

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)

Теория и методика образовательной деятельности

(направленность (профиль))

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему: «Развитие музыкально-игрового творчества в образовательной
 деятельности дошкольной организации»

Студент(ка)

Е.В. Афанасьева

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Научный

И.В. Груздова

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

руководитель

Руководитель программы

д-р пед. наук, профессор Г.В. Ахметжанова

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

(личная подпись)

« _____ » _____ 20 _____ Г.

Допустить к защите

Заведующий кафедрой

д-р пед. наук, профессор Г.В. Ахметжанова

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

(личная подпись)

« _____ » _____ 20 _____ Г.

Тольятти 2019

Оглавление

Введение	3
ГЛАВА I. Теоретические основы развития музыкально-игрового творчества в образовательной деятельности дошкольной организации.	11
1.1. Проблема исследования музыкально-игрового творчества дошкольников в психолого-педагогической литературе.....	11
1.2. Психолого-педагогические механизмы развития музыкально-игрового творчества детей дошкольного возраста.....	23
1.3. Педагогические условия развития музыкально-игрового творчества детей в образовательной деятельности дошкольной организации.....	39
Выводы по первой главе	47
ГЛАВА II. Опытнo-экспериментальная работа по развитию музыкально-игрового творчества у дошкольников в процессе образовательной деятельности	49
2.1. Изучение уровня развития музыкально-игрового творчества детей старшего дошкольного возраста.....	49
2.2. Организация опытнo-экспериментальной работы по развитию музыкально-игрового творчества у детей старшего дошкольного возраста в процессе образовательной деятельности.....	62
2.3. Результаты опытнo-экспериментальной работы по развитию музыкального творчества у воспитанников дошкольной организации.....	81
Выводы по второй главе.....	93
Заключение	96
Список используемой литературы	98
Приложение	114

Введение

Развития у детей музыкально-игрового творчества в образовательной деятельности дошкольной организации является одним из актуальных вопросов в современной теории и методике дошкольного образования. Игра ребенка тесно связана с творчеством, поэтому имеет максимально развивающий характер и, исходя из классических взглядов детских психологов выступает ведущей деятельностью в период дошкольного детства.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (2013) говорится о том, что содержание образовательных программ должно обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности. В разнообразной деятельности происходит формирование элементарных представлений о видах искусства, восприятие музыки, фольклора, художественной литературы, реализация самостоятельной творческой деятельности детей (музыкальной, изобразительной, конструктивно – модельной и др.).

Конкретное содержание образовательных областей строится в соответствии с возрастными особенностями и индивидуальными способностями ребенка, может реализовываться только в общении, познавательно – исследовательской деятельности, игре – как сквозных механизмах развития ребенка. Самым значимым является социализация детей, воспитание ценностно-смыслового отношения к искусству, к культуре мира. А пониманием социализации является потребность в творчестве, общении, любознательности, познании окружающего мира, развитии способности взаимодействовать, осваивать, достигать в процессе реальной практической деятельности.

По своей сути игра является ведущим видом деятельности у дошкольников. Её в дошкольной педагогике считают основной формой

организации деятельности детей, рассматривают как один из основных методов воспитания и обучения.

В педагогике и психологии существует множество теорий и взглядов на игру как эстетическую творческую деятельность, её изучением и исследованием занимались как зарубежные (Дж. Дьюи, В. Штерн др.) так и отечественные (К.Д. Ушинский, Л.С. Выготский, А.В. Кенеман, А.Н. Леонтьев, Н.А. Ветлугина, О.П. Радынова и др.) выдающиеся ученые психологи и педагоги.

Д.Б. Эльконин говорил, что игра сродни искусству, которое заставляет человека переживать самые разные стороны жизни, интерпретируя их в образной форме. Роль игры огромна в развитии воображения, памяти, мышления, восприятия и творческих способностей ребенка.

В научно-педагогической литературе проблема исследования творческой деятельности человека имеет множество трактовок, отличающихся различными концептуальными положениями в объяснении природы творчества, характеристик структуры творческих способностей, факторов, влияющих на развитие творческой личности.

В работах отечественных психологов Л.С. Выготского, Д.Б. Богоявленской, В.Н. Дружинина, Я.А. Пономарева творчество исследуется как процесс, черта личности, способность человека, трактуется как оригинальный продукт деятельности.

В педагогике занимались поиском методов и форм, активизирующих деятельность ребенка. В нашей стране выполнены фундаментальные исследования по проблемам психологии творчества (С. Л. Рубин, Е.А. Пономарев, О. К. Тихомиров, А.В. Брушлинский), специальных и общих способностей, музыкальности личности (Б. М. Теплов, В.А. Крутецкий, К.В. Тарасова). Большое значение имеют разработанные психологические принципы творческого развития детей в дошкольном возрасте такими учеными как (А.В. Запорожец, М.И. Лисина, Д. Б. Эльконин).

Значительный вклад в разработку и проблемы развития музыкально-игрового творчества у дошкольников внесли исследования Н. А. Ветлугиной, А.В. Кенеман, О.П. Радыновой, также на особую значимость его развития у детей дошкольного возраста указывали такие известные педагоги как: А.Г. Гогоберидзе, Л. Н. Комиссарова, И.В. Груздова и др.

Многие из них разработали свои программы по музыкальному воспитанию дошкольников (Н.А. Ветлугина, О. П. Радынова, А.И. Катинене, В.Н. Шацкая и многие другие).

Труды Б.В. Асафьева, Б.М. Теплова, В.Н. Шацкой, А.В. Кенеман легли в основу дошкольного музыкального воспитания средствами творчества и игры. Наиболее активно важнейшие проблемы музыкального воспитания, а также развития музыкально-игрового творчества детей разрабатывались в научной школе Н.А. Ветлугиной. На основе её исследований совершенствовались методы руководства музыкально-игровой деятельностью детей в дошкольных образовательных учреждениях, корректировались программы музыкального воспитания дошкольников в дошкольных организациях.

Анализ работ вышеуказанных педагогов и психологов определяет актуальность выбранной темы исследования. Обращаясь к актуальности исследования на научно – методическом уровне необходимо отметить, что в сегодняшнее время важно развивать музыкально-игровое творчество дошкольников, которое представляет собой деятельность детей, связанную со слушанием музыки в процессе движения и являющее собой средство, способствующее развитию музыкального восприятия и музыкальных способностей, включает в себе благоприятные условия для взаимодействия процессов творческой активности и обучения ребенка.

В процессе изучения и исследования данной проблемы возникли ряд **противоречий:**

- возросшее внимание общества к проблеме развития детского музыкально-игрового творчества не всегда воспринимается современными семьями, воспитывающими дошкольников. Музыкальная среда, окружающая ребенка дома ограничивается в основе своей только на развлекательной популярной эстрадной музыке. Только некоторые родители создают у себя дома условия для развития музыкально – игрового творчества детей, большинство же полагают, что никакое творчество детям не нужно, что оно не пригодится в жизни;

- наряду с тем, что в последнее время возросло количество публикаций, журналов и книг на заданную тему по проблеме развития музыкально-творческих способностей детей и музыкальной культуры в целом, наблюдается слабый уровень развития творческого воображения и способностей у дошкольников;

- музыкальное воспитание в условиях ДОО имеет элементы развития музыкально - игрового творчества у дошкольников, но не всегда обусловлено созданием специальных педагогических условий для развития музыкально-игрового творчества детей.

Вышеуказанные противоречия помогли сформулировать основную **проблему исследования**: каковы педагогические условия развития музыкально-игрового творчества детей в образовательной деятельности дошкольной организации?

Выявленная актуальность проблемы исследования обусловили выбор **темы магистерской диссертации**: «**Развитие музыкально-игрового творчества в образовательной деятельности дошкольной организации**».

Цель исследования: выявить и доказать эффективность педагогических условий развития музыкально – игрового творчества у детей дошкольного возраста в образовательной деятельности дошкольной организации.

Объект исследования: процесс музыкального воспитания и развития детей в образовательной деятельности дошкольной организации.

Предмет исследования: педагогические условия развития музыкально-игрового творчества детей дошкольного возраста.

Гипотеза: развитие музыкально-игрового творчества будет проходить более эффективно, если выполняются следующие педагогические условия:

- расширение опыта восприятия музыкальных произведений на основе гуманного взаимодействия педагогов и воспитанников;
- создание ситуаций сотворчества в процессе музыкальных игр;
- организация синкретичной по содержанию творческой деятельности детей;
- обучение творчеству в действиях уподобления характеру музыки;
- конструирование вариативной творчески ориентированной среды в разнообразных формах музыкально-игровой деятельности.

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

1. Осуществить психолого-педагогический анализ литературы по проблеме исследования с целью уточнения понятия «музыкально-игровое творчество детей старшего дошкольного возраста» и выявления педагогических условий развития музыкально-игрового творчества дошкольников.

2. Выявить уровень развития музыкально-игрового творчества детей старшего дошкольного возраста.

3. Разработать методику развития музыкально-игрового творчества детей старшего дошкольного возраста, основанную на реализации выделенных педагогических условий.

4. Доказать эффективность педагогических условий и экспериментальной методики развития музыкально - игрового творчества детей в образовательной деятельности дошкольной организации.

Методологической основой исследования выступают научные исследования и результаты научных изысканий в области психологии личности и гуманистических идей воспитания (В.А. Сухомлинский, И.С. Якиманская), личностно-деятельностный подход в образовании (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин), основы возрастной педагогики и психологии детства (Л.С. Выготский, В.С. Мухина, Р.С. Немов), теоретические и методические основы музыкального образования детей на этапе дошкольного возраста (Н.А. Ветлугина, А.В. Кенеман, О.П. Радынова), теория развития общих способностей и музыкальности личности (Б.М. Теплов, В.Г. Ражников, К. Роджерс), исследования в области музыкознания (Б.В. Асафьев, В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский).

Для достижения цели, решения задач исследования и проверки гипотезы использовались следующие **методы исследования**: 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.) обоснована актуальность проблемы и темы магистерской диссертации, осуществлялся анализ психолого-педагогической литературы, разработан пилотный эксперимент и подготовлены научно-методические материалы для проведения опытно-экспериментальной работы.

На втором этапе (2017-2018 г.г.) реализована программа педагогического эксперимента, обновлен и сконструирован комплекс диагностических методик.

На третьем этапе (2018-2019г.г.) проводился анализ результатов исследования, обобщены и оформлены данные, полученные в ходе педагогического эксперимента, сформулированы выводы по исследованию.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- уточнено определение понятия « музыкально-игрового творчества детей дошкольного возраста»;
- выявлены и научно обоснованы педагогические условия, обеспечивающие успешное развитие музыкально-игрового творчества детей дошкольного возраста в образовательной деятельности дошкольной организации;
- разработана методика, основанная на поэтапном процессе развития музыкально-игрового творчества детей дошкольного возраста;
- уточнены показатели развития музыкально-игрового творчества дошкольников.

Теоретическая значимость исследования заключена в выявлении условий развития музыкально-игрового творчества детей в образовательной деятельности дошкольной организации, обосновании возможностей музыкальной игры творческого характера в развитии музыкально-игровой деятельности детей дошкольного возраста.

Практическая значимость исследования заключается в разработке содержания музыкальных игр творческого характера, повышающих эффективность процесса развития музыкально-игрового творчества; разработаны конспекты и занятия с поэтапным применением методов и приемов развития музыкально-игрового творчества детей; организована творчески ориентированная среда для развития музыкально-игрового творчества детей, которая основана на уподоблении характеру музыкального образа и синкретичных творческих действиях в разнообразных формах музыкально-игрового творчества.

Положения, выносимые на защиту:

1. Педагогическими условиями, способствующими успешному развитию музыкально-игрового творчества детей являются:

- накопление опыта восприятия музыкальных произведений на основе применения принципов гуманного взаимодействия;
- создание ситуаций сотворчества в процессе музыкальных игр;
- реализация синкретизма в содержании творческой деятельности детей;
- обучение творчеству в действиях уподобления характеру музыки;
- организация творчески ориентированной среды, в разнообразных формах музыкально-игровой деятельности (играх-уподоблениях, играх-интерпретациях, играх-импровизациях).

2. Совокупность педагогических условий развития музыкально-игрового творчества детей, реализованных на основе принципов гуманной педагогики, приводит к созданию нового для ребёнка художественного музыкального продукта в виде импровизационной музыкальной игры-сказки.

Структура и объем работы: магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, заключения и библиографического списка, включающего 215 наименований литературы, содержит 9 рисунков, приложение.

Глава I. Теоретические основы развития музыкально-игрового творчества дошкольников в образовательной деятельности

1.1. Проблема исследования музыкально-игрового творчества дошкольников в психолого-педагогической литературе

Развитие музыкально-игрового творчества у детей дошкольного возраста является одной из самых значимых и актуальных проблем в современной педагогике. Это предполагает необходимость ее всестороннего, детального изучения, широкого осмысления основных концепций и положений, на уровне организации всего воспитательного процесса. В данном исследовании раскрываются основные педагогические условия и направления, которые способствуют развитию творческих способностей дошкольников посредством музыкально-игровой деятельности. С психологической точки зрения дошкольное детство является самым благоприятным периодом для развития музыкальных творческих способностей у детей потому, что как раз в этом возрасте у них проявляется огромное желание познавать окружающий мир, дети становятся чрезвычайно любознательными.

Накопление опыта восприятия и переживаний эстетического характера – это необходимая и важная предпосылка для развития музыкально-творческой деятельности в дальнейшем. Именно в дошкольный период детства создаются оптимальные возможности в деле развития музыкальных творческих способностей. Детям изначально присуща так называемая талантливость, в детстве начинается важнейший этап приобщения к прекрасному.

Музыка выступает в роли универсального средства нравственного и эстетического воспитания, которое формирует внутренний мир ребенка. В данный период становления ребенка необходимо начинать развивать

музыкальные способности, формировать основы музыкальной культуры, так считают многие отечественные и зарубежные ученые и исследователи в данной области.

Что же такое само понятие творчество? Рассмотрим подробнее данный аспект. Творчество – это, в первую очередь, деятельность, направленная на создание новых идей, ценностей, она создает в том числе человека как творца. Творчество – это деятельность, связанная с возникновением чего-то нового, ранее не имевшего места. Любая сфера подвластна творчеству индивида. Это может быть и хозяйственная сфера, и техническая, политическая, научная и др.

Творческую личность характеризуют нестандартность мышления, любознательность, готовность рисковать, остроумие, упорство, целеустремленность, сила воли, работоспособность, глубина и активность мышления, умение удивляться всему необычному. Но основное условие в творчестве - это владение необходимыми навыками. На этой основе человек способен сосредоточиться на тех моментах, которые напрямую влияют на успех в достижении результата деятельности.

В воспитании личности формирование творческого начала выступает одной из важнейших задач. В таком случае творчество является результатом воспитания, а не врожденным качеством, свойственным дошкольному возрасту.

