмент, чаще ориентируясь на внешнюю его привлекательность. У четверых (17 %) дошкольников контрольной группы и двоих детей (4%) экспериментальной группы наблюдался низкий уровень проявления сосредоточенности внимания во время слушания музыкальных произведений. Дети часто отвлекались, эмоции, отражающие заинтересованность музыкальным звучанием, отсутствовали, они предлагали педагогу закончить занятия после прослушивания двух-трех произведений.

Среди детей контрольной группы были дошкольники, затруднявшиеся назвать любимые произведения, а также дети, не желавшие слушать музыку и общаться с педагогом по поводу ее содержания.

Результаты исследования по первому направлению контрольного эксперимента показали, что большая часть детей экспериментальной группы находится на высоком уровне развития эмоциональной активности при восприятии музыки, проявляя разнообразные способы эмоциональной и двигательной активности, соответствующие содержанию музыкального произведения. Имеющиеся достижения опосредованы доступностью и высокохудожественностью музыкального репертуара, используемого в экспериментальной методике, целостностью реализуемого игрового подхода в музыкальном воспитании детей, целесообразностью принципов руководства музыкально-игровой деятельностью дошкольников и

построения предметно-развивающей среды в образовательном пространстве дошкольного учреждения, разнообразием форм и содержания музыкальных игр, включенных в процесс музыкально-эстетического воспитания детей дошкольного возраста.

Вторая ступень контрольного эксперимента была связана с изучением уровня развития у детей старшего дошкольного возраста музыкального мышления как когнитивного компонента (когнитивный критерий оценки эмоционально-творческой культуры дошкольников) в структуре эмоционально-творческой культуры личности.

На данной ступени мы предлагали выполнить детям две серии заданий, содержание которых совпадало с содержанием заданий констатирующего эксперимента.

Первое задание второй ступени контрольного этапа эксперимента задание проходило в форме музыкально-дидактической игры «Определи характер музыки», его цель была определить объём активного «словаря эмоций» и способности эмоционально-образно характеризовать музыку (первый показатель).

Методика выполнения задания не изменилась на контрольном этапе эксперимента, однако для слушания мы предложили дошкольникам другие произведения: Р. Шуман «Порыв» и И.С. Бах «Шутка». Дошкольникам необходимо было дать эмоционально-образную характеристику музыке, отвечая на вопрос «Какая музыка по характеру?».

Фрагменты, которые дети слушали, отличаются по характеру (контрастное сопоставление), в процессе их восприятия дети имели возможность проявить эмоционально-двигательную активность (экспериментатор предлагал использовать атрибуты и музыкальные инструменты, при желании - двигаться и подпевать).

Второе задание предлагалось в форме музыкально-дидактической игры «Определи средства музыкальной выразительности». Цель

диагностики – выявить наличие у детей знаний о средствах музыкальной выразительности при анализе прослушанных песен (второй показатель).

Детям было предложено охарактеризовать средства музыкальной выразительности исполненной на музыкальном инструменте или в магнитофонной записи знакомой мелодии. Дети выбирали из карточек на столе те, которые подходили к данному произведению. В качестве музыкального репертуара использовались те же музыкальные произведения, при проведении диагностики дошкольник слушали небольшие, но яркие по характеру фрагменты произведений.

По завершению обследования на второй ступени контрольного эксперимента были выделены качественные и количественные показатели уровня развития аналитической функции музыкального мышления.

Высокий уровень был диагностирован у 37,5 % (9 чел.) в ЭГ и 16 % (4 чел.) в КГ. Данный уровень в развитии музыкального мышления детей дошкольного возраста (когнитивный компонент) характеризуется наличием осознания содержания музыки, осмысленного восприятия детьми характера музыкального произведения, способностью высказывать суждения о музыке и аргументировать их на основе имеющихся музыкально-эстетических знаний, использованием в лексике слов-образов, эпитетов, сравнений, богатый словарь эмоций, ребенок называет больше двух слов, образно характеризующих музыкальное произведения, выделяет средства музыкальной выразительности (характер мелодии, особенностей ритмического движения, темп, тембр, интонационные краски мелодии), связывает средства выразительности с художественными достоинствами музыкальной речи.

Средний уровень сформированности способности к анализу музыкального произведения характеризуется поверхностным осмыслением особенностей музыкального языка, затрудненностью оценочного отношения и выражению личностного отношения к музыке.

К среднему уровню мы отнесли 50 % (12 чел.) дошкольников в экспериментальной группе и 42 % (10 чел.) в контрольной группе. Дети, которые были отнесены к среднему уровню в развитии музыкального мышления, испытывали трудности в подборе слов-образов, не использовали сравнений характера произведения со словами-образами, они самостоятельно затрудняются выделить средства музыкальной выразительности. При наводящих вопросах взрослого могут выделить одну из характеристик музыкального образа, опираясь на яркие признаки (темп, высота мелодии).

Низкий уровень показателей сформированности умения анализировать музыкальную речь характеризуется неустойчивым фрагментарным оценочным отношением к художественным достоинствам музыкального языка, неспособностью ребёнка выделить образные характеристики и недифференцированными представлениями о музыке как явлении искусства. Дошкольник не называет средства музыкальной выразительности, сравнивает музыку с немusical явлениями. К данному уровню были отнесены 12,5 % (3 чел.) в экспериментальной группе дошкольников и 42% (10 чел.) с низкими показателями были выявлены дошкольники в КГ. Обобщенные данные представлены в Таблице 8.

Таблица 8 - Уровень развития музыкального мышления у детей старшего дошкольного возраста

Группа Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	абс. кол-во	%	абс. кол-во	%
Высокий	9	37,5	4	16
Средний	12	50	10	42
Низкий	3	12,5	10	42

Данные результатов контрольного эксперимента свидетельствуют, что дети, которые являлись участниками формирующего эксперимента имеют богатый запас слов- образов, они используют для характеристики слова- образы и имена прилагательные, что было затруднительно для дошкольников контрольной группы.

Третья ступень контрольного эксперимента была нацелена на изучение направленности детей на творческую деятельность (аксиологический критерий). В отличие от констатирующего этапа, на котором была предложена игра «Знакомство» и дети должны были сочинить музыкальный ответ на вопрос взрослого, на контрольном этапе задание для дошкольников было усложнено.

Детям было предложено задание для коллективного творчества: сочинить мелодию на потешную песенку «Вот какие чудеса!» (сл. Н. Берендгофа), инсценировать сюжет потешки с использованием импровизаций на музыкальных инструментах. Перед выполнением задания дети разучили слова потешки:

Чудо, чудо, чудеса:

На пеньке стоит лиса,

Палочкою машет,

Два медведя пляшут.

Вот какие чудеса –

Два медведя пляшут.

Зайцы взяли за бока,

Заплясали трепака,

Прилетели утки,

Заиграли в дудки.

Вот какие чудеса –

Заиграли в дудки.

Особенность данного задания заключалась в том, что творческая

деятельность приобрела коллективный характер и протекала в ситуации взаимодействия детей, при этом дошкольники самостоятельно выбирали для себя роли и способы творческих действий: сочинение мелодии на инструменте, песенное творчество или музыкально-игровое творчество. При повторном проведении игры роли детей изменялись, таким образом каждый из участников группы смог побывать в роли «композитора» и сочинить мелодию на предложенный текст потешки.

При наблюдении творческих проявлений у детей ЭГ наиболее ярко выявилась закономерность между уровнем развития эмоционально-эстетических ассоциаций, связанных с восприятием музыкального образа и подвижностью музыкально-художественных представлений, что отразилось и на качестве продукта детского творчества. Необходимо отметить, что у детей с наиболее высокими показателями развития аналитического опыта и эмоциональной отзывчивости на музыку способность к импровизированию мелодии голосом или на инструменте отличалась также высокими характеристиками. Дети легко и эмоционально окрашено исполняли сочиненную мелодию. Вариативности музыкальных импровизаций способствовала драматизация содержания потешки.

В КГ высокие показатели в сочинении мелодии мы наблюдали у одного ребенка, остальные участники эксперимента при создании певческих импровизаций выполняли задание либо по подражанию кому-либо из детей, либо мелодия потешки прерывалась в процессе сочинения и ребенок переходил на говорок (проговаривал текст нараспев). Образная выразительность сочиненных мелодий у детей КГ не отличалась богатством интонационных красок.

Материалы, полученные в результате наблюдения, свидетельствуют об удаче детских сочинений. Мы отмечали значительное качественное преимущество полученной песенной продукции, т.е. сочиненных мелодий, по сравнению с констатирующим этапом эксперимента.

При создании целостной музыкально-игровой импровизации мелодию сочиняли по очереди, разделив потешку на две части. Детям ЭГ удалось решить основную задачу - отыскать элементы изобразительности, передающие характер мелодии первого и второго куплета потешки. При сочинении мелодии первого куплета дошкольники использовали разные средства выразительности, такие как спокойный ритм, интонации мелодии первого четверостишия были игривые, а в конце, на слова «Два медведя пляшут», она стремилась в голосе передать неуклюжий характер танца медведей: ритмически расширив окончание мелодии, она придала ей значительность.

Таким образом, *высокие* показатели, характеризующие качество музыкальных импровизаций были отмечены у 42 % (10 чел.) детей ЭГ и 25% (6 чел.) КГ.

У 58 % (14 чел.) в ЭГ и у 50 % (12 чел.) в КГ был выявлен *средний* уровень развития песенного творчества. В процессе импровизирования дети испытывали трудности в создании оригинальных мелодических линий, хотя присутствовала попытка добиваться определенного своеобразия исполнения. В основном творчество касалось интонационной окрашенности мелодии, ритмических нюансов, а непосредственно мелодическая линия (существенно важная для творчества) создавалась по способу повторения.

Низкие показатели проявления творчества у детей в ЭГ не были диагностированы ни у одного из воспитанников. У 25 % (6 чел) в КГ мы констатировали низкий уровень в способности импровизировать мелодию на предложенный текст. Творческие действия детей характеризовались отсутствием оригинальности, дети не пытались найти лучшее решение поставленной задачи, зачастую проговаривали текст, не добиваясь его интонационной оформленности в мелодической линии попевки. У детей по-прежнему нахождение оригинальных приемов решения творческого задания вызывало несомненную сложность. Их мелодии повторяли знакомые песни

или варианты детских исполнений, услышанных в процессе игры-инсценировки.

Результаты обработанных данных даны в Таблице 9.

Таблица 9 - Уровень развития у дошкольников направленности на музыкальную творческую деятельность

Группа Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	абс. кол-во	%	абс. кол-во	%
Высокий	10	42	6	25
Средний	14	58	12	50
Низкий	0	0	6	25

Анализ детских сочинений - импровизаций убеждает нас в верности постановки формирующих опытов. У детей ЭГ обнаружилось богатые возможности для самостоятельного и оригинального творчества. Особо важно отметить, что творческую активность проявляли все дети, что свидетельствует о том, что они способны творчески мыслить и действовать, но в разной степени. Даже после короткого времени работы по развитию творческой активности, дети, как показал контрольный эксперимент, оказываются уже способными самостоятельно найти элементарные средства для воплощения простых музыкальных и игровых образов в достаточно логичной по музыкальной композиции мелодии. Изобразительно-выразительные средства использовались ими с явным желанием выразить интонации жизненных явлений и литературного текста. Все это свидетельствует о развитости музыкального мышления в доступных возрасту границах.

Заключительная *четвертая ступень* контрольного эксперимента была нацелена на исследование качественных характеристик музыкального творчества детей (деятельностный критерий в оценке эмоционально-

творческой культуры детей). Оценивались качества самостоятельности, инициативности детей, способности к оригинальности решения творческой задачи. Основным средством получения эмпирических данных, аналогично констатирующему этапу, было использование пластического моделирования музыкального произведения. Для этой ступени эксперимента мы подобрали другие программные произведения из числа высокохудожественных произведений музыкальной классики, доступные восприятию и творческому осмыслению детей старшего дошкольного возраста.

Нами использовалась серия игр-этюдов, объединенных в музыкальную игру-спектакль «Карнавал животных» (на основе сюиты К. Сен-Санса «Карнавал животных»).

Предварительно, в ходе эксперимента мы предлагали послушать разные музыкальные произведения и представить животных, характер которых соответствовал бы музыкальному образу произведения.

Нами были подобраны следующие музыкальные произведения из сюиты: «Королевский марш льва», «Птичник», «Кенгуру», «Слон», «Аквариум», «Лебедь», «Длинноухие персонажи», которые звучали последовательно в процессе музыкально-игровой деятельности. Дети по желанию выбирали музыкальные произведения и их последовательность и на этой основе инсценировали сюжет и содержание музыкальной игры. В отличие от констатирующего эксперимента перед выполнением творческого задания мы не давали детям варианты игровых сюжетов, а дети должны были сами подобрать роли и логику развития сюжетной линии музыкальной игры.

Главное правило игры заключалось в том, что её содержание должно было строиться на нескольких произведениях, что позволяло оценить уровень развития творческих способностей дошкольников по многим показателям.

Параметрами при оценке игровых (пластических) образов выступали характеристики, которые были использованы на констатирующем этапе

исследования. Результаты проведенного исследования оценки способностей к созданию музыкально-игровых образов детей ЭГ и КГ отражены в Таблице 10 и Приложении 2.

Таблица 10 - Уровень развития творческого характера музыкальной деятельности детей старшего дошкольного возраста

Группа Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	абс. кол-во	%	абс. кол-во	%
Высокий	15	62	6	25
Средний	9	38	12	50
Низкий	-	-	6	25

У детей с *высоким* уровнем развития эмоционально-образного, творческого отклика на музыку (62% дошкольников в ЭГ и 25% - в КГ) проявлялись способности к перевоплощению и поиску адекватных и выразительных средств в осуществлении замысла игры и вхождении в игровой образ. Наиболее высокие показатели были связаны с передачей композиции придуманного ими сюжета игры, который был связан с логикой развития музыкального произведения, и сочетанием нескольких музыкальных образов в единой смысловой линии, что свидетельствовало об осмысленности и глубине восприятия музыки, творческом воображении, способности находить оригинальные приемы решения творческих заданий. Как правило, у детей наблюдалась экспрессия в движениях, эмоциональная выразительность в мимике, дети проявляли оригинальность в передаче разных образов, объединенных в единый сюжет. Игровые действия детей носили комплексный характер (вокализация, элементы оркестровки, двигательные импровизации, мимические уподобления, использование декораций, атрибутов и пр.).

Высокий уровень эмоционально-образного (творческого) отклика детей (ЭГ) на содержание музыкального произведения характеризовался искренностью, непосредственностью переживаний детей, высокой увлеченностью и захваченностью деятельностью, способностью к эмоциональной отзывчивости и вхождению в изображаемые обстоятельства и условные ситуации; наличием дополнений, изменений, вариаций в знакомом материале; созданием новых комбинаций из усвоенных ранее элементов; самостоятельными поисками и пробами наилучшего решения задания; быстротой реакций и находчивостью действий; наличием адекватных выразительных средств для воплощения музыкального образа; своеобразием манеры исполнения и выражения своего отношения; а также соответствием продукта деятельности (игровых действий, игровых ролей, замысла игры) элементарным художественным требованиям.