Творчество в детском возрасте является одной из форм самостоятельной деятельности ребенка. В творчестве ребёнок экспериментирует, создает нечто новое для себя. Поэтому важен не результат, а сам процесс творческой деятельности ребёнка. На втором плане остается ценность детского продукта творческой деятельности. Тем не менее, важно отмечать оригинальность, самобытность созданного детьми, это вызывает в них большой душевный подъём.

Нет границы между творчеством ребёнка и игрой, они неразрывно связаны между собой. В игре развивается активность детей, инициатива, фантазия. Сущностью игры выступает подражание взрослым, стремление к отражению действительности, но это не простое копирование, это творческий процесс. Ребенок обогащается впечатлениями от окружающей жизни, в результате развивается его воображение.

Разнообразны виды детского творчества. Это и художественное (изобразительное, литературное), и музыкальное, и техническое творчество.

Что касается музыкального творчества детей, то ученые-педагоги отмечают его как один из методов детского музыкального воспитания. По мнению Б. В. Асафьева и Б. Л. Яворского, музыкальное творчество оказывает большое влияние на восприятие ребёнком окружающего мира [12]. Это синтетическая деятельность, она проявляется в игре на музыкальных инструментах, в пении, ритмике. Как только у ребёнка возникает способность двигаться под музыку, то сразу проявляются в качестве первых элементы музыкального творчества.

Музыкальное творчество в пении выражается в импровизациях простейших мотивов, которые зачастую возникают произвольно. Отсюда возможность выполнения ребёнком простейших творческих заданий: создание простой мелодии на заданный текст, воспроизведение несложных мотивов с учетом их жанрового характера, задание на передачу грустного или веселого настроения и т.п.

Собственная трактовка персонажей характеризует музыкальную игру, характер этих персонажей подсказывается программной пьесой, также возможно инсценировка песен на основе литературных произведений.

Надо отметить, что музыкальное творчество воздействует на фантазию ребенка, мотивирует его на поиск путей воплощения собственного замысла, всё это способствует оптимизации обучения - лучше усваиваются песни, танцы, игры, хороводы. Также отмечается важность как источника детского

музыкального творчества накопление впечатлений от произведения искусства, накопление в искусстве личного опыта.

Новейшие современные исследования свидетельствуют о том, что музыкальное развитие имеет большое, значительное воздействие на общее развитие ребенка: пробуждается воображение, фантазия, воля, формируется эмоциональная сфера, активизируются творческие задатки, высвобождается энергия мышления, дошкольник становится чутким к гармонии и красоте в музыке и искусстве. Отсутствие же полноценных музыкально-эстетических впечатлений в детстве впоследствии является трудно восполнимо в более старшем возрасте. Особую роль здесь играет именно развитие музыкально-игрового творчества детей дошкольного возраста. В качестве важнейших условий развития детского музыкального творчества выделяются (Н.А. Ветлугина, О.П. Радынова, Б.Л. Яворский) следующие [39, 155]:

- опыт накопления впечатлений при восприятии различных видов искусства;
- расширение опыта исполнительства в разнообразных видах музыкальной деятельности;
- создание комфортной психологической обстановки, непринужденной атмосферы, в которой дети будут себя чувствовать легко и непосредственно;
- подхват непосредственности детской реакции и ненавязчивая помощь в её развитии в конкретных действиях и вопросах;
- увлечение детей творческим отношением к своей непосредственной деятельности;
- умение объективно оценивать вместе с ребятами их творческую реализацию художественного замысла;
- поддержание в детях желания творческого самовыражения.

Н.А. Ветлугина [40] в свое время разработала систему творческих заданий, в которой была отражена последовательность развития творческих проявлений детей.

Так, создание установки на новые для детей способы действия исследовательница связала с заданиями, нацеленными на первоначальную ориентировку детей в творческой деятельности. В данном типе заданий происходит ориентация на предлагаемый музыкальный образец. Детям предлагается закончить мелодию, начатую взрослым; выбрать из данных движений наиболее подходящие к характеру пьесы и др.

Следующий тип заданий, по Н.А. Ветлугиной [40], должен вызывать у детей целенаправленные действия, ориентировать на поиск решения творческих задач, что, по мнению исследовательницы, способствует освоению способов действий в их творческом проявлении. Это такие задания, как сочинить песню на заданный текст, придумать движения, пляску персонажей и др.

Далее предлагаются задания, которые уже требуют самостоятельных действий ребёнка - сочинить песню, выбрать тему игры, составить план, композицию простейшей пляски и др. Важной особенностью здесь является то, что ребёнок видит применение свое продукции в виде концерта, спектакля, выставки и др.

О.П. Радынова [154] выделяет свойства личности и способности детей, которые оптимизируют выполнение творческих заданий. К ним она относит интерес и потребность в музыкальной деятельности, эмоциональную отзывчивость на музыку, фантазирование, оригинальность выбора средств выражения в творчестве, развитую музыкальную память. Также немаловажную роль играют и психо-физиологические особенности в творческих проявлениях ребенка.

Н.А. Ветлугина отмечала: «Под творческой деятельностью детей понимается не столь сам предметный результат, то есть детские произведения, сколько творческий процесс, подразумевающий развитие умения и навыков эстетического художественного восприятия-

сопереживания искусства, а также пробуждения на этой основе способностей к импровизации, к продуктивному самовыражению» [40, С. 121].

Нельзя не учесть и возрастные особенности музыкального развития, к которым исследователи относят следующие характеристики:

Период 5 лет - «Время почемучек». Дети в данный возрастной период способны к различению веселой, радостной, спокойной музыки. Они могут уже различать по характеру звучания части музыкального произведения. Различают звуки скрипки, баяна, рояля. В этом возрасте голос у детей звонкий, подвижный, но не без поддержки взрослого. Имеется слуховая координация. Осваиваются детьми и основные виды движений с присутствующим выражением индивидуальности.

Период 6-7 лет - «Период подготовки к школе». В этом возрасте дети способны самостоятельно охарактеризовать звучащее произведение, могут понять его выразительные средства, различить оттенки звучания, настроение в звучащей музыке. У детей в этом возрасте крепнет голосовой аппарат, расширяется его диапазон, увеличиваются напевность и звонкость. Наблюдается более выразительная и самостоятельная музыкально-ритмическая деятельность, дети способны более творчески относиться к воспроизводству движений. Сама же музыкально-творческая деятельность становится одной из ведущих в процессе их музыкального воспитания.

Исследователями развития личности ребенка отмечается ведущая роль деятельности в данном процессе. Сам процесс деятельности является основанием развития ребёнка, так как деятельность вовлекает детей в овладение общественным опытом, познания достижений культуры. Кроме того, в деятельности возможно преобразование окружающего мира, через которое совершенствуются формы самореализации личности.

Так как деятельность представляет собой ряд законченных действий, объединенных одной целью, то отсюда возникает и рассмотрение самостоятельной деятельности как целого комплекса действий: от

возникновения замысла до его реализации. Человек осваивает различные виды деятельности на протяжении всей своей жизни. В деятельности формируются его психические качества и свойства.

Определяют различные виды детской деятельности – учебную, трудовую, игровую, музыкальную, все эти виды представляют иерархию: есть значимые и менее значимые типы деятельности.

В музыкальном развитии детей дошкольного возраста в содержании ФГОС ДО (2013) выделяется музыкально-художественная деятельность, которая включает разные виды музыкальной активности, имеющей свои цели, внутренние и внешние действия и результат деятельности. Среди разных видов музыкально -художественной деятельности детей дошкольного возраста выделяют ведущий вид деятельности в музыкальном развитии ребенка – это восприятие музыки, которое пронизывает исполнительство и музыкальное творчество детей. В исполнительстве выделяется пение, музыкально-ритмические движения и игра на музыкальных инструмента. Аналогично дифференцируется в теории и методике музыкального образования [118] и творческая деятельность, которая приобретает формы песенного творчества, музыкально-ритмического творчества, музицирования на детских инструментах. Музыкальная деятельность детей представлена музыкально-образовательной деятельностью, которая как и восприятие музыки, проявляется во всех других видах музыкальной деятельности. На основе освоения определенных действий в любой деятельности ребёнок развивается психически, т.е. развиваются его мышление, воображение, восприятие, память и т.п. Наиболее значимой в этом плане для детей дошкольного возраста является игровая и музыкально-игровая деятельность.

Среди теоретических достижений педагогической науки особое место принадлежит идеи использования игры в процессе воспитания детей. При всем многообразии подходов к феномену игры, при всем различии теорий её

происхождения, объединяет исследователей детской игры идея развивающего и характера игры для ребенка.

По заключению авторитетных ученых-педагогов, признание социокультурной ценности воспитания детей средствами игры и в сфере игры выдвигает сегодня задачу разработки конкретной педагогической стратегии развития личности, обобщающей теоретический и практический опыт освоения воспитывающего и развивающего потенциала игры. В разработке этой стратегии современная педагогическая мысль продолжает сталкиваться с целым рядом трудностей и противоречий. Главным негативным фактором по-прежнему остается отсутствие в отечественной науке цельного образа игры как педагогического феномена культуры.

Теорию духовного развития ребенка в игре одним из первых разработал замечательный русский педагог К.Д. Ушинский, выдвигая при этом на первый план потребности души. Игра является свободной деятельностью ребёнка. В игре формируются все стороны детской души: ум, сердце, воля, характер. Многие ученые (Л.С. Выготский, К. Левин, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Ж. Пиаже, Д.Б. Эльконин и др.) рассматривали игру в свете духовности, полагали, что игра выступает источником духовного развития детей. Однако при этом весьма неоднозначно понимается само понятие «духовность». Полагаем, что восстановление изначального содержания этого понятия является одним из условий возвращения игре присущих ей педагогических, развивающих возможностей.

Теория воздействия на мир через игру связана с именем отечественного психолога и философа С.Л. Рубинштейна [164]. Ученый писал о вечной потребности ребёнка в игре. По мнению психолога, рождается эта потребность из контакта с внешним миром и отражает реакцию на этот внешний мир и контакты с ним. Он видел мотивы игры в переживаниях, которые возникают в ребёнке от окружающей его действительности и которые значимы для него. С.Л. Рубинштейн и развивающий его идеи

А.Н. Леонтьев объясняли игру как путь понимания и освоения мира. И главное – этот путь доступен ребёнку.

Наиболее глубоко, на наш взгляд, раскрывает природу игры и её педагогическое значение теория связи игры с искусством и эстетической культурой. Одно из первых представлений игры как эстетического феномена даёт греческий философ Платон. Платон рассматривает игру с точки зрения её ценности, её отношения к красоте и прекрасному. Он призывал жить играя, чтобы прожить согласно свойствам своей природы. Политическое учение Платона придает игре государственное значение. Философ пытается найти оптимальную структуру ежедневных массовых досуговых деяний. Предлагая огромный выбор досугов, Платон в то же время утверждал их жесткую государственную регламентацию, не избежав тем самым тоталитарных тенденций. Учение Платона помогает понять философскую проблематику игры – проблематику свободы и необходимости. Игра предполагает свободное проявление всех физических, психических и духовных сил человека и в то же время требует подчинения определенным правилам. Достижимое в игре согласование этих противоположных сторон и определяет её эстетическое и, одновременно, педагогическое качество. Хотя в целом социальное учение Платона характеризуют как педагогическую утопию, его идеи максимального использования игры путем педагогизации социальной среды признаются весьма перспективными.

Мыслители XVIII – XIX веков (И. Кант, Ф. Шиллер, Э. Кассирер) обосновывали эстетический феномен игры. Они писали о тесной взаимосвязи игры и искусства, связывали игру с эстетической деятельностью. Впервые Ф. Шиллер философски раскрыл ценность игры как эстетической деятельности, по его мнению, целостная природа человека находит полное свое выражение в красоте, которая служит побуждением к игре. Природа человека эстетически задана и реализоваться она может, по словам философа, только в игре. Й. Хейзинга считал, что игра, как форма человеческой деятельности,

выступает сферой эстетической деятельности, механизмом присвоения личностью ценностей культуры. Ребёнок может приобщиться к культуре только в игровой деятельности.

В XIX в. эстетический аспект игры исследовался в психологии – Спенсером, в педагогике – Ф. Фребелем, в эстетике – К. Гроссом. В XX в. связь игры с эстетической деятельностью отмечалась Л.С. Выготским, Д.Н. Узнадзе, Д.Б. Элькониным и многими другими психологами и педагогами.

В настоящее время игровая деятельность признается важнейшим фактором формирования эстетической культуры ребёнка (Г.С. Тарасов, М.С. Каган, О.П. Радынова, Б.М. Неменский, Л.В. Школяр, Т.С. Комарова и др.). Современные исследователи исходят из той позиции, что игра есть форма и способ образного отражения действительности. Посредством игры принимается и сохраняется художественный опыт народа. Так, исследователь детской игры Д.Б. Эльконин [205] полагал, что игра помогает ориентированию в фактах культуры, включает в сферу духовного опыта, и далее - использовать культуру и духовный опыт соответствующим образом. Вместе с тем необходимо отметить тот факт, что создание общей философско-эстетической теории игры ещё не завершено.

Разработка теории, методики и организационных основ применения игры как средства развития и социализации личности ребёнка, как системообразующего фактора педагогического процесса и является первоочередной задачей, требующей самого серьезного внимания. Успешное решение этой задачи невозможно без нового и углубленного обращения к общим теоретическим первоосновам игры, без пересмотра и обобщения тех теорий игры, в которых в наибольшей степени акцентируются её педагогические возможности.

Психологи считают, что игра выступает ведущей деятельностью ребёнка, являясь основой его последующего развития. Через игру ребёнок социализируется, обретает опыт для жизни в обществе. Развиваются его физические и духовные силы, способности.

В психологии детства игра исследуется как источник социализации и важное средство развития личности. В дошкольном возрасте игра является ведущей деятельностью в развитии психики и личностных образований.

С педагогической точки зрения игра является универсальным и эффективным средством воспитания детей, она отвечает современным требованиям, которые предъявляются к формам организации воспитательно-образовательного процесса в дошкольной организации. Игра ребёнка эмоционально насыщенная деятельность, событийна и связана с опытом детей, поэтому имеет гуманистический потенциал, ее цели носят развивающий характер. По форме протекания игра эвристична, создает творческие ситуации для решения разнообразных задач познания. Игры дошкольников синкретичны, объединяя в сюжете и в характере игровых действий многие виды творческой деятельности.

В теории и методике музыкального воспитания [187] известны различные классификации музыкальных игр: сюжетные и несюжетные, дидактические, творческие, игры по инструментальной музыке и под пение детей.

О.П. Радынова [154] выделила особый вид творческих музыкальных игр, классифицировав их по жанровым признакам и характеру творческих действий дошкольников. Среди творческих игр выделены игра-сказка и ее разновидности, такие как игра-балет, игра-опера, игра драматический спектакль.

А.В. Кенеман [82] исследовала музыкальные игры дошкольников. Она писала, о том, что музыкальная это форма творчества детей. В музыкальной игре все осмысленно ребенком, она строится на ассоциации жизненных и

музыкальных впечатлений. Музыкальная игра, по мнению А.В. Кенеман, это процесс и результат, связанный с активным осмысленным восприятием музыки, наиболее способствующим развитию духовных и эстетических переживаний и чувств. Игра призвана раскрыть ребенку прекрасное в искусстве, считала А.В. Кенеман, она приносит «радостное ощущение жизни» от общения с музыкой, воспитывает художественные вкусы и влияет на формирование музыкальных и творческих способностей.

Н.А. Ветлугина [38] утверждала, что музыкальная игра выступает генетической основой детского художественного творчества, и считала, что состояние эмоциональной увлеченности, возникающее в процессе игры, напоминает в своих зачаточных формах вдохновение зрелого художника.

Творческий характер музыкально-игровой деятельности подразумевает, по мнению Н.А. Ветлугиной, обогащение эстетического и жизненного опыта ребенка, игра развивает музыкальность и творческие способности. Поэтому, в разработанной системе музыкального воспитания детей особая роль отводилась игровым методам и формам приобщения к искусству, которые, как показала практика, наиболее эффективны при общении дошкольников с искусством, когда эстетические эмоции, чувства, оценки как элементы творческой интерпретации художественного образа возникают в естественном и непринужденном диалоге ребенка с прекрасным.

Таким образом, можно говорить о том, что музыкально-игровая деятельность рассматривается исследователями как разновидность игровой деятельности, в основу которой положена тесная связь с музыкой. В музыкально-игровой деятельности движения используются в целях глубокого проникновения в характер музыкального произведения, понимания музыкального искусства.

1.2. Психолого-педагогические механизмы развития музыкально-игрового творчества детей дошкольного возраста

Для развития творческой активности детей при организации музыкальной деятельности необходима импровизация: вокальная, ритмическая, пластическая, двигательная. Как считает Я.А. Пономарев [148], именно импровизация способствует выявлению творческого потенциала личности. Научить одаренности, таланту, разумеется, невозможно, но возможно и необходимо прививать ребёнку целый ряд навыков, необходимых для реализации любых творческих замыслов.

Известный американский психолог А. Маслоу [112] писал о том, что мы должны учить детей быть творческими личностями, способными к восприятию новизны, умению импровизировать. Задача педагога заключается в том, чтобы, используя свой творческий опыт, служить проводником идей от сочинений к их создателям. Самым привлекательным для детей в творческой деятельности является возможность постоянно чувствовать себя ничем не ограниченным, кроме содержания своей собственной музыки, создаваемого образа.

В работах известных психологов (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.В. Петровский) выделяется структура деятельности, которая включает:

- цель деятельности (детям должно быть понятно, что и для чего они делают, и любая поставленная перед ребёнком цель должна быть привлекательна);

- мотивы, которые играют огромную роль в динамике развертывания деятельности. Именно мотивы побуждают к деятельности, они заставляют ребёнка прикладывать усилия, проявлять волю в достижении поставленной цели. Как показали исследования А.К. Дугавицкого и В.В. Репкина [61], в условиях более рационально построенной учебной деятельности

эпизодические интересы детей переходят в подлинные познавательные интересы;

- содержание деятельности – это те знания, представления и понятия, которыми оперируют дети в ходе её развертывания. Содержание деятельности включает не только известные детям знания, но и знания неясные, неточные (Н.Н. Поддьяков), т.е. те, которые дети должны осознать, уточнить и приобрести в деятельности данного вида при решении поставленных задач;

- важнейшее значение имеют действия, которые входят в структуру осуществляемой деятельности, - это навыки и умения, а также способы действия-операции, которые ребёнок вынужден применять в исполнении.

Действия могут быть разнообразными – исполнительскими и творческими, простыми и сложными, практическими и умственными, нам предстоит выделить те умения и навыки, которые дают возможность осуществить творческую активность в музыкально-исполнительской деятельности. Такие действия мы называем импровизационными умениями.

В исследованиях А.А. Смирнова и З.Н. Истоминой рассматривается процесс освоения способов действия, который играет существенную роль в успешном овладении умениями. Ученые свидетельствуют о двух этапах процесса: первый этап - ребёнок овладевает самим действием, второй – овладевает действием как приемом, что и является важнейшей чертой всякого умения. Происходит это в процессе поиска – дети решают новые задачи, тем самым закрепляются приобретенные на предыдущих этапах знания. Характеризуют такую деятельность положительные эмоции, радость познания, удовольствие от интеллектуальных усилий.

Следовательно, всякое умение предполагает умственное действие, включающее анализ условий и путей решения задачи, выбор имеющихся способов решения, основанных на знаниях, способ действий и навыков,

применительно к поставленной задаче, их комбинацию и последовательность [29].

Умения осваиваются в практической деятельности. В нашем случае – это музыкально-исполнительская деятельность, связанная с разучиванием песен, движений под музыку, а также мелодий по слуху при игре на инструментах. В музыкальном воспитании все виды деятельности ребёнка связаны с освоением музыкального искусства, и поэтому они, соответственно, подчиняются его законам. Сфера искусства в музыкальном воспитании проявляется интегративно (посредством интегрирования разных видов деятельности: восприятия, исполнительства, творчества), при этом педагог оперирует художественными образами, взаимодействуя с детьми на ассоциативном уровне мышления.

Педагоги-музыканты [5, 12, 54, 77, 199] в своих разработках раскрывают путь взаимодействия воспитанника и учителя в поле искусства. Этот путь связан с принципом сценарности при установлении взаимодействия, или принципом моделирования компонентов музыкальной речи. Принцип сценарности, моделирования требует гибкой схемы взаимодействия, которая порождает множество путей и способов активизации детей.

Так, Д.Б. Кабалевский [77] в своей Программе по музыкальному воспитанию школьников предлагает учителю разрабатывать модель урока и отмечает, что данная модель задумывается учителем, но осуществляется учащимися посредством включения их в различные виды творческой деятельности. При разработке и конструировании нашей экспериментальной работы данный принцип лег в основу формирующего эксперимента. Психология конструирования взаимодействия педагога и ребёнка выстраивалась нами также на основе элементов психодрамы Я. Морено, учении о действии К. Станиславского, психосинтезе Р. Ассаджоли,

концепции формирования музыкальной культуры учащихся Л.В. Горловой, Л.П. Масловой и других.

В исследовании И.Р. Хоха [200] данный принцип имеет практическое осмысление: учитель и учащиеся совместно проживают и моделируют процесс творчества. И.Р. Хох определяет сценарий как форму (модель литературного и музыкального произведения) и заполняет данную форму содержанием совместной творческой деятельности учащихся и учителя в поле искусства.

В исследованиях В.П. Ерохина [62] разработан принцип спонтанности, который перекликается с научными идеями И.Р. Хоха. Позитивность данного принципа состоит в реальной возможности использования спонтанных действий в творческой импровизационной деятельности. Данный принцип методической системы И.Р. Хоха, В.П. Ерохина, Ю. Алексеева, Л.Н. Лехиной стал обязательным в авторских системах обучения игре на инструментах.

Интересно построение обучения по системе В.П. Ерохина. Автор использует спонтанную атональную игру в ансамбле на нескольких инструментах (саксофон, контрабас, барабан). Музыкальные импровизации записываются на магнитофон, а затем прослушиваются с последующим анализом и оценкой детьми и педагогом. К детским импровизациям со стороны взрослого предъявляется лишь одно требование: сочиненная музыка должна быть убедительной и глубоко личной. Реализация принципа спонтанности основывается на абсолютно свободном подходе к творчеству, который исключает принуждение, давление на ребёнка, «натаскивание по стандартным образцам» [62, С. 32].

Как считают многие педагоги, психологи и музыканты, творческая деятельность, если она выступает основой обучения, заполняет мысли ребёнка, дает полноценное духовное содержание его жизни. Творчество является необходимой дилеммой существования. «И все, что выходит за

пределы существования и рутины и в чем заключается хоть нота нового, обязано своим происхождением творческому процессу человека» [62, С. 7].

В.П. Ерохин в своих методических материалах разрабатывает принцип моделирования. Модель (от франц. *Modele* – образец) он рассматривает как мысленно представляемую или материально реализуемую систему, отображающую или воспроизводящую объект исследования (природный или социальный) [62]. Модель способна замещать объект так, что её изучение дает нам новую информацию. Исследователь считает, что одно из основных требований, предъявляемых к модели, - это требование адекватности, т.е. соответствие реальной действительности по основным существенным свойствам и параметрам. Интересна позиция автора в отношении структуры построения урока. В.П. Ерохин предлагает сюжетный принцип, который, как считает автор, позволяет учитывать психологические особенности детей: неустойчивость внимания, необходимость смены эмоционального состояния, быстрая утомляемость, склонность к непосредственному переживанию, стремление конкретизировать музыкальные впечатления.

Эмоционально-выразительная активность, интерес к новому, синкретичность восприятия при реализации сюжетного принципа построения урока позволяют каждому ребёнку раскрыться в процессе творческой деятельности.

В методической системе педагога-музыканта Н.Л. Лехиной [105] представлены вариативные способы моделирования импровизационной деятельности детей. Импровизационный характер деятельности протекает в рамках определенного сюжета, и творческие задания, предлагаемые детям, исходят от лица сказочного персонажа. Игровой характер деятельности, на наш взгляд, помогает детям актуализировать все имеющиеся в запасе умения и самостоятельно использовать их в разнообразных неожиданных и неповторимых ситуациях. Решая проблему развития творческой активности детей, Н.Л. Лехина считает, что важный её источник – это опыт восприятия

музыки. Способность вслушиваться в звучащую музыку позволяет более глубоко её прочувствовать и осознать выразительность музыкальной речи, а также выражать в своей творческой деятельности разнообразные нюансы музыкального образа.

При исполнении музыки ребёнок слушает то, что под её впечатлением рождается в его душе, в его сознании, т.е. то, что создает уже его собственное музыкальное воображение. Воображение старших дошкольников яркое, живое, оно связано с жизненным опытом и опытом музыкального восприятия. Однако, как считают многие авторы, нельзя навязывать детям в качестве программы музыкального произведения свои собственные толкования, основанные на субъективных ассоциациях.

В работе О.П. Радыновой [155] представлена стройная система развития творческого воображения и творческой активности ребёнка-дошкольника. В основе этой системы лежит принцип сравнения музыкальных произведений, реализуемый в методе контрастных сопоставлений. Автор предлагает сравнивать контрастные произведения одного жанра, пьесы с одинаковым названием, контрастные произведения в пределах одного настроения (различение оттенков), интонации музыки и речи, различные варианты, интерпретации одного произведения (например, оркестровое звучание и сольное или варианты исполнительской трактовки на фортепиано).

Анализ методических разработок показал, что освоение детьми способов выражения музыкальной мысли позволяет им ориентироваться в собственной творческой деятельности, а процесс накопления и проживания разнообразных эмоциональных состояний является важным источником творческой активности личности. Транслируя методический опыт педагогов-исследователей, можно выделить разнообразные творческие задания, способные активизировать исполнительскую деятельность детей. Так,

например, в вокально-хоровом исполнительстве развитию творческой активности ребёнка может способствовать, на наш взгляд:

- выразительное исполнение текста разучиваемой песни с внесением собственных интонаций, новых ритмических оборотов, которые приближают мелодекламацию к музыкальному интонированию;

- подбор литературных произведений, родственных по образному строю разучиваемой (сочиняемой) мелодии или вокальному произведению;

- сравнение поэтической интонации и мелодического строя музыкального произведения;

- перенос интонационно-речевого опыта детей на различные формы музицирования (сочинение вокальных импровизаций, сочинение мелодий на инструменте);

- сочинение подголосков, вариантов мелодий разучиваемой песни, сходных, родственных интонаций, позволяющих непроизвольно формировать у дошкольников обобщенный образ мелодии;

- активное включение ребёнка в игровые ситуации, использование музыкальных диалогов, сопоставление мелодий (одного или нескольких произведений).

Основой формирования импровизационных умений выступает народная песня и фольклор (считалки, загадки, игры, заклички и т.п.).

В исследованиях Б.М. Теплова [191] отмечается, что импровизационность должна основываться на развитии интонационного и ладового слуха и обогащении творческой фантазии ребёнка. Основой интонационного слуха является ладовое чувство. Известно, что творческая импровизация строится на понимании человеком, что такое интонация и как из неё вырастает мелодия. Д.Б. Кабалевский [76] считает, что важно детей знакомить с зерном-интонацией музыкального образа и постигать смысл музыкального произведения посредством осознания развития такой интонации. Путь развития детского музыкального творчества близок законам

интонирования музыкальной мысли, поэтому, на наш взгляд, важно развивать в детях способность импровизировать на основе развития музыкальной интонации, возвращая из маленького зернышка законченной музыкальной фразы. В Индии существует метод обучения музыкальной импровизации, когда дети несколько лет учатся создавать собственные орнаменты из цветных фишек, где каждая фишка соответствует какой-либо ноте, а уж потом, по мере овладения этим искусством, начинается обучение игре на инструменте.

В методической литературе одним из способов развития импровизационных умений обозначается способ пластического интонирования как проживание образов. Известно, что всякие свои впечатления ребёнок стремится воплотить в живых образах и действиях. Особенно ярко это проявляется в музыкальном восприятии.

Б.М. Теплов [190] называл музыкальное восприятие активным слухо-двигательным процессом. Б.М. Теплов писал, что «всякое полноценное восприятие музыки есть активный процесс, предполагающий не просто слушание, но и соделывание, причем соделывание включает весьма разнообразные движения» [190, С.193]. Такая активность носит импровизационный характер при восприятии музыки; стремление к действию, воплощению, к реализации музыкального звучания в пластике, в движениях заложено в самой импровизации, именно здесь оно находит полное осуществление.

Будучи эмоционально-образным искусством, музыка адресуется, в первую очередь, к чувственной сфере человека, к его эмоциональному опыту. Как говорил Б.М. Теплов, музыку невозможно постичь внеэмоциональным путем, так как специфическими для музыкальной деятельности являются чувства, эмоции и настроения [189]. Познание в чувственных образах – так называл А.Н. Леонтьев то познание, которое человек приобретает в эстетической деятельности [100, С. 234]. Он отмечал, что «эмоциональный

опыт человека гораздо шире, чем опыт его индивидуальных переживаний: он формируется в результате эмоциональных сопереживаний..., передаваемых средствами искусства» [99, С.37].

Искусство, по Л.С. Выготскому, выступает как общественное чувство. Оно находится за рамками отдельного человека, но оно объективно, предметно и закреплено в произведениях искусства [46]. Л.С. Выготский утверждал связь искусства с социальным опытом человечества, и в этом он видел его воспитательную функцию.

«Смысл музыкально-нравственного воспитания заключается в том, чтобы вызвать у человека (слушателя) конкретные эмоциональные переживания и ориентировать, направить их на общественно-значимые ценности» [142, С.260]. Так, эмоциональные переживания способны выполнять оценочные функции для индивида. В свою очередь, они оказывают влияние на эстетические потребности и вкусы личности человека. В.И. Петрушин [141] касался вопроса взаимосвязи переживаний человека от звучащего музыкального произведения и ценностного отношения к нему. Здесь мы наблюдаем особо интересный в рамках нашего исследования подход к наличию взаимосвязи эмоционального и осознанного уровней в процессе восприятия музыки.