У детей с высоким уровнем мы наблюдали легкость вхождения в воображаемую ситуацию, использование адекватных выразительных средств, таких, как образность движений, богатая мимика и выразительная пантомимика. Такие проявления мы констатировали у 12 детей ЭГ и только у троих детей в КГ.

Средние показатели мы констатировали у 9 (38%) детей экспериментальной группы и 12 (50%) детей контрольной группы. В качественном отношении деятельность детей характеризовалась недостаточно четким построением композиции их игры, наблюдалась слабая взаимосвязь между композицией игрового сюжета и логикой развития музыкального образа. У детей страдала свобода и раскрепощенность движений, в основном высокие характеристики наблюдались по второму показателю, т.е. соответствию их пластической модели общему эмоциональному содержанию музыки. Как правило, дети выбирали 1-2 игровые роли (их игра строилась на не более чем 2-х музыкальных фрагментах). Оригинальность игровых образов и воплощение замысла также

представляли для детей трудность, не все дети даже этого уровня успешно справлялись с данным творческим заданием. Игровые действия носили однотипный характер и не отличались разнообразием.

Низкий уровень развития эмоционально-образного, творческого отклика на содержание музыки характеризовался отсутствием какой-либо композиции игры или наличием 2-3 игровых действий, которые не согласовывались со структурой и логикой музыкальных произведений. Наблюдалась не ярко выраженное эмоциональное отношение ребёнка к творчеству; дети испытывают сложность в способности к эмоциональному сопереживанию и «вхождению» в условно-игровую ситуацию; отсутствуют самостоятельные поиски творческих решений; дошкольники плохо ориентируются в новых условиях игровых условиях; проявляется пассивность в музыкально-игровой деятельности; помощь и поддержка взрослых не изменяет содержание творческих проявлений в музыкальной игре.

Многие дети самостоятельно затруднялись в создании композиции игры, передавая однотипные движения одного персонажа. Сюжет игры носил отвлеченный по отношению к музыкальному содержанию характер. Это объясняется не способностью к установлению взаимосвязи между содержанием музыки и созданием игрового образа с помощью разнообразных средств (слово, пластика, пантомима, эмоции, вокальные импровизации и др.). Такие показатели мы наблюдали только у 6 (25%) детей контрольной группы.

В результате проведенного комплекса исследований на констатирующем этапе эксперимента, обобщив данные промежуточных обследований, были получены качественные и количественные показатели развития эмоционально-эстетической культуры у детей старшего дошкольного возраста.

Количественные результаты приведены в Рисунке 2.

Результаты контрольного эксперимента свидетельствуют, что у дошкольников старшего возраста наблюдается увеличение количества детей с *высоким уровнем* развития эмоционально-творческой культуры.

Обобщенный анализ данных контрольного среза показал, что **высокий уровень** проявления эмоционально-творческой культуры у детей старшего дошкольного возраста выявлен у 14 (58%) дошкольников ЭГ и только у 6 детей (25 %) в КГ.

На контрольном этапе высокие показатели, полученные в результате комплексной диагностики эмоционально-творческой культуры характеризуется более яркими проявлениями по сравнению с данными констатирующего этапа исследования у детей.

Высокие показатели отражаются в эмоциональной отзывчивости на музыку, которая носит более выраженный эстетический характер, дети определяют оттенки настроения в музыке и называют те средства музыкальной выразительности, которые связаны с художественным содержанием. У ребят развито музыкальное мышление, основанное на осмысленном восприятии эмоционально-образного содержания музыкальных произведений. Словарь эмоций богатый (более пяти образных выражений и слов дети называют при характеристике музыкального образа). Дети стремятся творчески отразить содержание музыки, легко комбинируют движения, действия, эмоции, пластику тела и вокализации, подбирают тембры инструментов для творческой оркестровки, сочиняют образные сюжетные линии на основе восприятия музыки. Творческие импровизации свободные, содержательные, эмоционально выразительные, вариативные. У детей КГ творческие вариации были не достаточно развернуты, присутствовала определенная ограниченность в комбинировании вариаций движений под музыку. Но вокальные импровизации были выразительны, яркие, носили импровизационный характер.

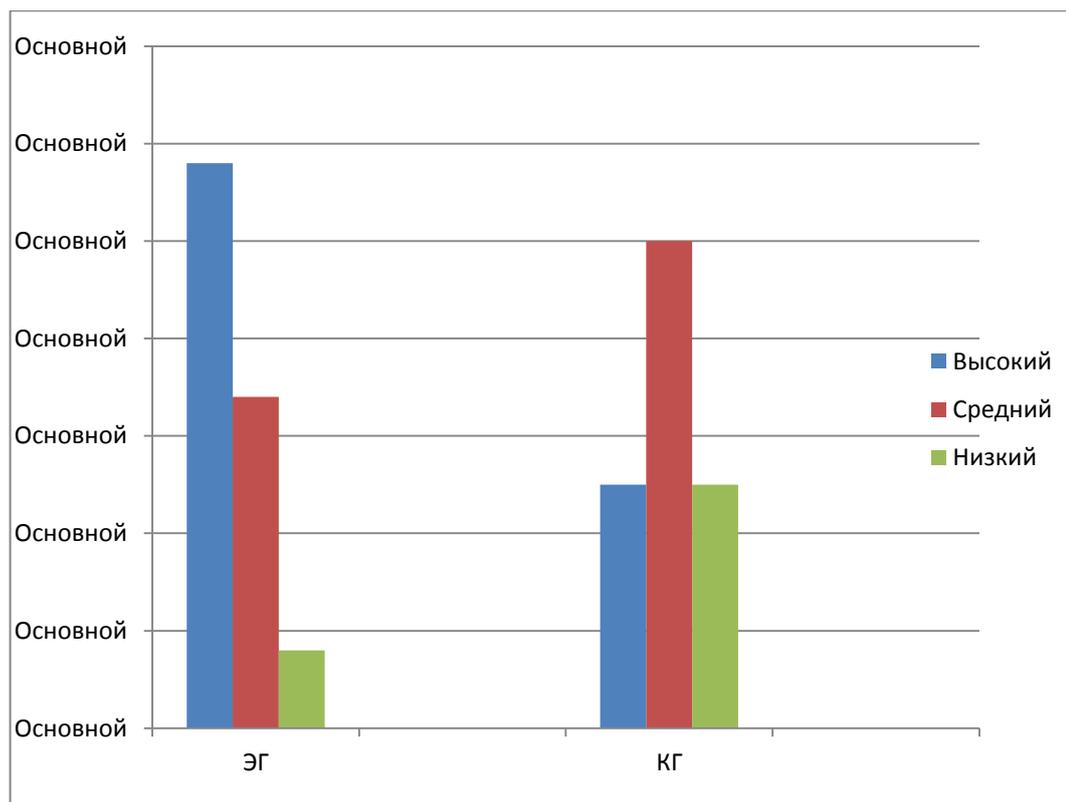


Рисунок 2- Уровень эмоционально-творческой культуры у детей старшего дошкольного возраста

Характеристики **среднего уровня** эмоционально-творческой культуры детей старшего дошкольного возраста, которые были выявлены у 8 испытуемых (34 % в ЭК) и у 12 испытуемых (50 % в КГ), отличались менее яркой эмоциональными проявления во время слушания, исполнительства и музыкального творчества детей. Эмоциональность восприятия образной стороны произведения проявлялась ярче, но если музыка не имела ярко выраженной эмоциональной окраски, эмоциональная отзывчивость у детей возникала с помощью дополнительного побуждения к эмоциональной активности.