А.Л. Готсдинер подчеркивал прямое отражение внешнего музыкального воздействия в эмоциях и переживаниях, связанных с музыкой. Однако эмоциональное ощущение музыкального образа включает не только его эмоциональный «слепок», но и субъективное отношение к воспринимаемому. Ученый утверждает, что эмоции выполняют в особой, вербально не выраженной, форме познавательную, ориентирующую и регулирующую функции [54, С.96-98].

Таким образом, можно говорить о том, что эмоции, в качестве психической деятельности человека в процессе восприятия музыки, могут выполнять ориентировочную функцию.

В музыкальном развитии личности доказана эффективность применения различных движений для совершенствования исполнительства, музыкальных способностей и эмоциональности восприятия музыки.

Отечественный физиолог И.М. Сеченов исследовал психофизиологические особенности действия руки как познающего органа.

В современных исследованиях, изучающих особенности музыкального восприятия, объясняется процесс моторного уподобления (А.В. Запорожец) в механизмах слуха. Двигательные уподобления, подобно руке, «ощупывают» качество звука и музыкальной интонации. Данная теория разрабатывалась в трудах А.Н. Леонтьева [101], А.В. Запорожца [65, 67] и получила название «теории уподобления» двигательных процессов свойствам воспринимаемого объекта.

Наряду с теорией уподобления двигательных процессов, в психологии получила развитие теория интериоризации, для которой большую роль сыграли работы Л.С. Выготского [45, 46, 47]. Теория моторного уподобления и теория интериоризации показывают активную природу психического отражения.

Игровая природа искусства создает особую благоприятную почву для игрового взаимодействия при общении с ним. Игру и искусство объединяют многие грани. Прежде всего, их объединяет познавательная направленность. Поскольку именно в игровой форме ребёнок начинает узнавать окружающий его мир, факт игрового познания является неотъемлемым атрибутом детства. Культурологи отмечают, что искусство отличается от некоторых других видов познания тем, что пользуется не анализом и умозаключением, а воссоздает окружающую человека действительность второй раз, доступными ему (искусству) средствами.

Искусство, как и игра, может научить человека различным понятиям: научить рассуждать, высказывать свое мнение, мыслить, чувствовать и объяснять свои чувства. Через искусство он получает новые знания: о

чувствах и эмоциях (радость, восторг, грусть), эстетические понятия (красота, нравственность, комичность, трагичность), представления о стиле, жанре, выразительных средствах и т.д. Особенно это близко музыкальному искусству, специфика которого состоит в эмоциональном и обобщенном характере полученных впечатлений. Музыка – это своеобразная эмоциональная подготовка, это воспитание чувств и способности сопереживать. Процесс игрового познания тесно связан здесь с развитием воображения. Научившись пользоваться чувствами и воображением в искусстве, человек получает познавательный запас, который необходим ему в жизни.

Раскрывая вопрос музыкального восприятия как игры, исследователи выделяют 3 её аспекта:

- музыкальные и внемузыкальные представления слушателя (Е.В. Назайкинский, В.Н. Шацкая, В.К. Белобородова);
- интерпретативность восприятия (В.В. Медушевский, О. Рудницкая, Г.О. Головинский, М.Е. Шамахян);
- амбивалентность восприятия (С.Х. Раппопорт, Е.В. Назайкинский, Б.М. Теплов, О. Рудницкая).

В процессе восприятия музыкального произведения слушатель обращается к своему опыту и оперирует как музыкальными, так и внемузыкальными представлениями. Это указывает на влияние одной из игровых форм – игры-представления.

В исследованиях психологов [26, 35, 41] отмечен тот факт, что такие представления являются результатом предшествующего опыта общения слушателя с музыкой и искусством. Механизм зависимости восприятия музыки от предшествующего опыта называется апперцепцией и довольно подробно исследован в работах Е.В. Назайкинского. Ученый так описывает механизм восприятия музыки: «Звуковой материал оказывается, кроме всего прочего, своеобразным экраном, на который проецируются образы, смыслы,

свойства, возникающие не в результате непосредственных воздействий самого звучания, а в результате апперцепции, опирающейся на память, на хранимые ею прошлые встречи с искусством и жизнью, на навыки и знания, приобретенные раньше. В момент восприятия музыки эти следы оживают, приобретают характер реально существующего ... приписываются самому звучанию и переносятся на него» [126,С.29]. И в данном случае исследователи (Е.В. Назайкинский, В.В. Медушевский, В.И. Петрушин) пишут о том, что игра заключается в обнаружении совпадений и несовпадений авторского произведения с представлениями слушателя о его стилевом контексте.

Процесс восприятия опирается также и на немзыкальные представления, которые слушатель черпает из опыта личной жизни и общения с другими видами искусства. Программные музыкальные образы (сюжет, персонаж, событие) зачастую нацелены на определенные литературные или изобразительные ассоциации, т.е. немзыкальные представления составляют основу самого содержания музыкального образа. Слушатель, постигая эту немзыкальную объективность, создает в сознании, исходя из программы произведения, некий зримый образ (например, внешний облик героя, конкретный литературный сюжет или же зрительную картину действия), при этом может надстраивать и субъективные немзыкальные представления. Однако объективная основа музыкального произведения остается при этом глубинным слоем и неизменна для восприятия, а субъективные ассоциации слушателя, возникающие на почве жизненного личного опыта, особенностей воображения, - это и есть слушательская интерпретация. Интерпретацию как один из уровней (типов, ступеней) восприятия музыки рассматривали в своих работах О. Рудницкая, Г. Головинский, М. Шамахян, Л. Безбородова, А. Костюк и др.

Собственную интерпретацию музыкального образа слушатели создают в соответствии с субъективными музыкальными и немзыкальными

представлениями. Особенностью слушательской интерпретации (как и исполнительской) является то, что в создании образа при его определенной эмоциональной стабильности возникают новые эмоциональные краски. Музыкальный опыт, воображение, эмоциональность, интересы, ценностные установки и даже настроение в момент восприятия музыки способны оказывать сильное воздействие на сознание слушателя, следовательно, трактовки одного и того же произведения, исходя из вышесказанного, могут быть гибкими и вариативными. Более того, само музыкальное произведение диалектично по своей природе, в музыкальном контексте оно существует как объективно-субъективное явление. Объективность репрезентуется нотной фиксацией и характеризуется стабильностью и константностью, это смысловая ось произведения, а субъективное начало – это пространство вокруг оси, характеризующееся подвижностью и вариативностью, обусловлено историческим, социальным и личностным опытом слушателя.

Необходимо отметить, что интерпретативность восприятия музыки во многом обусловлена и исполнительской интерпретацией. Интерпретируя музыкальное произведение, исполнитель закладывает определенные взаимоотношения с текстом как знаковым интонационным посланием композитора, и в то же время адресует его слушателю. Более того, основываясь на варианте исполнителя, слушатель создает свой вариант музыкального образа (это ещё одна амбивалентность обнаруживается в процессе восприятия – слушатель в своем сознании различает то, что вложено в произведение композитором, и то, что привносит в него исполнитель). В работах по музыкальной эстетике (Б.В. Асафьев, Л.А. Баренбойм, Б.В. Яворский, Л.А. Мазель, В.В. Медушевский, Г.Г. Нейгауз и др.) встречается термин «вариантная множественность», который и определяет возможную множественность исполнительских и слушательских интерпретаций.

Амбивалентность (или двойственность) музыкального восприятия возникает в силу амбивалентности искусства. Условное, субъективное в музыке тесно переплетено с реальным, объективным, жизненным. Под условным понимается идеальная, непрямая субстанция, существующая к тому же вне сознания человека. Реальность музыкального искусства проявляется в его нотной фиксации, что является константным «овеществлением» замысла композитора, в его физических свойствах, опредмечивающихся в процессе восприятия музыки. В процессе восприятия музыки слушатель отождествляет себя со зрителем, он понимает, что это всего лишь звуки и все воспринимаемое им условно. С другой стороны, музыка вовлекает слушателя в свою внутреннюю жизнь, провоцирует его соучастие и эмоциональное сопереживание, она способна вызвать неподдельные чувства, и тогда слушатель становится непосредственным участником музыкального действия. Музыковед Е.В. Назайкинский так объясняет амбивалентность, или двойственность, музыкального восприятия: «Это состояние слушателю в процессе восприятия предлагается наблюдать как бы со стороны, как нечто присущее другим – повествователю, персонажу, толпе, пейзажу, атмосфере, или ощутить самому, сделать собственным» [126, С. 239].

При этом необходимо отметить, что и музыкант, и слушатель наблюдают со стороны развитие музыкального содержания, но при этом слушателю недостаточно его наблюдать – необходимо или погружаться в музыкальное звучание, сопереживая звукам, интонациям, содержанию, или сочувственно, заинтересованно наблюдать [126, С. 241].

На самом деле, исходя из опыта, невозможно в процессе слушания музыки сохранять только одну из противоположных позиций (эмоционально сопереживать или заинтересованно наблюдать). Пока музыкальное звучание разворачивается во времени, слушатель склоняется то в одну, то в другую

сторону – ощущает себя то вне, то внутри музыкального бытия (образ карнавального колеса). Это и есть игровая амбивалентность восприятия.

Связывая понятия амбивалентности, интерпретативности и ассоциативности восприятия, мы выходим на такие составляющие игры, как эмоциональность и воображение. Игру творит субъект, а эмоциональность и мнимая воображаемая ситуация, как субъективные категории, всегда сопровождают игру [13]. Игра не ограничивается чистым действием – субъективное эмоциональное состояние её участников приносит в игру осмысленность, становится источником удовольствий, наслаждений, вызываемых игрой. Известно, что цель детской игры заключена в самом её процессе, а эмоциональный смысл – в подлинности чувств и переживаний. Зависимость игры от эмоционального человеческого восприятия роднит её с музыкальным искусством.

Эмоции в музыке выступают одним из определяющих факторов её специфики [4, 12]. Любое произведение искусства способно вызвать в нас целую гамму чувств, всё же приоритет эмоциональности – у музыкального языка. Содержанием музыки являются, прежде всего, выраженные музыкальными средствами человеческие переживания, чувства, эмоции. Опираясь на выразительную природу речевой интонации, музыка создает интонационно-эмоциональный прообраз человеческих переживаний. Временной характер музыкальной речи позволяет реализовать динамику эмоционального состояния, изменения, развития эмоций (например, усиление звучности создает эффект подъема какого-либо чувства, углубление его модальности). Помимо изображаемых эмоций, музыка способна создавать эмоции чисто музыкального плана (связанные с восприятием ритма, тембровых особенностей). Сила эмоционального переживания музыкального образа, подлинность чувств, реальность эмоций, вызванных музыкой, становятся осязаемым результатом её воздействия. Это

чувственное впечатление полностью принадлежит субъекту, его внутреннему «я», и в этом случае слушатель как бы присваивает себе музыкальное бытие.

Игра не просто подключает эмоциональное поле слушателя, для неё характерна эмоциональная насыщенность, напряжение. Музыкальное произведение также обладает этими качествами, в нем как бы сконцентрировано эмоциональное содержание внутри музыкального пространства, формы. Слушатель должен «пропустить» через себя музыкальные образы, иначе произведение останется за пределами его понимания. Таким образом, сопереживание, как основа эмоциональной отзывчивости, - это один из уровней понимания музыкального произведения и, как пишет Е.В. Назайкинский, – «путь проникновения в суть музыки» [126, С. 241].

Уделяя должное внимание музыкальному восприятию, остановимся ещё на одном понятии, связанном с игрой, - воображении.

Мир игры тесно связан с воображением. Игра – это, прежде всего, воображаемая ситуация, её участник выстраивает свой собственный, условный, субъективный мир в своем воображении. Понимание музыки также связано с воображаемой ситуацией. В.И. Петрушин пишет о том, что процесс постижения музыкального произведения тесно связан с воображением, оно является инструментом, который позволяет достичь понимания абстрактного, предельно обобщенного звукового музыкального языка [142, С. 212]. И в этом проявляется игровая сущность музыкального восприятия.

Таким образом, теоретический анализ процесса музыкального восприятия ставит проблему его развития в контекст игровой деятельности слушателя. Радость, которую несет игра, создаваемый ею психологический комфорт, свобода, раскрепощенность, фантазия, ярко в ней проявляющиеся, позволяют детям легко усваивать весьма сложные элементы музыкальной речи и композиции. Именно в музыкальной игре наиболее отчетливо

проявляется принцип начального музыкального воспитания (слушаю, двигаюсь, пою, понимаю, говорю). Такова, на наш взгляд, логика постижения ребёнком музыкального языка и механизм развития музыкального восприятия.

Подводя итоги вышесказанному, необходимо отметить, что универсальным средством развития творческой активности детей является разнообразная исполнительская деятельность, основанная на импровизационных умениях и разнообразных творческих уподоблениях. У детей рассматриваемого возрастного периода наблюдается высокая потребность проявить себя в данной деятельности. Она позволяет ребёнку максимально выразить свою индивидуальность, реализовать творческий потенциал и является источником активного получения новых знаний.

1.3. Педагогические условия развития музыкально-игрового творчества детей в образовательной деятельности дошкольной организации

Для методики педагогического исследования важно выявить условия развития творческой активности и на их основе – способы организации творческого процесса.

Многие психолого-педагогические исследования раскрывают принципы организации творческой деятельности [3, 4, 24, 31]. Общепризнанным является соблюдение требований посильности, результативности творческой деятельности, непрерывности творческого процесса, использование собственного творческого опыта в дальнейшей деятельности.

Для оценки творческой деятельности многими педагогами-практиками используются следующие критерии: наличие устойчивого интереса к творческой деятельности и позитивного отношения к процессу творчества;

характер творческих действий; качество продукта творчества; целенаправленность и самостоятельность; наличие творческого воображения и уровень творческого мышления; продолжительность творческой деятельности.

При рассмотрении дидактических условий, необходимых для создания атмосферы творчества, важно упомянуть о педагогических способностях воспитателя, учителя, который развивает творческую активность детей. Они подразделяются на:

- дидактические способности, связанные с передачей детям знаний в доступной для них форме, активизацией самостоятельной мысли и познавательных интересов, умением организовывать самостоятельную работу и рационально управлять познавательной деятельностью, а также с умением представить себя в положении своих учеников, осознавать их трудности и своевременно приходить на помощь;

- перцептивные способности заключаются в адекватном восприятии и понимании психологии ребёнка;

- экспрессивные способности связаны с умением ясно и четко выражать свои мысли, убеждения и чувства, управлять мимикой, речью, движениями;

- суггестивные способности связаны с возможностью влиять на эмоционально-волевою сферу детей;

- коммуникативные – создавать позитивные взаимоотношения с детьми;

- конструктивные – умение распределять учебный материал в логически выстроенной системе учебных заданий и действий с учетом возможностей и способностей детей данной возрастной группы и в реальной практической ситуации.