У детей со средним уровнем проявления эмоционально-творческой культуры затруднено восприятие оттенков одного настроения в музыке, что говорит о недостаточности развития музыкального мышления, сложности прослеживания за динамикой развития музыкального образа произведения. Дошкольники выделяют комплекс средств музыкальной выразительности,

называют динамику, ритмические особенности мелодии, но не всегда могут логично увязать их с особенностями музыкального образа. Словарь эмоций проявляется в однотипных и односложных характеристиках музыки (2-3 слова-образа). Дошкольники стремятся к творческому самовыражению в музыке, им нравится двигаться, импровизировать, сочинять сказки. Но при этом они самостоятельно затрудняется проявлять творчество в сочинении мелодий, активность проявляется при побуждении к творчеству взрослого, вариативность сочинений не высокая, стремится к подражанию. В процессе творческой деятельности не стремится к выразительности сочиненного, мотивация творческой активности - поощрение взрослого.

К низкому уровню проявления эмоционально-творческой культуры были отнесены 2 –е воспитанников из ЭГ (8%) и 6 воспитанников (25%) в КГ.

Их проявления эмоционально-творческой культуры детей старшего дошкольного возраста характеризуется отсутствием эмоций во время восприятия музыки, в процессе восприятия разнохарактерных фрагментов дети отвлекаются, не замечают оттенков одного настроения, не могут проследить за сменой настроения в музыке, отразить изменения настроения музыки в движении, игре на инструментах. Их высказывания о музыке не носят эстетический характер, речь не достаточно выразительная, дошкольники не используют слова-образы или образные выражения, которые раскрывают характер музыки, по просьбе взрослых они называют несколько прилагательных, которые связаны с общим настроением музыки, но не вкладывают в их смысл красоту и выразительность музыки.

В беседе о музыке, дети с низким уровнем эмоционально-творческой культуры не применяют свой опыт восприятия музыки или художественных произведений, переходят на бытовое общение, повторяют сказанное за педагогом, стремятся переключить тему разговора на другие темы, не связанные с восприятием музыкальных произведений, затрудняются

самостоятельно сочинить мелодию, не проявляет оригинальность и не заинтересованы сочинительством. Дошкольники любят играть, но игры не стремятся связать с содержанием музыки, только при активности взрослого, их творчество проявляется в подражательности. Самостоятельность и инициативность в придумывании сюжета музыкальной игры-сказки у детей старшего дошкольного возраста не проявляется, ребята затрудняются проявлять эмоциональность и выразительность в музыкальном песенном, танцевальном творчестве, в игре на инструментах, в музыкально-игровых импровизациях.

Рисунок 3 отражает динамику развития эмоционально-творческой культуры в процессе осуществления музыкального воспитания детей дошкольного возраста.

Так, высокие показатели эмоционально-творческой культуры в сравнении с данными, полученными на констатирующем этапе педагогического эксперимента, в экспериментальной группе возросли с 14 % до 58%, при этом низкие показатели сократились с 48 % до 8 %, средние сократились на 4% за счет перехода части детей со среднего на высокий уровень и с низкого на средний. В контрольной группе динамика уровня эмоционально-творческой культуры в течении всего периода экспериментального исследования проявлялась не так ярко. Изменения коснулись всех показателей и отразились на уровне эмоционально-творческой культуры воспитанников, но незначительно.

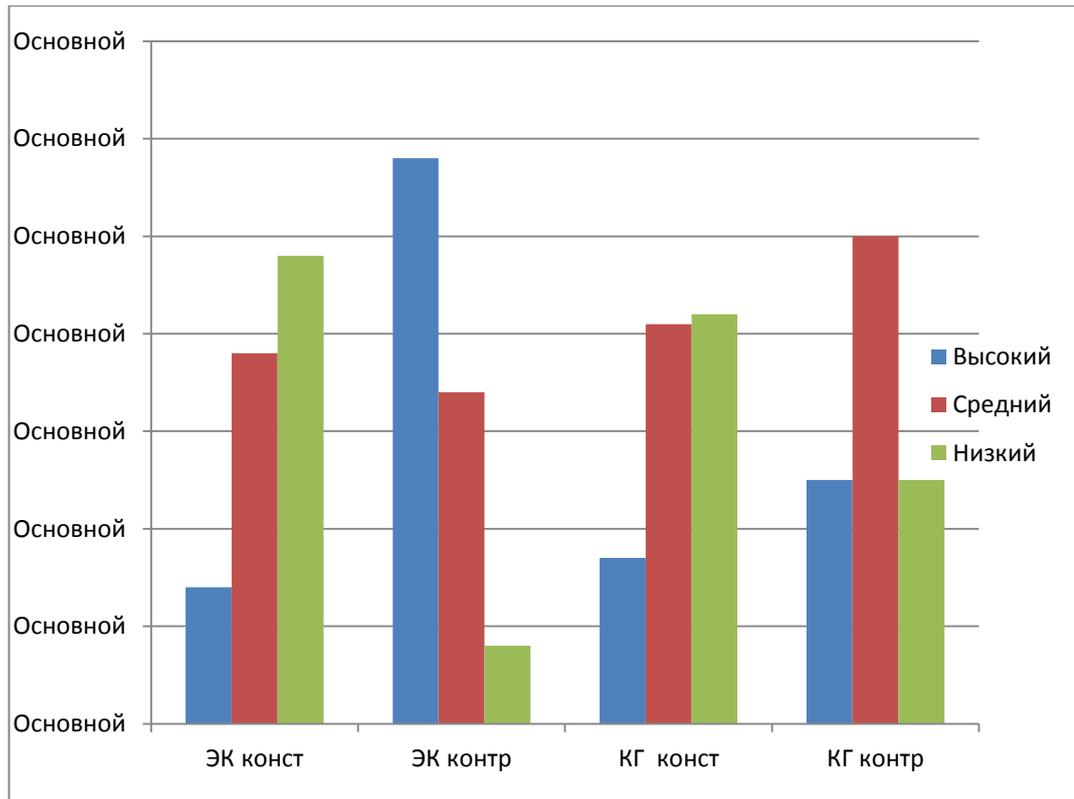


Рисунок 3- Динамика развития эмоционально-творческой культуры детей старшего дошкольного возраста

Таким образом, данная динамика показывает, что существенные изменения коснулись качественных и количественных показателей эмоционально-творческой культуры у детей в экспериментальной группе. Комплексная диагностика эмоционально-творческой культуры старших дошкольников показала, что на положительную динамику повлияли условия воспитания музыкально-творческой культуры, которые были созданы в экспериментальной группе.

Выводы по второй главе

Сравнительный анализ результатов диагностики эмоционально-творческой культуры у старших дошкольников на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента позволяет сделать вывод о том, что разработанные нами педагогические условия и содержание музыкального воспитания, а также этапы педагогического руководства, способствуют успешному воспитанию эмоционально-творческой культуры у детей старшего дошкольного возраста в процессе музыкальной игры-сказки.

В процессе реализации содержания экспериментальной методики, суть которой заключалась в активизации эмоциональной отзывчивости детей, развитии музыкального мышления и воображения, обогащении творческих действий вариативного характера и стимулировании игрового творчества детей, большинство детей экспериментальной группы овладели высокими показателями эмоционально-творческой культуры. Рост эмоциональной и творческой активности у этих детей проявился в самостоятельности мышления при выполнении творческих заданий, в умении без посторонней помощи создавать музыкально-игровые ситуации и сюжеты; они испытывают удовлетворенность от творческого процесса; они заинтересованы в качестве исполнения, добиваются выразительности и образности творческих импровизаций в игре-сказке.