Особое значение при организации творческой деятельности детей имеет творческий потенциал самого педагога, т.е. способности, связанные с

возможностью самому быть творцом не только в профессиональной, но и в музыкально-исполнительской деятельности (сочинять музыкальные импровизации, движения, создавать игровые ситуации, связанные с тем или иным музыкальным образом).

При анализе методической и педагогической литературы [3, 4, 24, 31, 48, 56, 58] мы выделили общие дидактические принципы, необходимые для создания атмосферы творчества при развитии творческой активности ребёнка:

- доступность учебного материала и средств, необходимых для музыкально-исполнительской деятельности (музыкальные произведения, учебные и творческие задания, наглядность и пр.);
- творческий характер педагогической деятельности музыканта, умение сочинять, импровизировать в пении, движениях, игре на инструментах;
- умение педагога создать психологический комфорт в процессе развития творческой деятельности, способность проникнуть во внутренний мир ребёнка, учитывать индивидуальные психологические особенности и состояния детей;
- принцип развивающего построения предметно-пространственной среды: организация среды, адекватной творческой деятельности детей (принцип «все, что находится в окружении, возможно использовать в музыкально-исполнительской деятельности»);
- позиция равенства детей и взрослых в процессе создания творческого продукта;
- коллективный характер деятельности детей (ориентация на взаимодействие и сплочение детей при решении творческих задач);
- принцип сочетания интуитивных и сознательных действий при развертывании творческого процесса.

Важным условием развития творческой активности в музыкально-исполнительской деятельности детей является организация обучения, ориентированная на выполнение детьми творческих заданий.

Ряд авторов (Н.А. Ветлугина, А.И. Ходькова, С.В. Акишев, К.А. Линкявичус, И.Г. Лаптев, Л.Г. Дмитриева, Н.М. Черноиваненко и др.) определяют этапы развития детского творчества, логика которых происходит от заданий, требующих первоначальной ориентировки в творческой деятельности (при этом дается установка на создание нового), к заданиям, способствующим освоению способов творческих действий, поискам решений (элементы импровизации), и наконец, к заданиям, рассчитанным на самостоятельные действия детей (самостоятельное музицирование импровизационного характера).

Психолог Б.М. Теплов [191] отмечает, чтобы ребёнок мог сочинить и спеть мелодию, у него необходимо развивать основные музыкальные способности (ладовое чувство, музыкально-слуховые представления и чувство ритма), т.е. те способности, которые позволяют быть успешным именно в музыкальной деятельности. Вместе с тем, отмечает психолог, речь должна идти не только о специальных музыкальных способностях, но и о развитии творческих сил детей (своеобразие музыкального замысла, поиск средств воплощения, умение воплотить замысел в реальность музыкального звучания, способность творческой фантазии), непосредственно влияющих на формирование музыкальных способностей. Таким образом, Б.М. Теплов указывает, что для проявления творчества требуется воображение, фантазия, свободная ориентировка в непривычных ситуациях, умение применять свой опыт в новых условиях. «Импровизирование, как одна из форм музыкальной творческой деятельности, - писал Э. Бальчитис, - имеет огромное значение в музыкальном развитии детей... Наиболее эффективно применение импровизирования в процессе ритмики и музицирования на инструментах» [15, С. 107].

Т. Дябло [60] утверждает, что творческая активность – наивысшая форма развития музыкальных способностей. «Наиболее ощутимые результаты музыкально-творческого развития детей дает инструментальное музицирование, - писала она, - раскрывающее потенциальные возможности всех детей, даже тех, кому с трудом дается чистота певческого интонирования» [60, С. 100].

Многие педагоги-музыканты указывают, что успешность творческих проявлений детей зависит от прочности певческих навыков, умения выражать в пении и музицировании на инструментах, в движениях определенные чувства, настроения, а также владения навыками игры на инструментах, умения управлять своим телом и голосом, петь чисто, выразительно. Все эти умения и навыки ребёнок усваивает не сразу, а в процессе обучения. Следовательно, сам характер обучения детей дошкольного возраста должен быть творческим, ориентированным на развитие способностей и разнообразных личностных качеств (самостоятельность, сообразительность, наличие познавательной активности, умение достигать цели и т.п.).

Н.А. Ветлугина [40] предлагает следующие задания для развития песенного творчества: пропевание имен, импровизация мелодий на несложные тексты, сочинение мелодий на заданный текст в определенном жанре.

И.Г. Лаптев [97] при обучении импровизированию и сочинению мелодий на элементарных звуковысотных музыкальных инструментах выдвигает ряд условий, дополняющих вышеназванные принципы. Автор считает, что импровизирование детей должно носить динамичный характер и должно сочетаться с пением, а музыкально-творческая деятельность должна быть направлена на формирование у детей потребности в расширении круга музыкальных впечатлений. И.Г. Лаптев считает необходимым использовать в

импровизации модели, которые позволяют детям яснее и полнее представить музыкально-творческую задачу.

Представляет несомненный интерес исследование Л.Г. Дмитриевой проблемы музыкального развития детей на уроках музыки при включении в них творческих заданий [59]. Л.Г. Дмитриева рассматривает игру на инструментах и творчество как важные элементы музыкальной деятельности учащихся, создающие условия для активного усвоения детьми основ музыкального искусства.

Использование методов активизации творчества детей находит свое воплощение в зарубежной музыкальной педагогике.

Современная японская система начального музыкального образования предполагает активное использование ритмических инструментов при пении песен. Постепенно осваиваются навыки игры на металлофоне, фисгармонии, губной клавишной гармонике фирмы «Сузуки Мелодион». Вначале дети выполняют простейшие упражнения, отражая равномерную ритмическую пульсацию в несложных детских песнях. Мелодия одновременно проигрывается и пропевадается детьми, и с каждым уроком задания становятся все более разнообразными и сложными.

В Англии дети начальных классов при пении песен применяют аккомпанемент на ударных инструментах. В этой стране существует общество исполнителей на блокфлейте. Династия английской семьи Долмеч поддерживает традиции игры на старинных музыкальных инструментах и пропагандирует музыку XV – XVIII вв. Данный подход связан с тем положением, что при развитии музыкальных способностей и творческой активности детей следует формировать и потребность детей в эстетическом восприятии музыки. «Мы рассматриваем потребность, - писал профессор В.Н. Мясичев, - как вид отношений, в которых наиболее активно проявляются импульсы человека к преобразующей деятельности» [123, С. 6]. Потребность есть внутреннее свойство человека, а окружающая

действительность, мир взаимоотношений, восприятие и воспроизведение музыки является той средой, в которой ребёнок может проявить свое стремление к преобразующей деятельности.

Наиболее полное воплощение задачи развития творческой активности находят в системе детского музыкального воспитания, разработанной немецким композитором, общественным деятелем, педагогом Карлом Орфом. Элементарное музицирование, по К. Орфу, предполагает синтез импровизации в игре на детских музыкальных инструментах, ритмике, пении, декламации, движении. Модели пьес с элементами импровизационности для инструментального музицирования направляют мысль ребёнка на сочинение собственного музыкального материала, что способствует музыкально-творческому развитию. Очень важным положением в системе Орфа является то, что усвоение элементарных музыкальных форм через различные виды музыкально-исполнительской деятельности приемлемо для всех без исключения детей. «Я не думал о воспитании особо одаренных детей, - писал К. Орф, - а имел в виду воспитание на более широкой основе, которое позволило бы охватить и мало одаренных детей» [172, С. 45].

В Германии на ранних ступенях музыкального развития рекомендуется использовать игры, жесты, движения тела и инструментовки. В журнале «Музыка в школе» педагог Х. Ланге отмечает, что трудности интонационного характера решаются введением мелодических инструментов в сопровождении исполняемых песен детьми [122]. В этом же номере журнала музыковед Р. Чахе высказывал верную мысль о том, что использование инструментовки служит для выражения определенных жизненных явлений в наиболее интересной для детей форме.

Подводя итог вышесказанному, можно говорить о том, что в музыкальном воспитании детей старшего дошкольного возраста задачу развития творческой активности возможно решать при создании таких

условий, которые позволяют, учитывая психические особенности возраста, наиболее полно реализовать творческий потенциал личности. К данным дидактическим условиям можно отнести:

- ориентирование обучения на развитие основных музыкальных способностей, потребностей в музыкальном восприятии, музыкальной активности на основе накопления опыта восприятия высокохудожественных произведений, как эталонов для творчества;

- накопление опыта исполнительской деятельности в пении, игре на инструментах, ритмике путем объединения репродуктивных и импровизационных умений;

- создание атмосферы творчества при обучении путем организации творческого взаимодействия педагога и ребёнка;

- конструирование методики активизации творчества детей в разных видах исполнительства на основе усложнения методов и приемов, стимулирующих самостоятельные действия детей.

Выводы по первой главе

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме развития музыкально-игрового творчества детей дошкольного возраста позволил сформулировать выводы.

1. В отечественной психологии творчество рассматривается с опорой на деятельностную природу, связывается с созданием человеком оригинального продукта, имеющего общественную ценность.

Исследование проблемы творчества человека как процесса связано с изучением данного феномена как черты личности, как общей или специальной способности.

В трудах ученых, изучающих детское творчество, отмечается, что детское творчество не имеет общественной значимости, так как ребенок не создает уникальный продукт, но значение творческой деятельности для развития личности велико, в детстве творчество имеет субъективную значимость.

2. В теории музыкального воспитания гуманистические установки связываются с процессом познания ребёнком содержания музыкального искусства. Отношение к ребёнку как познающему субъекту, который открывает мир красоты и гармонии в музыке и других видах искусства, инициирует выделение условий познания, ориентированных на расширение опыта общения с искусством на основе личного взаимодействия педагога и ребенка в игровом сотворчестве.

3. Развитие музыкально-игрового творчества с позиции деятельностного подхода определяется как процесс осуществления, обеспечения и организации разнообразной художественно-творческой деятельности ребенка. Музыкальная игровая деятельность имеет богатый потенциал в приобщении дошкольников к музыкальной культуре и в развитии самостоятельности, инициативы и творчества детей.

4. Учитывая положения учёных о ведущей роли игры для старшего дошкольного возраста в музыкальном воспитании выделяем музыкально-игровую деятельность как форму и средство творческого познания ребенком содержания музыкального искусства и самовыражения в нем.

5. Рассматривая проблему развития музыкально-игрового творчества старших дошкольников, мы выяснили, что оно развивается при соблюдении определённых педагогических условий:

- расширению опыта восприятия произведений искусства как эталонов для детского музыкального творчества;

- овладение действиями уподобления музыкальному звучанию при осмыслении содержания музыки;

- создание ситуаций для игрового ассоциативного восприятия музыкального произведения, позволяющего творчески осмысливать эмоционально-образное содержание музыки;

- развитие эмоциональной отзывчивости и музыкальных способностей как материальной основы музыкального творчества детей;

- обогащение развивающей среды дошкольной организации вариативным художественно-образным содержанием, которое соответствует возрастным особенностям и эмоционально-эстетическим интересам и потребностям детей дошкольного возраста.

6. Исследование показало, что развитие музыкально-игрового творчества дошкольников связано с применением прогрессивных методов музыкального воспитания и развития, которые определяют приёмы, способы, средства, необходимые для его развития. Это метод активизации творческих проявлений ребёнка и метод уподобления, сотворчества, моделирования элементов музыкального языка.

Глава II. Опытнo-экспериментальная работа по развитию музыкально-игрового творчества в образовательной деятельности дошкольной организации

2.1. Изучение уровня развития музыкально-игрового творчества детей старшего дошкольного возраста

Экспериментальная работа, непрерывный педагогический эксперимент (констатирующий формирующий и контрольный) проводилась на базе ДОУ №192 «Ручеек» АНО ДО «Планета детства «Лада» г. Тольятти в течение 2017 - 2019 г. г. Исследование проводилось в естественных условиях обучения и воспитания детей в образовательной деятельности дошкольной организации.

В ходе опытнo-экспериментальной работы предстояло проверить выдвинутую гипотезу о том, что развитие музыкально-игрового творчества детей старшего дошкольного возраста старших дошкольников в процессе реализации выделенной совокупности педагогических условий.

Задачи опытнo-экспериментальной работы:

1. Определить исходный уровень развития музыкально-игрового творчества детей старшего дошкольного возраста.

2. Разработать содержание экспериментальной методики развития музыкально-игрового творчества детей старшего дошкольного возраста;

3. Организовать творчески ориентированную среду с использованием различных форм музыкально-игровой деятельности с целью развития музыкально - игрового творчества старших дошкольников.

4. Выявить динамику развития показателей музыкально-игрового творчества дошкольников в процессе диагностических срезов.

5. Доказать эффективность выделенных педагогических условий, обеспечивающих эффективность развития музыкально-игрового творчества

детей старшего дошкольного возраста в процессе образовательной деятельности дошкольной организации.

Для проведения экспериментального исследования было сформировано 2 группы детей – экспериментальная и контрольная, в эксперименте участвовало 40 дошкольников: по 20 детей в каждой из групп. Контрольная группа была включена в эксперимент с целью определения исходного состояния работы с детьми и уровня развитости музыкально-игрового творчества дошкольников, для того чтобы впоследствии сравнить результаты опытно-экспериментальной работы.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить **показатели** развития музыкально-игрового творчества детей старшего дошкольного возраста. В качестве показателей выступали:

- эмоциональная отзывчивость на музыку (эмоциональный компонент);
- осознанность и образная ассоциативность творческого процесса при восприятии музыкального образа (когнитивный компонент);
- игровой творческий характер восприятия музыкального произведения (деятельностный компонент).

Выявление уровня эмоциональной отзывчивости на музыку проводилось в форме индивидуальных доминантных занятий: каждому испытуемому предлагалось прослушать 4 разнохарактерных музыкальных фрагмента произведений композиторов-классиков.

При оценке уровня развития эмоциональной отзывчивости (первая ступень контрольного этапа эксперимента) отмечалась сосредоточенность внимания, продолжительность восприятия, наличие мимических реакций, вокализаций во время восприятия), желание ребёнка слушать музыку.

В зависимости от суммы набранных баллов в процессе 4 прослушиваний были выделены 3 уровня проявления эмоциональной отзывчивости на музыку у детей старшего дошкольного возраста:

- низкий уровень – если ребёнок набирал от 4 до 6 баллов;

- средний уровень - от 7 до 9 баллов;
- высокий уровень – от 10 до 12 баллов.

Дошкольникам было предложено прослушать следующие музыкальные произведения: веселое, радостное по характеру – «Шутка» И.-С. Баха (фрагмент); взволнованное, стремительное по характеру – «Порыв» Р. Шумана (фрагмент); спокойное, размеренное по звучанию – фрагмент симфонии № 101 Й. Гайдна; игривое по звучанию – «Шествие кузнециков» С. Прокофьева.

Обследование показало, что высокий уровень эмоциональной отзывчивости был констатирован у 3-х детей экспериментальной группы (15 %) и у 3-х детей контрольной группы (15 %). У дошкольников была ярко выражена заинтересованность музыкой, они сосредотачивались на музыкальном звучании, дослушивали все произведения до конца. При слушании различных по характеру музыкальных произведений дети адекватно выражали свои эмоции мимикой лица и выразительными активными действиями. Наблюдались движения, которые передавали метрическую пульсацию и характер мелодической линии произведения. В общении со взрослым дети, как правило, пытались наладить эмоциональный контакт. Слушая музыку, самостоятельно использовали музыкальные инструменты, пытаясь оркестровать звучащее произведение и согласовывать игру на инструменте с изменениями в звучании музыки. Положительное эмоционально-оценочное отношение детей к музыке проявлялось в желании повторить музыкальное произведение или послушать новое.

Средний уровень развития эмоциональной отзывчивости на музыку был констатирован у 10 детей (50 %) экспериментальной группы и 11 детей (55 %) контрольной группы. Эмоциональный отклик на звучащую музыку у детей данного уровня возникал только в ситуации общения, инициатива которого принадлежала взрослому. В данном случае отзывчивость на звучащую музыку характеризовалась эпизодичностью внешних проявлений,

неустойчивостью внимания, непродолжительностью восприятия. Не дослушав произведение до конца, дети, как правило, отвлекались на другие виды деятельности. Однако сосредоточенность внимания и продолжительность восприятия повышалась, когда активизировались действия взрослого. Дети демонстрировали недостаточно яркие эмоциональные реакции по поводу звучащей музыки, их движения были маловыразительны и кратковременны. Вокализация детей, как проявление эмоциональной активности, не была выявлена. Активность взрослого способствовала появлению более разнообразных мимических реакций, движений, соответствующих характеру звучащей музыки. Игра на музыкальных инструментах и её соответствие характеру и ритму музыки возникали у детей также в качестве подражания действиям взрослого. Сами же дети чаще всего манипулировали с музыкальными инструментами как с предметами, если же игра возникала, то она носила кратковременный, маловыразительный и неритмичный характер. Желание вновь слушать музыку возникало у детей данного уровня только по предложению взрослого.

У 7-и детей (35 %) экспериментальной группы и 6-и детей (30%) контрольной группы выявлены низкие показатели эмоциональной отзывчивости на музыку. Данные дети демонстрировали эмоциональное равнодушие, двигательную пассивность во время звучания музыкальных произведений. У них проявлялась неустойчивость внимания, малая продолжительность восприятия музыки, отсутствие интереса к музыкальным произведениям различного характера. В общении по поводу звучащего музыкального произведения не наблюдался отклик со стороны детей на активные действия взрослого. Всякая инициатива ребёнком отклонялась, ребёнок переключался на другие темы в общении со взрослым. Музыка для ребёнка звучала как фон, который не мешает общаться, играть, но и не вызывает какого-либо отклика. Эмоции по поводу звучащей музыки не проявлялись. Зачастую ребёнок, прослушав одно музыкальное произведение,

уходил, не желая больше слушать музыку. Анализ результатов данного обследования свидетельствует о том, что эмоциональная отзывчивость на музыку у большинства дошкольников носит неустойчивый, кратковременный характер, внешние проявления и эмоциональные реакции по поводу звучащей музыки маловыразительны, однотипны, непродолжительны. Можно сделать предварительный вывод о том, что недостаточный уровень эмоциональной отзывчивости на музыку является следствием того, что опыт восприятия музыкальных произведений не всегда являлся источником ярких эмоциональных переживаний и носил дидактический характер. Достаточно высокие показатели уровня эмоциональной отзывчивости на музыку во время её звучания обусловлены, по-видимому, индивидуальными особенностями детей (эмоциональность, проявление музыкальных способностей). Данный вывод подтверждается результатами наблюдений за поведением ребёнка во время игр, занятий, самостоятельной деятельности.

Данные индивидуального обследования детей представлены в таблице 1 и 2 Приложения 1. Обобщенные количественные данные уровня развития эмоциональной отзывчивости на музыку детей экспериментальной и контрольной групп представлены на Рисунке 1.

Таким образом, большинство обследуемых нами детей (36 из 40) имели средний и низкий уровень эмоциональной отзывчивости на музыку, что свидетельствует о недостаточном развитии музыкального восприятия.

Второй ступенью констатирующего этапа эксперимента было изучение осознанности и ассоциативности восприятия детьми музыкального образа. Вторая ступень констатирующего исследования проводилась в форме индивидуальной беседы о музыке, в которой ребёнку предлагалось ответить на вопросы:

1. Какие чувства выражены в услышанном музыкальном произведении?
2. О чем рассказывает это музыкальное произведение?

3. Как рассказывает музыка?
4. Какие образы возникли при слушании музыки, с чем можно сравнить представления?
5. На что похожа музыка, что бы ты нарисовал, слушая эту музыку?

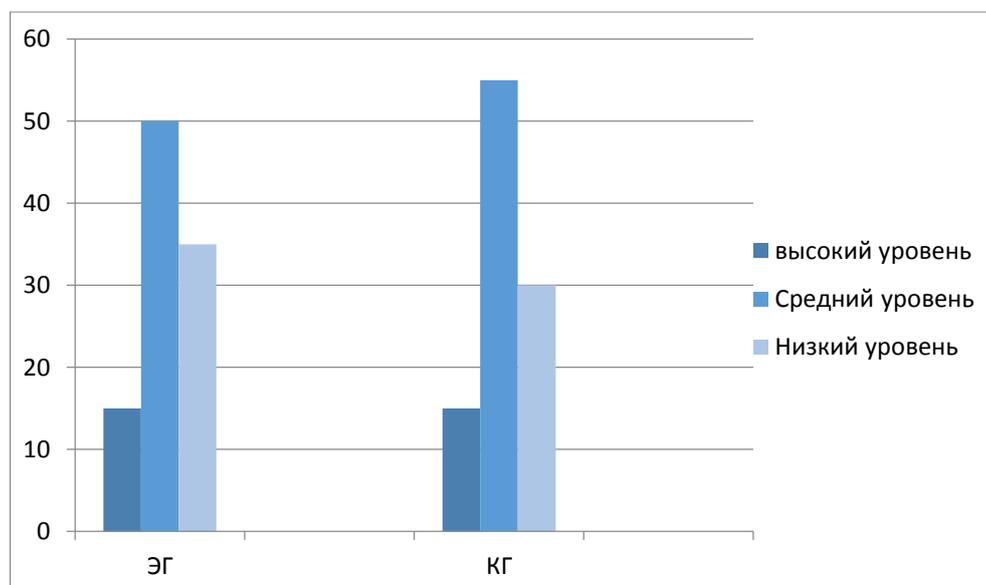


Рисунок 1- Обобщенные количественные данные уровня развития эмоциональной отзывчивости на музыку детей экспериментальной и контрольной групп

Беседуя с детьми, мы пытались выявить, как ребёнок осознает настроение и чувства, выраженные в музыке, различает изобразительные моменты и связывает характер музыкального произведения со средствами выразительности, выделяет ли он структуру музыкального произведения, смену настроения, соотносит с жизненными или сказочными прообразами воспринимаемую музыку.

Всем детям мы предложили послушать пьесу Э. Грига «Шествие гномов». Уровень осмысленности, искренности и непосредственности переживаний оценивался по показателям, выделенным О.П. Радыновой, И.В. Груздовой.

Высокий уровень характеризовался следующими проявлениями: восприятие музыки носит целенаправленный характер, дети различают общее настроение музыкального произведения и дифференцируют оттенки настроения. На основе анализа чувственной программы могут охарактеризовать строение музыкального произведения. В своих высказываниях о характере и содержании музыки стремятся найти жизненные прообразы, выраженные музыкальными средствами. Выделяя изобразительные средства, сопоставляют содержание музыки с собственным жизненным опытом. Высказываясь о характере музыкального произведения, используют слова-эпитеты, образные сравнения. Отображают взаимосвязь средств музыкальной выразительности с характером музыкального образа (динамика, тембр, регистр, темп); определяют жанр и черты жанровости, присущие музыкальному произведению. Эмоционально-оценочные высказывания носят инициативный характер, дети способны объяснить, какая музыка им понравилась и почему. Дети, опираясь на название музыкального произведения, соотносят свои представления и оценки со сказочными образами воспринимаемую музыку, рассказывают о волшебных гномах.

Средний уровень соответствовал следующим проявлениям: восприятие музыки носит целенаправленный характер, однако отличается недостаточной дифференцированностью. Характер произведения и его форму (смена настроения, оттенки настроения) определяют с помощью педагога. В своих высказываниях о характере и содержании музыки называют лишь некоторые средства выразительности, не отображают взаимосвязь настроения и выразительных средств. При характеристике музыкального образа используют 1 – 2 определения, затрудняются высказываться образно. Определяют жанр произведения и жанровые признаки с незначительной подсказкой педагога. Оценочные суждения и ассоциативные образы возникают по побуждению взрослого.

Низкий уровень осмысленности и ассоциативности восприятия содержания эмоционально-образного содержания музыки характеризовался следующими показателями: восприятие музыки носит фрагментарный характер, ребёнок определяет общее настроение, но испытывает трудности в определении оттенков настроения или смены настроения. В определении характера музыки использует односложные высказывания (веселая, грустная, не знаю и т.п.). Дети не могут назвать средств музыкальной выразительности, ошибаются в их определении. Неверно называют жанр музыкального произведения. В беседе повторяют высказывания взрослого, эмоционально-оценочная лексика и образные представления бедны или отсутствуют.

Обобщенные данные представлены на Рисунке 2.

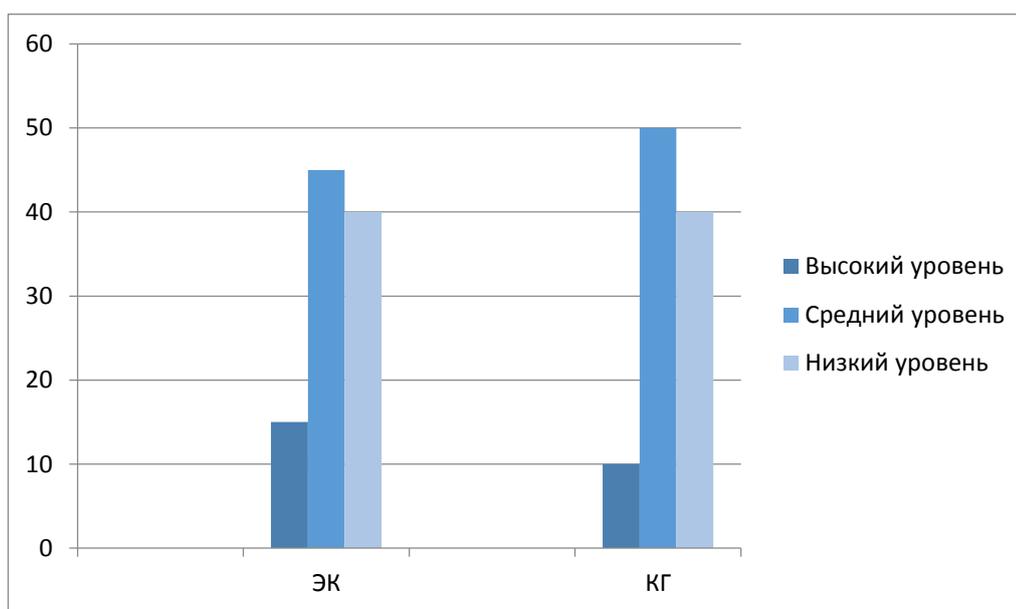


Рисунок 2- Уровень осмысленности и ассоциативности восприятия детьми дошкольного возраста эмоционально-образного содержания музыкального произведения

Результаты беседы показали, что высокий уровень осмысленности музыкального восприятия проявлялся у 3-х детей экспериментальной группы (15 %) и 2-х детей контрольной группы (10 %).

Средний уровень был констатирован у 9 детей экспериментальной группы (45 %) и 10 детей контрольной группы (50 %).

Низкие показатели были констатированы у 8 детей экспериментальной группы (40 %) и 8 детей контрольной группы (40 %).

Таким образом, уровень осмысленности детей экспериментальной и контрольной группы соответствует средним и низким показателям, что свидетельствует о недостаточной глубине восприятия детьми музыкального произведения, несформированности музыкального мышления, неспособности детей следить за развитием музыкального образа, соотносить средства музыкальной выразительности с характером, настроением мелодии. Дети испытывают затруднения в суждениях о музыке, аргументированных высказываниях, в соотнесении опыта музыкальных переживаний со своим жизненным опытом. Достаточно беден и неразнообразен язык эмоциональных терминов (сравнения, метафоры, эпитеты).

На заключительной ступени констатирующего этапа эксперимента мы выявляли способность детей к ассоциативности и творческому характеру восприятия музыкального произведения.

Детям предложили послушать пьесу П.И. Чайковского «Подснежник» и передать в движениях характер этого музыкального произведения. Смысл задания заключался в организации целостного восприятия музыки путем творческого создания её музыкально-двигательного образа (двигательная интерпретация музыкального образа), и затем предлагалось рассказать о том, что хотел изобразить ребёнок (словесная интерпретация). Уровни творческого характера и ассоциативности восприятия музыкального образа были определены нами на основе показателей, выделенных И. В. Груздовой.

Высокий уровень отмечался нами в том случае, если ребёнок двигался выразительно, передавая общий характер музыки, и соотносил движения с нюансами музыкальной речи (изменениями в динамике, интонационных красках и т.д.). Дети использовали широкую палитру пантомимических движений, которые способствовали воплощению музыкального образа. Они легко устанавливали связь между характером музыки и её возможной

двигательной интерпретацией. Дети стремились к созданию целостного двигательного образа, увязывая логику движений с логикой развития музыкального произведения. Двигательный образ, созданный ребёнком, соответствовал его словесной интерпретации.

Данные показатели мы наблюдали у 1 ребёнка экспериментальной группы (5 %) и 2 детей контрольной группы (10 %).

Средний уровень характеризовался в том случае, если ребёнок двигался выразительно, передавая общий характер, но затруднялся в согласовании движений с изменением характера музыки. Пантомимические движения способствовали воплощению музыкального образа, но носили однотипный характер. Дети затруднялись в установлении взаимосвязи между двигательной интерпретацией и словесной интерпретацией музыкального образа.

Данный уровень был нами констатирован у 6 детей экспериментальной группы (30 %) и 7 детей контрольной группы (35 %).

Низкий уровень мы оценивали, если дети затруднялись передать характер музыки в движениях, соответствующих эмоциональному содержанию. Как правило, целостный двигательный образ не возникал, логика музыкального развития и логика движений была нарушена. Двигательный образ, созданный ребёнком, не согласовывался с словесной интерпретацией.

Этими показателями характеризовались 13 детей экспериментальной группы (65 %) и 11 детей контрольной группы (55 %).

Обобщенные данные представлены на Рисунке 3.

По завершении констатирующего этапа, обобщив данные экспериментальной работы, мы выделили **уровни развития музыкально-игрового творчества** детей старшего дошкольного возраста.