Развитие музыкального мышления и творческого воображения, основанного на восприятии музыкальных произведений у этих детей достигает высокого уровня: им свойственно сознательное формирование выразительных движений в процессе игрового, двигательного или темброво-инструментального моделирования. Избирательность предпочтений у детей с высоким уровнем эмоционально-творческой культуры проявляется в заинтересованности любым видом творческой деятельности. Они легко, быстро, гибко и в широком диапазоне эмоционально реагируют на различные игровые и творческие ситуации.

Педагогический потенциал музыкальной игры-сказки в воспитании эмоционально-творческой культуры детей старшего дошкольного возраста реализуется на основе расширения опыта восприятия музыкальных, обогащения восприятия художественных произведений в разнообразных видах музыкально-игрового творчества; обучения детей творческим навыкам комбинирования, варьирования, моделирования, импровизировании на основе образного моделирования элементов музыкального языка игровыми средствами, способствующего формированию «словаря эмоций» слуховых представлений; стимулирования музыкально-игровых импровизаций детей средствами сюжетов сказки и созданием эстетической музыкально-игровой среды.

В ходе проведения диагностического исследования на контрольном этапе было выявлено и то, что воспитанникам экспериментальной группы, свойственны коммуникабельность, эмпатийность, эмоциональная отзывчивость как социальное качество, ассоциативность, стремление к творческому самовыражению. Они отличаются более развитой образной речью, оригинальностью высказываний, общей творческой активностью, эмоциональной раскованностью, умеют импровизировать, комбинировать, моделировать, варьировать. Таким образом, эмоционально-творческое развитие ребенка определяется не только динамикой развития его музыкальности, но и творческими, интеллектуальными, эмоционально-эстетическими качествами.

Эмоционально-творческая культура дошкольников проявляется в музыкально-игровой деятельности как творческое отношение к эстетическим эталонам, заключенным в искусстве; в эмоциональном познании мира красоты и гармонии, отражённом в музыкальном и других видах искусства, когда ребенок познает окружающий его мир через музыкальные, литературные и художественные образы искусства и творчески интерпретирует содержание искусства в музыкальной игре-сказке.

Заключение

Изучение проблемы исследования показало, что воспитание эмоционально-творческой культуры старших дошкольников в процессе музыкальной игры-сказки является насущной необходимостью современной педагогической теории и практики, так как понятие «эмоционально-творческая культура» не имело четкого теоретического обоснования, условия и содержание воспитания данного качества у детей дошкольного возраста не были четко сформулированы в научно-методических работах ученых.

Воспитание эмоционально-творческой культуры в дошкольном возрасте актуально, так как именно в этот период закладывается базис личностной культуры ребенка.

Теоретический анализ философской, культурологической, психологической, музыкально-педагогической и педагогической литературы позволил сделать вывод о том, что основные содержательные характеристики формирования культуры личности - это творческая активность и эмоциональная культура, которые неразрывно связаны со всеми формами мыслительной деятельности и образуют синтетическое единство «эмоционально-творческую культуру личности».

Проведенный в исследовании теоретический анализ состояния проблемы воспитания у детей эмоционально-творческой культуры и опытно-экспериментальная работа позволили определить структуру и содержание эмоционально-творческой культуры детей дошкольного возраста, ее возрастные характеристики.

Под эмоционально-творческой культурой понимается интегративное качество детей старшего дошкольного возраста, которое включает взаимовлияние двух процессов: эмоционального и творческого, в своем развитии предполагает движение от эмоций к эстетическим чувствам, от ориентировочного рефлекса к поисковой творческой деятельности. На основании процесса воспитания эмоционально-творческой культуры дети

старшего дошкольного возраста приобщаются к различным видам музыкально - художественной деятельности.

Структура эмоционально-творческой культуры включает в себя следующие содержательные компоненты:

- эмоциональный (эмоциональная отзывчивость на музыку);
- интеллектуальный (музыкальное мышление);
- аксиологический (предпочтения высокохудожественных произведений);
- деятельностный (мотивация к игровому творчеству, освоение средств вербальной и невербальной коммуникации).

Воспитание эмоционально-творческой культуры у детей дошкольного возраста рассматривается как процесс создания педагогических условий и организации особых видов музыкальной деятельности, в которых происходит эмоциональное и осмысленное постижение содержание музыкальных произведений и творческая самореализация личности.

Эмоционально-творческая культура в период дошкольного детства проецируется вовне через творческую музыкально-игровую деятельность.

Музыкальная игра-сказка выступает в качестве творческой сюжетно-ролевой игры, представляя её высший интегрированный вид, т. к. может объединять в своем содержании музыку, литературу, изобразительное искусство, театр и другие виды искусств. В музыкальных играх игровыми действиями опредмечены такие сферы музыкального пространства как мелодия, гармония, ритм, интонация, музыкальные образы произведений, жанры музыкального искусства (опера, балет, симфоническая картина, музыкальная сказка) и др.

Педагогический потенциал музыкальной игры-сказки заключен в возможности накопления опыта восприятия музыки в привлекательной для детей игровой деятельности, обогащении жизненных впечатлений, связанных с удовлетворением потребности в ярких эмоциональных

переживаниях и творчестве.

В ходе игры дошкольники приобретают необходимые умения и навыки исполнительской деятельности (пение, ритмопластика, игра на инструментах), дети приобретают знания о музыке (композиторах, средствах музыкальной выразительности, особенностях художественного языка других видов искусства). Игра обогащает опыт познавательной эстетической деятельности, дошкольники узнают о других видах и жанрах искусства, учатся сравнивать особенности музыкальных произведений с другими видами искусства, высказывают эстетические суждения, выделяя общие и отличительные средства выразительности произведений музыки, живописи, литературы.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить комплекс педагогических условий воспитания эмоционально-творческой культуры у детей старшего дошкольного возраста, в который входят:

- обогащение опыта восприятия произведений музыкального и других видов искусства на основе развития эмоциональной отзывчивости на музыку и мотивации к творческой музыкально-игровой деятельности;
- расширение эмоционального опыта восприятия художественного содержания произведений искусства в разнообразных видах музыкально-игрового творчества детей;
- косвенное стимулирование музыкально-игровых импровизаций детей средствами игровых образов сюжетов сказки и создание эстетической музыкально-игровой среды.

В педагогическом процессе руководства музыкальной игрой-сказкой, способствующего воспитанию эмоционально-творческой культуры дошкольников, на первый план выходят эмоционально насыщенная, доверительная атмосфера общения; диалогическое взаимодействие педагога и ребенка, где регулирующая и коррегирующая функция принадлежит педагогу. Музыкально-педагогическая культура педагога, выражающаяся в

способности объединять виды искусства для музыкальной игры-сказки, широта и вариативность применения косвенных приемов, способствующих поддержанию интереса и творческой активности детей во время музыкальных игр, оценка педагогом действий ребенка, выступающая как оценка-стимул, влияют на успешность протекания длительной музыкально-игровой деятельности дошкольников.

Возрастные уровни эмоционально-творческой культуры детей старшего дошкольного возраста проявляются в сформированности эмоциональной отзывчивости на музыку, в развитом музыкальном мышлении, в способности легко входить в игровое пространство музыкальной игры-сказки и творчески отражать содержание музыкального в разнообразных творческих импровизациях (песенном, танцевальном, двигательном, художественном творчестве).

Полученные результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили гипотезу о возможности использования музыкальной игры-сказки в качестве средства воспитания эмоционально-творческой культуры старших дошкольников при соблюдении комплекса педагогических условий: расширение эмоционального опыта восприятия музыки и других видов искусств, создание системы игровых ситуаций в процессе восприятия музыки, эстетизация развивающей музыкально-игровой среды.

Проведенное исследование раскрыло возможности изучения особенности воспитания эмоционально-творческой культуры детей средствами и других видов развивающей деятельности.

Список используемой литературы

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. М.- Воронеж: МПСИ - Модэк, 2000. 421с.
2. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию. М.: Междунар.пед.акад., 1994. 237 с.
3. Акишев С.В. Активизация творческих проявлений в танце старших дошкольников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1989. 16 с.
4. Алексеева Т.Ю. Музыкальное искусство как педагогическое средство коррекции эмоциональной дезадаптации у младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2015. 21с.
5. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! М.: Просвещение, 1983. 208 с.
6. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.1. М.:Педагогика, 1980. 232 с.
7. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания. М.: АПН РСФСР, 1960. 486 с.
8. Анцыпирович О.Н., Зыль О.Н. Музыкально-эстетическое развитие детей дошкольного возраста. Мн.: Изд-во «Адукацыя і выхаванне», 2017. 48 с.
9. Арчажникова С.Н. Развитие творческих способностей младших школьников (6-8 лет) на основе взаимосвязи преподавания сольфеджио и фортепиано: автореф.дис. ...канд.пед.наук. М., 2000. 23 с.
10. Бабаева Ю.Д. Психология одаренности детей и подростков. М.: Академия, 2000. 334 с.
- 11.Безрукова В.С. Педагогика. Екатеринбург: Изд-во Свердл.инжен.- пед.ин-та, 1994. 337 с.
12. Белкин А.С. Педагогика детства. Екатеринбург: Сократ, 1995. 151 с.
13. Белкин А.С. Ситуация успеха: как ее создать. М.: Просвещение, 1991. 176 с.
14. Белова Е.С. Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать. М.: Московский психолого-социальный ин-т: Флинта, 1998. 144 с.

15. Бердяев Н.А. О русской философии. Свердловск: Изд-во УрГУ, 1993. 288 с.
16. Берхин Н.Б. Общие проблемы психологии искусства. М.: Знание, 1981. 64 с.
17. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростов.ун-та, 1983. 172 с.
18. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 464 с.
19. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр. / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2001. 349 с.
20. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Информ.- изд.дом. Филинь, 1996. 472 с.
21. Болотина Л.Р. Дошкольная педагогика. М.: Академия, 1997. 232 с.
22. Большой Российский энциклопедический словарь. М.: Научное изд-во «БРЭ», 2003. 1888 с.
23. Бондаревская Е.В. Концепция личностно-ориентированного образования и целостная педагогическая теория // Школа духовности. 2009. № 6. С. 41-66.
24. Борзенкова И.В. Особенности развития креативности младших школьников в зависимости от влияния микросреды: автореф.дис....канд.психол.наук. Курск, 2001. 18 с.
25. Боякова Е.В. Воспитание интереса к музыке у детей старшего дошкольного возраста: автореф.дис. ...канд.пед.наук. М., 2001. 16 с.
26. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. М.: Педагогика, 1990. 144 с.
27. Бурно М.Е. Терапия творческим самовыражением. М.: Наука, 1989. 304 с.
28. Василюк Ф.Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. М.: Изд-во МГУ, 1984. 200 с.

29. Веракса Н.Е. Диалектическое мышление и творчество // Вопросы психологии. 1990. № 4. С. 5-14.
30. Ветлугина Н.А. Возраст и музыкальная восприимчивость // Восприятие музыки: сб.статей / Сост. В.Н. Максимов. М.: Музыка, 1980. 256 с.
31. Ветлугина Н.А. Музыкальное воспитание в детском саду. М.: Просвещение, 1981. 240 с.
32. Ветлугина Н.А., Кенеман А.В. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду. М.: Просвещение, 1983. 254 с.
33. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. М.: Изд-во МГУ, 1976. 142 с.
34. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1991. 93 с.
35. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 479 с.
36. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Искусство, 1986. 573 с.
37. Гершунский Б.С. Философия образования. М. Изд-во Флинта, 2008. 427 с.
38. Гирц К. Интерпретация культур. М. : «Российская политическая энциклопедия» (РОСМЭН), 2004. 560 с.
39. Голубева Э.А. Способности и индивидуальность. М.: Прометей, 1993. 304 с.
40. Гончаренко Н.В. Гений в искусстве и науке. М.: Искусство, 1991. 432 с.
41. Горюнова Л.В. Теория и практика формирования музыкальной культуры младшего школьника: автореф.дис. ... д-ра пед. наук. М., 1991. 38 с.
42. Григорович Л.А. Педагогические основы развития творческого мышления на начальном этапе становления личности: автореф. дис. ... канд.пед. наук. М., 1996. 19 с.
43. Гуревич П. ддьяковС. Философия культуры : учеб. пособие для студентов гуманитарных вузов. М. : Аспект пресс, 1995. 286 с.
44. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.

45. Дистервег А. О природосообразности и культуросообразности в обучении // Избр. пед. соч. М. : АПН РСФСР, 1956. С. 227-235.
46. Додонов Б.И. Эмоции как ценность. М.: Политиздат, 1978. 272 с.
47. Дружинин В.Н., Хазратова Н.В. Экспериментальное исследование формирующего влияния микросреды на креативность // Психологический журнал. 1994. № 4. С.83-93.
48. Житная И.В. Педагогические условия развития эстетических эмоций детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 1997. 17 с.
49. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2-х т. Т.2. М.: Педагогика, 1986. 296 с.
50. Зеньковский В.В. Психология детства. Екатеринбург: Деловая книга, 1995. 348 с.
51. Зимина А.Н. Воспитание творческой направленности личности детей старшего дошкольного возраста в процессе музыкальной деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1997. 47 с.
52. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. М.: Тривола, 1994. 336 с.
53. Изард К.Е. Эмоции человека: перев.с англ. М.: Изд-во МГУ, 1980. 440 с.
54. Ильенков Э.В. Личность и творчество. М.: Языки русской культуры, 1999. 262 с.
55. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца. М.: Просвещение, 1981. 192 с.
56. Каган М.С. Введение в историю мировой культуры. СПб., 2003. Кн.1. 383 с., Кн. 2. 320 с.
57. Каган М.С. Философия культуры. СПб.: ТОО ТК Петрополис, 1996. 416 с.
58. Кармин А.С. Основы культурологии: морфология культуры. СПб.: Изд-во Лань, 2017. 512 с.

59. Карпова Г.А. Педагогическая диагностика эмоционального самочувствия школьника: метод. рекомендации. Екатеринбург: УрГПИ, 2016. 35 с.
60. Кирнос Д.И. Индивидуальность и творческое мышление. М.: Б.и., 2012. 171 с.
61. Ковалев А.Г., Мясищев В.Н. Психологические особенности человека: В 2-х т. Т.2.Л.: Изд-во Ленинградск.ун-та, 1960. 304 с.
62. Коган Л.Н. Всестороннее развитие личности и культура. М.: Знание, 1981. 63 с.
63. Козлова С.А. Дошкольная педагогика. М.: Академия, 2000. 415 с.
64. Копылов Р.В. Аксиологические аспекты восприятия искусства // Педагогика искусства. 2016. №4. С. 98-101.
65. Комлева В.В. Музыкальный театр как действенный метод художественного образования дошкольников и младших школьников // Педагогика искусства. 2017. №2. С. 21-29.
66. Лаврентьева И.А. Система форм и методов народной педагогики в художественном воспитании дошкольников // Педагогика искусства. 2016. № 1 С. 28-36.
67. Лапина Т. С. Общее понимание культуры: социально-философское обоснование // Философия и общество. 2008. №2. С. 54-70.
68. Ларин Ю.В. Мироззренческо-методологические основы постижения культуры: проблема концептуализации: автореф. дисс... доктора философ. наук. Тюмень, 2004. 38 с.
69. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
70. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников. М.: Академия, 2000. 320 с.
71. Лернер Н.Я. Процесс обучения и его закономерности. М.: Знание, 1980. 96 с.