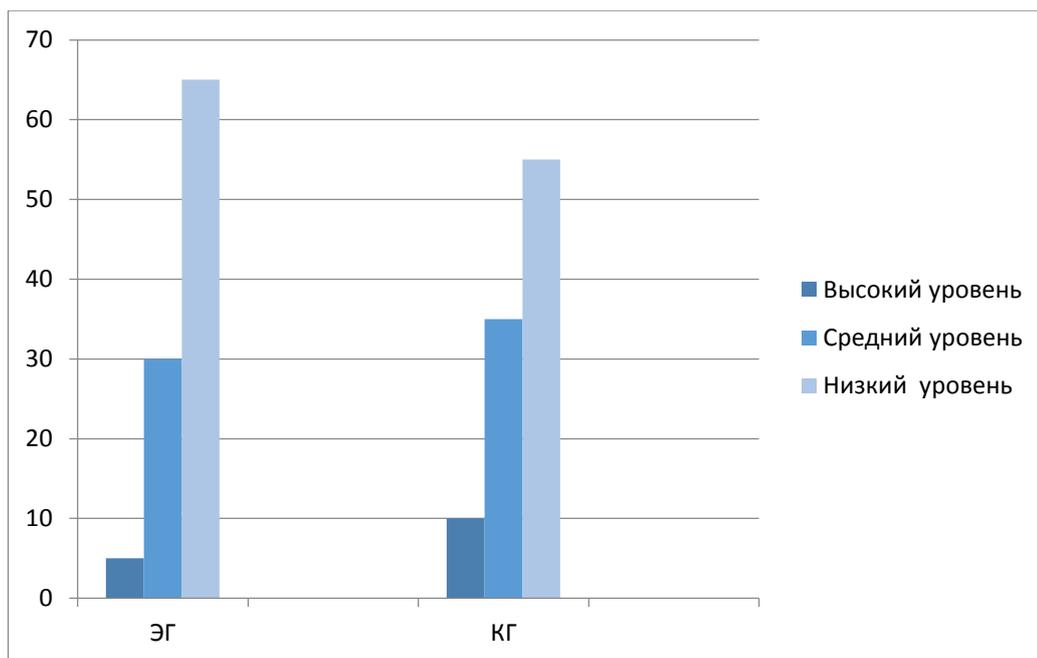


Рисунок 3 - Уровень развития ассоциативного и творческого восприятия эмоционально-образного содержания музыкального произведения

Высокий уровень развития музыкально-игрового творчества дошкольников отличался тем, что ребенок внимательно, увлеченно слушает музыку (выражение глаз, мимика соответствуют настроению в музыке), ребенок самостоятельно называет любимые произведения, обосновывает свои предпочтения, высказывается о их характере, определяет характер музыкального произведения, выделяет смену настроения (форма), используя разнообразные определения, речь богатая и образная; оркестровка и движения вариативны и соответствуют характеру, строению произведения, соотносятся с музыкальным и игровым образом произведения и сюжета творческого воплощения в движениях замысла, игровые действия связаны с характером музыки, интерпретация движений носит вариативный, содержательный, образный характер, проявляется в динамике игровых действий, связанных с характером музыкального произведения.

Средний уровень развития музыкально-игрового творчества детей старшего дошкольного возраста отличается тем, что ребенок слушает

музыку, иногда отвлекаясь, не выражая особых эмоций, затрудняется в выборе любимых произведений, называет их с помощью наводящих вопросов взрослого, не может обосновать свой выбор, характер произведения и его форму (смену настроения) определяет с помощью педагога, при характеристике использует 1 - 2 определения, творческие движения однотипны, невыразительны, двигательная интерпретация музыкального образа в игровых действиях и образных движениях проявляются с помощью активизации педагога.

Низкий уровень развития музыкально-игрового творчества детей старшего дошкольного возраста проявлялся в следующих качественных характеристиках: ребенок слушает музыку без интереса, часто отвлекается, затрудняется в выборе любимых произведений или отказывается отвечать, не может точно определить характер музыки или определяет его одним словом (весело, грустно); творческая интерпретация музыкального образа в движениях отсутствует, игровые действия однотипны, невыразительны.

На основании качественных характеристик и обобщенных количественных данных мы определили, что к высокому уровню развития музыкально-игрового творчества детей старшего дошкольного возраста по вышеназванным показателям можно отнести 2 детей (10 %) экспериментальной группы и 2 детей (10 %) контрольной группы. К среднему уровню мы отнесли 9 детей (45 %) экспериментальной группы и 11 детей (55 %) контрольной группы. Низкий уровень развития музыкального восприятия был отмечен у 9 детей экспериментальной группы (45 %) и 7 детей контрольной группы (35 %).

Обобщенные количественные данные уровня развития музыкального восприятия у детей экспериментальной и контрольной групп представлены на Рисунке 4.

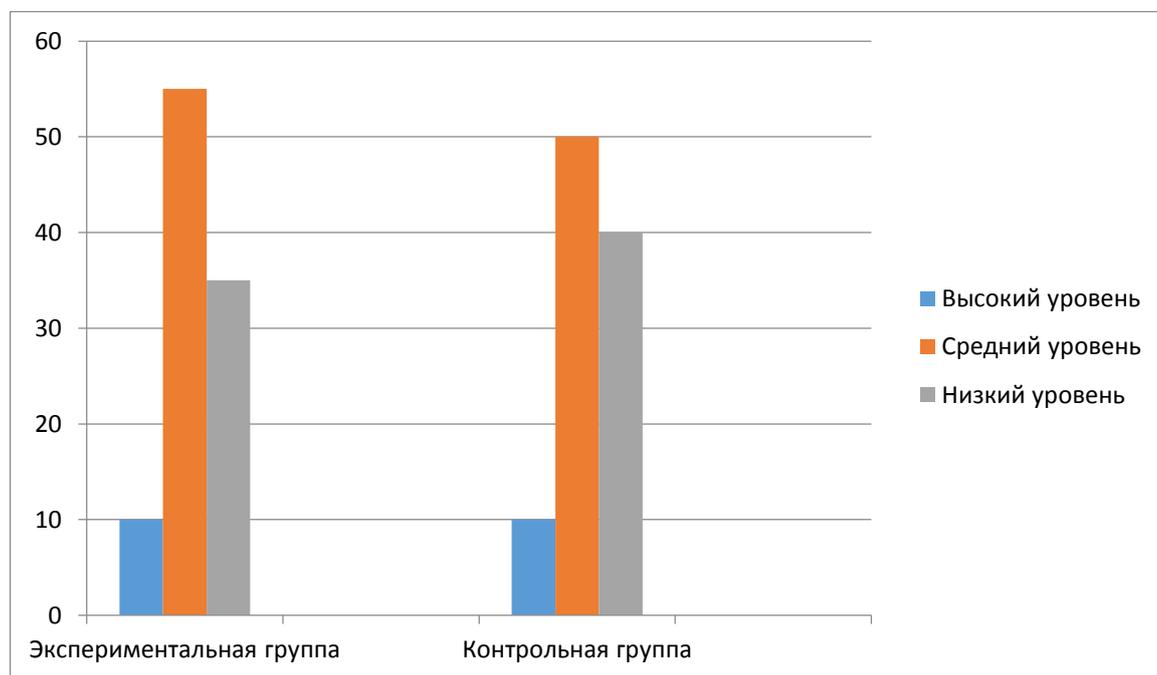


Рисунок 4 – Уровень развития музыкально-игрового творчества детей старшего дошкольного возраста

Таким образом, констатирующий эксперимент выявил недостаточный уровень в развитии музыкально-игрового творчества при восприятии музыки детьми дошкольного возраста. Затруднения, которые дети демонстрировали в эмоционально-выразительном восприятии музыки, низкий уровень эмоциональной отзывчивости и осмысленности восприятия содержания музыкального произведения вызвали затруднения у дошкольников в двигательной интерпретации образного содержания произведения, где дети испытывали трудность в создании творческого замысла двигательной импровизации, выражении музыкально-образного содержания музыкального произведения в движениях игрового характера. Данные затруднения были учтены при построении методики развития музыкально-игрового творчества и нивелированы в процессе формирующего этапа педагогического эксперимента при реализации педагогических

условий, выделенных в процессе анализа психолого-педагогической литературы.

2.2. Организация опытно-экспериментальной работы по развитию музыкально-игрового творчества у детей старшего дошкольного возраста в процессе образовательной деятельности

В ходе формирующего этапа эксперимента осуществлялась реализация выделенных педагогических условий, обеспечивающие успешность развития у старших дошкольников музыкально-игрового творчества.

Формирующий этап эксперимента протекал в естественных условиях протекания непрерывной образовательной деятельности в детском саду. НОД была организована в форме музыкальных занятий игрового типа и музыкальных творческих игр, включенных в развлечения, праздники и самостоятельную музыкальную. В процессе формирующего эксперимента внедрялась система творческих заданий и музыкальных игр, направленных на развитие музыкально-игрового творчества.

В контрольной группе (КГ) музыкальная деятельность осуществлялась без выделенных нами педагогических условий.

Для экспериментальной группы были ранее разработаны нами блоки занятий и музыкальных творческих игр в соответствии с содержанием реализуемой в дошкольной организации основной образовательной программы и парциальной программы по музыкальному образованию детей дошкольного возраста.

Во всех группах, участвующих в эксперименте реализовывалась программа «От рождения до школы» по редакции Н.Е. Веракса, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой, разработанной в соответствии с требованиями ФГОС дошкольного образования. раздел музыкального образования в данной образовательной программе разработан М.Б. Зацепиной.

В экспериментальной группе (ЭГ) методика формирующего эксперимента основывалась на использовании музыкального репертуара программы О.П. Радыновой «Музыкальные шедевры» для старшей группы детского сада.

Задачами формирующего этапа исследования являлось:

1) расширение и обогащение интонационного опыта восприятия детьми высокохудожественных произведений искусства, в том числе из числа музыкальных шедевров музыки партнерского взаимодействия взрослых и детей в творческой музыкально - игровой деятельности;

2) организация процесса музыкальных занятий и разнообразных творческих музыкальных игр для детей с установкой на сознательно-ориентировочные действия игрового характера, направленные на обследование средств выразительности и развитие музыкального мышления дошкольников;

3) развитие творческого отношения к музыке на основе игрового взаимодействия в условиях музыкальной игры

4) расширение опыта эмоционального переживания музыкальных произведений, выражающих разнообразную гамму чувств и настроений, на основе восприятия шедевров музыкального искусства

5) формирование разнообразных способов игрового творческого действия, позволяющего детям эмоционально и осмысленно воспринимать музыкальные произведения и вариативно выражать его содержание в музыкально-игровом творчестве.

Разрабатывая методику формирующего эксперимента, мы исходили из необходимости активизации у детей эмоционального и осознанного восприятия музыкальных произведений на основе игрового взаимодействия во время слушания музыки. В качестве средств мы использовали музыкальные игры - различные по организации, содержанию, форме, целям и задачам (художественно-интеллектуальные, развивающие, имитационные,

символические, сюжетно-ролевые игры, игры-путешествия и игры-импровизации и др.). При всем разнообразии, все игры были объединены музыкой, и музыка выступала в них главным героем.

В основу разных видов игр был положен принцип моделирования эмоционального содержания музыкального произведения с помощью постепенно усложняющихся игровых действий. Во время игр мы побуждали детей к эмоциональному отклику, творческой активности, углубляли процесс осмысления средств выразительности и в целом характера музыкального образа, а также воздействовали на чувства, потребности, музыкальные интересы детей.

Принципами построения программы формирующего эксперимента выступали:

- художественность музыкальных произведений;
- адаптивность (применение одного и того же музыкального репертуара в разных игровых ситуациях);
- принцип синкретизма (ассоциирование посредством слуховых, зрительных, двигательных, тактильных ощущений, которое способствует выразительности языка музыки при использовании других видов искусств).

В связи с этим нами была разработана методика и определена программа экспериментально-педагогической работы. Программа включала три взаимосвязанных и взаимообусловленных направления развития у дошкольников музыкально-игрового творчества:

Содержание первого направления формирующей методики включало комплекс игровых занятий, построенных на расширении опыта эмоционального переживания детей в связи с восприятием различных по характеру музыкальных произведений; соответственно этому этапу подбирались игры. На данном этапе мы использовали музыкальные игры, в основу которых был положен принцип уподобления характеру звучания с помощью различных игровых действий.

Второе направление формирующей методики было направлено на формирование у детей способности к ассоциации, синестезии во время восприятия музыки. Здесь мы использовали игры-импровизации, символические, имитационные игры, игры-сопоставления, игры-сравнения и др.

Третье направление формирующей методики было нацелено на развитие музыкально-игрового творчества детей при восприятии музыки и создании музыкальных образов в различных видах продуктивной музыкальной деятельности. Мы использовали сюжетно-образные и сюжетно-ролевые игры, режиссерскую игру, игры-путешествия.

Логика построения педагогического процесса по развитию у детей старшего дошкольного возраста музыкально-игрового творчества строилась так, чтобы каждый период следовал друг за другом, однако содержание обучения предполагало «забегание» вперед и «возвращение» к уже пройденному ранее музыкально-игровому материалу. Такой подход создавал более естественный и логичный переход от этапа к этапу и способствовал более целостному построению программы формирующего эксперимента. Раскроем содержание каждого этапа.

Первое направление в развитии музыкально-игрового творчества этап включало 12 музыкальных игр, нацеленных на расширение опыта восприятия произведений различного музыкального характера. Игры чередовались таким образом, чтобы расширить круг доступных по содержанию музыкальных произведений, используя музыку различного характера. В процессе игровой деятельности дети знакомились с произведениями веселого, радостного характера (К. Сен-Санс «Птичник»), нежного, ласкового настроения (Р. Шуман «Май, милый май»), сдержанного, несколько сурового характера (К. Сен-Санс «Королевский марш льва»), грустного настроения (Х. Глюк «Мелодия»), волшебного, таинственного характера (П.И. Чайковский «Танец Феи Драже»), тревожного характера (Р. Шуман «Всадник») и решительного,

боевого характера (Р. Шуман «Солдатский марш») и др. настроение музыкального произведения соотносилось с переживаниями человека и способности выразить его в мимике лица и других уподоблениях, образцы которых дошкольники усваивали в непосредственном личностно-ориентированном общении со взрослым, основанном на диалоге, взаимопереживании гуманных чувств. такое общение пронизывало всю работу по развитию музыкально-игрового творчества воспитанников. Реализация в опытно-экспериментальной работе данного педагогического условия позволила добиться у дошкольников ярких эмоций и высокого уровня проявления эмоциональной отзывчивости на музыку.

В процессе обучения применялись варианты игр-*уподоблений* характеру музыки, основанные на включении следующих игровых действий:

- уподобления с помощью движений рук и мелкой моторики (игры «Поющие руки», «Танцующие пальчики», «Сердитые кулачки»);
- уподобления с помощью интонационно выразительной вокализации (игры «Поем красивые слова», «Поиграем звуками», «Маленькая пьеска»);
- на тембровые уподобления (игры «Подбери инструмент», «Сочини аккомпанемент», «Играем в оркестр», «Музыкальная переключка»);
- на цветовые уподобления (игры «Рисуем музыку», «Цветные звуки», «Цветной этюд»).