72. Лобова А.Ф., Дмитриев В.А. Развитие творческой направленности детей в процессе различных видов музыкальной деятельности: монография. Екатеринбург: Урал. гос. пед.ун-т, 2002. 162 с.
73. Лобова А.Ф. Теоретические основы формирования у детей эстетического отношения к человеку. Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2000. 155 с.
74. Лук А.Н. Эмоции и личность. М.: Знание, 1982. 175 с.
75. Лук А.Н. Эмоции и чувства. М.: Знание, 1972. 79 с.
76. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. М.: Просвещение, 1990. 165 с.
77. Маркарян Э.С. Теория культуры и современная наука. Логико-методологический анализ. М.: Мысль, 1983. 284 с.
78. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики: перев.с англ. СПб: Изд-во Евразия, 1997. 430 с.
79. Матюшкин А.М. Психологические основы диагностики и развития творческих способностей в обучении // Проблемы способностей в советской психологии. М.: АПН СССР, 1984. С.18-24.
80. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. М.: Музыка, 1976. 240 с.
81. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. М.:Знание, 1981. 96 с.
82. Минаева В.М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры. М.: АРКТИ, 1999. 48 с.
83. Михайлова М.А. Развитие музыкальных способностей детей. Ярославль: Академия развития, 1997. 240 с.
84. Михеева Е.В. Педагогические условия формирования творческой активности дошкольников в культурных практиках // Современное дошкольное образование. 2018. №6(88). С. 62-71 .
85. Мясищев В.Н. Психология отношений. М. - Воронеж: Изд-во Акад.пед. и социал.наук - Москов.псих-социал.ин-т, 1995. 356 с.

86. Нагаев В.В. Психология чувств и их воспитание. Пермь: Пермский ун-т, 1982. 112 с.
87. Назайкинский Е.В. Звуковой мир музыки. М.: Музыка, 1988. 254 с.
88. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. М.: Музыка, 1972. 383 с.
89. Налимов Н.Н. Спонтанность сознания. М.: Прометей, 1989. 287 с.
90. Немов Р.С. Психология: в 3-х кн. Кн.1. Общие основы психологии. М.: Просвещение, 1994. 576 с.
91. Нижинский В.В. Чувства. М.: Вагриус, 2000. 253 с.
92. Новикова Г.П. Музыкальное воспитание дошкольников. М.: АРКТИ, 2000. 202 с.
93. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М.: Тривола, 1995. 357 с.
94. Обществознание в вопросах и ответах / Под ред. проф. О.С. Белокрыловой. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. 445 с.
95. Овчинникова Т.Л. Личность и мышление ребенка: Диагностика и коррекция. М.-Екатеринбург: Академический Проект - Деловая книга, 2000. 204 с.
96. Ольшанникова А.Е. Эмоции и воспитание. М.: Знание, 1983. 78 с.
97. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. М.: Просвещение, 1991. 287 с.
98. Педагогика: Педагогические теории, системы, технологии / Под ред. С.А. Смирнова. М.: Академия, 1998. 512 с.
99. Пономарев Я.А. Исследование творческого потенциала человека // Психологический журнал. 1991. № 1. С.3-12.
100. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. М.: Педагогика, 1976. 277 с.

101. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении / В.А. Петровский, Л.М. Кларина, Л.А. Смывина, Л.П. Стрелкова. М.: МП Новая школа, 1993. 102 с.
102. Поддьяков Н.Н. Детское экспериментирование и эвристическая структура опыта ребенка –дошкольника // Исследователь. 2009.№ 2. С. 68-75.
103. Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца. М.: Педагогика, 1983. 448 с.
104. Психология воспитания / Под ред. В.А. Петровского. М.: АспектПресс, 1995. 152 с.
105. Психология одаренности: от теории к практике / Под.ред. Д.В. Ушакова. Per Se, 2000. 80 с.
106. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. М.: Наука, 1990. 224 с.
107. Радынова О.П., Катинене А.И., Палавандишвили М.Л. Музыкальное воспитание дошкольников. М.: Просвещение-Владос, 1994. 223 с.
108. Ражников В.Г. Резервы музыкальной педагогики. М.: Знание, 1980. 96 с.
109. Ражников В.Г. Школа настроения - методика развития художественного сознания // Искусство в школе. 1983. № 1. С.29 - 32.
110. Роджерс Н. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. 1990. №1. С.164-168.
111. Рожина Л.Н. Развитие эмоционального мира личности. Минск: Ушверсітэцкае, 1999. 257 с.
112. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т. Т.2. М.: Педагогика, 1989. 328 с.
113. Савенков А.И. Детская одаренность: развитие средствами искусства. М.: Пед.общество России, 1999. 220 с.

114. Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе. М.: Академия, 2000. 232 с.
115. Савенков А.И. У колыбели гения. М.: Пед.общество России, 2000. 224 с.
116. Семенов В.Д. Взаимодействие школы и социальной среды. М.: Педагогика, 1986. 109 с.
117. Сенько Ю. В. Педагогический процесс как гуманитарный феномен // Педагогика. 2012. № 1. С. 11-17.
118. Симановский А.Э. Развитие творческого мышления детей. Ярославль: Гринго, 1996. 188 с.
119. Сингер Э. Игра и удовольствие в дошкольном воспитании и образовании // Современное дошкольное образование. 2016. №7(69). С. 72-78.
120. Скворцова Т.П. Арт-педагогические технологии в развитии креативности детей дошкольного возраста // Педагогика искусства. 2018. №1. С. 19-24.
121. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 576 с.
122. Смирнова Е.И. Общекультурные компетенции как результат подготовки будущих специалистов // Омский научный вестник. Психологические и педагогические науки. 2010. № 4 (89). С. 107-110.
123. Соколов Э.В. Культура и личность. Л. : Знание, 1972. 228 с.
124. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина // Избр.пед.соч.: в 5 т. Т.3. М.: Педагогика, 1979. 719 с.
125. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев: Радзеньска школа, 1969. 247 с.
126. Тарасов Г.С. Музыкальное воспитание и развитие личности // Вопросы психологии. 1990. № 4. С. 131-134.

127. Тарасов Г.С. О психологии музыки // Вопросы психологии. 1994. №5. С. 95-99.
128. Тарасов Г.С. Психология музыкального восприятия школьников // Вопросы психологии. 1991. №2. С. 107-112.
129. Теория и методика музыкального образования детей: научно-методическое пособие / Л.В. Школяр, М.С. Красильникова, Е.Д. Критская и др. М.: Флинта-Наука, 1998. 336 с.
130. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х т. Т.2. М.: Педагогика, 1985. 360 с.
131. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. 536 с.
132. Торшилова Е.М., Морозова Т.В. Развитие эстетических способностей детей 3-7 лет (теория и диагностика). Екатеринбург: Деловая книга, 2001. 141 с.
133. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. М.: Издательский центр Академия, 1997. 336 с.
134. Фадеева С.А. Развитие оценочного отношения к музыке у детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ...канд.пед.наук. М., 2001. 18 с.
135. Фрейд З. Психологические этюды. М.: Попури, 1997. 606 с.
136. Фрейджер Р. Личность: теории, эксперименты, упражнения. СПб., М.: Прайм-Еврознак; Олма-Пресс, 2001. 864 с.
137. Фридман Л.М. Психология воспитания. М.: Сфера, 2000. 204 с.
138. Чавчавадзе Н.З. Культура и ценности. Тбилиси : Изд-во «Мецниереба», 1984. 170 с.
139. Чулюкин К.С., Баянова Л.Ф. Проблема креативности детей в современной зарубежной психологии развития // Современное дошкольное образование. 2017. №10(82). С. 14-21.
140. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.

141. Эмоциональное развитие дошкольника / Под ред. А.Д. Кошелевой. М.: Просвещение, 1985. 278 с.
142. Якобсон П.М. Психология чувств. М.: Изд-во МГУ, 1956. 238 с.
143. Gewirtz J. Mechanisms of Social Learning: Some Roles of Stimulaition and Behavior in Early Human Development / J. Gewirtz // Handbook of Socialization Theory and Reseach. Chicago, 1969. — P.55–212.
144. Goffman E. The neglected situation / E. Goffman // Amer. Anthropol. 1964. -V.66. -N 5.-Part. 2.
145. Herbert M. Emotional Problems of Development in Children / M.Herbert. - N.Y., 1974.-362 p.
146. Holland J.L. Making Vocational Choices: A theory of Vocational personalities and work environments/ J.L. Holland. Rll- N.Y.: Englewood Cliff: Practice Hall, 1985.
147. Music and child development./ Edited by g.Craig, 1987.
148. J. C. Peery, I.W. Peery. The role of music in child development / Music and child development. New York: Academic press, 1987. P. 3-31.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Уровень проявления эмоционально-творческой культуры у детей старшего дошкольного возраста (констатирующий эксперимент)

№№	Имя ребёнка	1 задание	2 задание	3 задание	4 задание	Итоговое количество баллов	Уровень развития
Экспериментальная группа							
1	Алина К.	3	2	2	3	10	В
2	Диана Ю.	3	2	3	2	10	В
3	Илья П.	3	3	2	3	11	В
4	ИльясШ.	1	1	2	2	6	С
5	Марина К.	3	1	2	2	8	С
6	Катя М.	2	3	2	2	9	С
7	Света К.	3	1	2	3	9	С
8	Ира Ф.	2	2	2	1	7	С
9	Кирилл Р.	2	2	2	1	7	С
10	Максим Б.	2	1	2	2	7	С
11	Настя Л.	2	2	2	2	8	С
12	Алиса Д.	3	1	1	2	7	С
13	Дима В.	2	1	1	2	6	Н
14	Алена Г.	2	1	1	2	6	Н
15	Настя К.	2	1	1	2	6	Н
16	Максим В.	2	1	1	2	6	Н
17	Олег С.	2	2	1	1	6	Н
18	Миша Р.	2	1	1	2	6	Н
19	Катя В.	2	1	1	2	6	Н
20	Саша М.	2	1	1	2	6	Н
21	Кирилл З.	2	1	1	1	5	Н
22	Наташа К.	2	1	1	1	5	Н
23	Таня Г.	2	1	1	1	5	Н
24	Егор С.	1	1	1	1	4	Н
Контрольная группа							
1	Ваня М.	1	1	1	1		Н
2	Владик К.	1	1	2	2		Н
3	Надя Б.	2	2	2	2		С
4	Олег С.	1	1	2	1		Н
5	Денис Д.	1	1	1	1		Н

6	Андрей М.	2	2	2	3		С
7	Оля Б.	3	3	2	2	10	В
8	Настя Б.	3	2	3	3	11	В
9	Катя А.	3	1	2	3		С
10	ВикаР.	3	3	3	3	12	В
11	Оля С.	2	2	1	2		С
12	Вадик Б.	2	2	2	1	7	С
13	Валерия Д.	2	2	2	1	7	С
14	Аня П.	2	2	2	2	8	С
15	Вова С.	3	1	1	2	7	С
16	Алена Ж.	2	2	2	2	8	С
17	Рома Д.	3	1	1	2	7	С
18	Оля Е.	3	2	2	3	10	В
19	Никита Б.	2	1	1	2	6	Н
20	Ирина Ш.	2	1	1	2	6	Н
21	Наташа И.	2	1	1	1	5	Н
22	Илья П.	2	1	1	1	5	Н
23	Лена У.	2	1	1	1	5	Н
24	Андрей Г.	1	1	1	1	4	Н

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Обобщенные данные исследования уровня эмоционально-творческой культуры детей старшего дошкольного возраста на контрольном этапе педагогического эксперимента

Экспериментальная группа

№ п/п	Имя	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	Всего	Уровень
1	Аня К.	3	3	3	3	12	В
2	Дина Ю.	3	3	3	3	12	В
3	Рома Д.	3	3	3	3	12	В
4	Илья П.	3	3	3	3	12	В
5	Алина Р.	3	3	3	3	12	В
6	Оля Е.	3	3	3	3	12	В
7	Натasha И.	3	3	3	3	12	В
8	Аня С.	3	3	3	3	12	В
9	Артем А.	3	3	3	3	12	В
10	Никита Б.	3	2	3	3	11	В
11	Настя А.	3	2	2	3	10	В
12	Лена У.	3	2	2	3	10	В
13	Андрей Г.	3	2	2	3	10	В
14	Алена Г.	3	2	2	3	10	В
15	Настя К.	2	2	2	3	9	С
16	Максим В.	2	2	2	2	8	С
17	Олег С.	2	2	2	2	8	С
18	Миша Р.	2	2	2	2	8	С
19	Катя В.	2	2	2	2	8	С
20	Саша М.	2	2	2	2	8	С
21	Кирилл З.	2	2	2	2	8	С
22	Натasha К.	2	1	2	2	7	С
23	Таня Г.	1	1	2	2	6	Н
24	Егор С.	1	1	2	2	6	Н

Контрольная группа

№ п/п	Имя	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	Всего	Уровень
1	Оля Б.	3	3	3	3	12	В
2	Настя Б.	3	3	3	3	12	В
3	Оля Е.	3	3	3	3	12	В
4	Вика Р.	3	3	3	3	12	В
5	Денис Д.	3	2	3	3	11	В
6	Андрей М.	3	2	3	3	11	В
7	Ваня М.	3	2	2	2	9	С
8	Владик К.	3	2	2	2	9	С
9	Катя А.	2	2	2	2	8	С
10	Маша Ч.	2	2	2	2	8	С
11	Оля С.	2	2	2	2	8	С
12	Вадик Б.	2	2	2	2	8	С
13	Валерия Д.	2	2	2	2	8	С
14	Аня П.	2	2	2	2	8	С
15	Вова С.	2	1	2	2	7	С
16	Алена Ж.	2	1	2	2	7	С
17	Рома Д.	2	1	2	2	7	С
18	Надя Б.	2	1	2	2	7	С
19	Никита Б.	2	1	1	1	5	Н
20	Ирина Ш.	2	1	1	1	5	Н
21	Натasha И.	1	1	1	1	4	Н
22	Илья П.	1	1	1	1	4	Н
23	Лена У.	1	1	1	1	4	Н
24	Андрей Г.	1	1	1	1	4	Н