Предлагая тип игр с включением движений и рук и мелкой моторики, педагог побуждал детей с помощью движений рук передать настроение и характер музыки: общее настроение, его изменения, особенности мелодической линии, качество звуковедения. Так, например, плавные, мягкие движения рук соответствовали спокойному, сдержанному, печальному, ласковому настроению музыки (игра «Поющие руки», в которой звучали «Мелодия» Х. Глюка и «Май, милый май» Р. Шумана); с помощью ударов пальчиков передавался характер веселого, игрового настроения в музыке (игра «Танцующие пальчики», в которой звучал «Птичник» К. Сен-Санса); с

помощью ударов кулачков моделировался решительный, боевой характер музыки (игра «Сердитые кулачки», в которой звучал «Солдатский марш» Р. Шумана). В процессе игры происходил обмен движениями ребенка со взрослым и сочинение ребенком новых способов игрового уподобления звучанию музыкального произведения. Игры в паре со взрослым развивали творческую инициативу детей, затем игры организовывались в паре со сверстниками и малыми группами. Такая организация игр способствовала развитию коллективного музыкально-игрового творчества у детей старшего дошкольного возраста.

Второй тип игр предполагал вокальную активность детей, которая инициировалась педагогом в совместном общении («Спой так же весело, печально, нежно, тревожно, как звучит музыка»). В данном виде игр мы не добивались точности интонирования мелодической линии, ритмической точности в воспроизведении ребёнком мелодии. Главное внимание уделялось созданию и пропеванию отдельных интонаций, коротких фраз, в которых выражено переживание, присущее музыке. После прослушивания музыкального произведения в ходе творческого «экспериментирования» (термин Н.Н. Поддъякова) с мелодической линией ребёнок, при условии доступности tessitura произведения, эмоционально исполнял фрагмент мелодии.

Так, например, игра «Поем красивые слова» предполагала на фоне звучащей музыки («Май, милый май», «Мелодия») пропевание детьми слов, характеризующих музыкальное настроение («тихая, печальная, нежная»); игра «Поиграем в звуки» предполагала изображение детьми во время звучания произведения («Часики» С. Вольфензона, «Куры и петухи», «Кукушка в чаще леса» К. Сен-Санса) отдельных музыкальных интонаций: как тикают часики, как поет петух, как кукует кукушка; игра «Маленькая пьеска» предполагала имитацию игры на музыкальном инструменте (дудочка

на слог «ду», барабан на слог «бум») во время звучания мелодии (Х. Глюк «Мелодия», Р. Шуман «Солдатский марш»).

Отмечалось, что такие игры активизировали у детей не только эмоции, выраженные в вокальных импровизациях, но и способствовали развитию слухового внимания детей, музыкального мышления, что, несомненно, отражалось на глубине эмоционального переживания и осмысленного восприятия музыки. Детям очень нравилось, что, слушая музыку, необходимо определить тот фрагмент, который наиболее удачен для вокальных уподоблений, или же отметить тот эпизод в пьесе, который необходимо «подхватить» голосом (например, «ку-ка-ре-ку» в пьесе «Куры и петухи»).

Игры на тембровые уподобления (третий тип) включали оркестровку музыкальных произведений или отдельных их фрагментов. Например, игра «Сочини аккомпанемент» предполагала включение разных способов звукоизвлечения на одном инструменте или использование тембровых красок разных инструментов для создания оркестровой «партитуры» звучащей мелодии (оркестровка с помощью колокольчика «Танца Феи Драже» из балета П.И. Чайковского «Щелкунчик»). Смысл игры заключался в том, что детям было необходимо чередовать отрывистое звучание колокольчика и более слитное, разлившееся. В качестве вариантов данных заданий мы предлагали детям оркестровку музыкальных фраз или предложений по цепочке (Ф. Лист «Кампанелла», Р. Шуман «Май, милый май»), оркестровку частей произведения отдельными группами инструментов (игра «Музыкальная переключка»).

Предлагая четвертый тип игр, мы побуждали детей передавать с помощью цвета мелодию звучащей музыки. В повседневной жизни, во время бесед с детьми мы формировали представления о том, что определенный цвет может передавать настроения человека, его переживания. На занятиях по изобразительной деятельности педагог обращал внимание детей на то, что

художники с помощью цвета создают настроение в своих картинах, рисунках. Так, например, светлые краски передают спокойствие, темные – тревогу, таинственность, яркие, сочные цвета – радость, веселье, восторг.

Организуя игры на цветовое уподобление, мы объясняли детям, что характер музыкального произведения можно передать с помощью цвета, используя для этого соответствующие краски. Вначале мы использовали игры, в которых доминировал один музыкальный образ, одно настроение (К. Сен-Санс «Кукушка в чаще леса», Д.Б. Кабалевский «Злюка», «Плакса» и «Резвушка»), затем мы предлагали игры, в которых необходимо было создать цветовую партитуру, т.е. в музыке присутствовало несколько настроений (М.П. Мусоргский «Балет невылупившихся птенцов»). Нужно отметить, что данная игра предполагала не создание непосредственно рисунка, а создание цветовой гаммы, соответствующей настроению музыки, мы её называли «цветовой партитурой». Вариант такой игры заключался в том, что детям предлагалось подобрать цветные карточки, соответствующие настроению в музыке, и с их помощью выложить «цветовую партитуру». Очень понравилась детям игра «Цветной этюд», смысл которой заключался в том, что с помощью цветной бумаги создавали коллаж, в качестве основы коллажа использовались разные формы (круглые, квадратные, многоугольные, неопределенной формы и т.д.), которые дети тоже пытались подобрать в соответствии с эмоциональной партитурой музыкального произведения.

В ходе эксперимента мы отметили, что по завершении первого этапа нам удалось создать ситуации эмоционального сопереживания, эмоциональной отзывчивости на музыку у дошкольников. Несмотря на то, что некоторые музыкальные произведения использовались в играх несколько раз, это не снижало эмоциональной активности детей, т.к. разнообразие игровых действий поддерживало и повышало интерес к звучащему произведению.

Второе направление формирующей методики было нацелено на формирование у детей способности к ассоциации, синестезии во время восприятия музыки. Данный этап был построен на использовании музыкальных игр, которые ориентировали дошкольников на обнаружение сходства между предметами и явлениями, воспринимаемыми разными органами чувств. В основе этой способности лежит синестезия (соощущение) – явление восприятия, когда при раздражении органов слуха, наряду со специфическими для него ощущениями, возникают и ощущения, соответствующие другим органам чувств. Способность к творческой ассоциации распространяется и на восприятие произведений разных видов искусств.

Экспериментальная методика обучения включала следующие виды игр на ассоциации:

- жанрово-стилистического родства образно-эмоционального содержания музыкального и художественного произведений (имитационные игры «Найди пару», «Картина зазвучала», «Подбери слова»);

- по замещению элементов музыкальной речи знаками и символами, создающими модель художественного образа (символические игры «Изобрази музыку», «Составь цепочку», «Зашифрованная фраза»);

- по развитию музыкального мышления (состязательные игры «Кто сравнит и скажет?», «С чем можно сравнить музыку?», «Загадай загадку о...»).

Музыкальные игры имитационного характера были основаны на жанрово-стилистическом родстве музыкальных и художественных произведений тождественного образно-эмоционального содержания. Так, например, игра «Найди пару» предлагала соотнести несколько изображений и одно музыкальное произведение, которое по определенным параметрам соответствовало одной из картин. Слушая музыку, дошкольник должен был определить, какой картине наиболее близок музыкальный образ звучащего

произведения (Р. Шуман «Порыв» – картина Т. Жерико «Скачки в Эпсоме»; П.И. Чайковский «Камаринская» из «Детского альбома» - И.М. Тонков «Сельский праздник»; Н.А. Римский-Корсаков «Царевна-лебедь» из оперы «Сказка о царе Салтане» – М.А. Врубель «Царевна-лебедь»; С. Майкапар «Осенью», П.И. Чайковский «Осенняя песня» – И. Левитан «Золотая осень», К. Васильев «Осень»). Вторым вариантом игры, когда мы предлагали детям одно изображение и несколько музыкальных фрагментов. Детям следовало определить ту музыку, которая в наибольшей степени соответствует изображению. Третий вариант игры, когда мы предлагали несколько изображений и несколько соответствующих им музыкальных произведений или фрагментов. Дети составляли «пары».

В играх «Подбери слова» мы использовали литературные произведения, в которых детям нужно было обнаружить наиболее подходящее слово, словосочетание, фразу, отражающие характер музыкального произведения (П.И. Чайковский «Подснежник» и стихотворение И. Мазнина «Цветок»; Н.А. Римский-Корсаков вступление к опере «Садко» «Океан-море синее» и фрагмент из сказки А.С. Пушкина «Сказка о царе Салтане»; П.И. Чайковский «Болезнь куклы» из «Детского альбома» и стихотворение В.Д. Берестова «Больная кукла»; П.И. Чайковский «Осенняя песня» и стихотворение Ф.И. Тютчева «Есть в осени первоначальной»; С. Майкапар «Весною», Э. Григ «Весной» и стихотворение В.А. Жуковского «Весеннее чувство» или И.А. Бунина «Весна, весна! И всё ей радо»; Э. Григ «Ручеёк» и стихотворение С.А. Есенина «Черемуха»).

Имитационные игры выступали центральным звеном в межпредметном взаимодействии, где внутренние связи осуществлялись по принципу имитации эмоционально-образного содержания произведений разных видов искусств, а музыка углубляла и окрашивала восприятие других произведений.

Следующий вид игр предполагал создание символической модели художественного образа музыкального произведения. Так, игра «Изобрази музыку» предполагала после прослушивания музыкального произведения из предложенного набора различных символов смоделировать части, настроение, содержание музыкального произведения. В качестве символов использовались карточки с изображением мимических состояний человека, полосок различного цвета и длины, геометрических фигур, а также картины с реальными образами (например, лес, цветок, солнце и т.п.). В данном случае содержание игры была программная музыка (И.-С. Бах «Шутка», Р. Шедрин «Юмореска», П.И. Чайковский «Скерцо» - произведения, в которых одна тема, тема шутки, имеет разные оттенки, от радостной шутки до злой), так и непрограммную музыку (В.-А. Моцарт фрагмент симфонии № 40, Ф. Шопен «Этюд ми-минор»). В последнем случае детям предлагалось создать символическую модель музыкального произведения, которая бы отражала его характер, логику развития музыкального образа.

В ходе формирующего эксперимента такие игры вызывали у детей желание дополнить предлагаемый набор символических элементов своими собственными символами, что свидетельствовало о развитии не только музыкального мышления и осмысления выразительности музыкальных средств, но и о развитии художественно-творческих способностей в интерпретации музыкального образа.

Третий вид игр, включенный во второй период обучения по формирующей методике носил состязательный характер, что активизировало музыкальное мышление дошкольников и создавало возможности для формирования субъектной позиции в процессе игры. Была поставлена задача усвоения и закрепления «словаря эмоций», характеризующего музыкальный образ, и применения его в игровой ситуации. В игровой деятельности мы побуждали к выражению предпочтений и мотивированной оценки. Такие игры предполагали подбор

образных слов, метафор, определений, характеризующих настроение музыки, отдельные части произведения, средства выразительности.

Так, например, в игре «С чем можно сравнить музыку?» детям предлагалось разделить на подгруппы и после прослушивания музыкальных произведений подобрать слова, характеризующие музыкальный образ, придумать мини-сказку, сюжет, загадку по ассоциации с характером музыкального произведения. Интересным был вариант игры, когда детям предлагалось составить мини-рассказ. Дети сами предлагали образы и сюжеты. Среди рассказов можно выделить интересный рассказ о листочке, который путешествовал по волшебному лесу. Рассказ был придуман детьми после восприятия музыки Р. Шумана «Май, милый май». Дети также предлагали рассказ о ветерке, который попал в сказочный лес, после прослушивания фрагмента концерта А. Вивальди «Лето». Интересную мини-историю сочинили девочки после прослушивания пьес Д.Б. Кабалевского «Злюка», «Плакса» и «Резвушка».

Игры «Загадай загадку о...» были построены на основе принципа метафоры, т.е. перенесения признаков одного предмета (особенностей музыкальной речи) на другой, доступный чувственному опыту ребёнка. Так, например, на основе прослушанной пьесы П.И. Чайковского «Подснежник» ребёнком (Ирина Ш.) была загадана следующая загадка: «Словно голубой челнок, меж снегов расцвел цветок». После слушания пьесы Э. Грига «Шествие гномов» вместе с педагогом придумала загадку: «Самоцветами горит – нам о сказке говорит» (Катя М.).

такой тип музыкальной игры предполагал развитие осознанности восприятия музыки и активизацию интеллектуальной сферы ребёнка, что является основой творческой деятельности в целом. Детям необходимо было подобрать слова, характеризующие образы, выстроить сюжет, соответствующий логике развития музыкального произведения, и соотнести средства музыкальной выразительности с характером музыки, передав эту

связь в сюжетной линии, в характеристике героя и т.д., что требовало высокого уровня интеллектуальных способностей, прежде всего, высокого развития музыкального мышления.

Третье направление формирующего эксперимента было ориентировано на развитие музыкально-игрового творчества детей путем создания музыкальных образов в различных видах синкретичной музыкальной деятельности. Слушая программные музыкальные произведения, дети могли сочинить музыкальную сказку, передать музыкальные образы, музыкальные события в танце, рисунке, сочиненной музыкальной сказке. Содержание музыкально-игрового творчества детей происходило в синкретичной деятельности, объединяющей музыкальное, литературное, изобразительное, танцевальное творчество дошкольников.

В процессе развития музыкально-игрового творчества дошкольники были включены в различные виды игр:

- сюжетно-образные («Сочиняем музыкальную сказку» о маленьком колокольчике (Ф. Лист «Кампанелла») или лесном ручейке (Э. Григ «Ручеек»); «Музыкальные образы» (К. Сен-Санс «Слон», «Королевский марш льва», «Аквариум», «Кукушка в чаще леса»);

- сюжетно-ролевые («Музыкальные события» – переполох в курятнике (К. Сен-Санс «Куры и петухи»), появление на свет птенцов (М.П. Мусоргский «Балет невылупившихся птенцов»);

- режиссерская игра (Д.Б. Кабалевский «Злюка», «Плакса», «Резвушка», «Упрямый братишка», «Лентяй», «Клоуны», С.М. Слонимский «Ябедник»);

- игры-путешествия (морское путешествие – К. Дебюсси «Море», А. Лядов «Волшебное озеро», Н.А. Римский-Корсаков «Море. Синдбадов корабль» из сюиты «Шахеризада», симфоническая картина «Море» из оперы «Садко»; утреннее путешествие – Э. Григ «Утро», М.П. Мусоргский вступление к опере «Хованщина» «Рассвет на Москва-реке», С. Прокофьев «Утро» из цикла «Детская музыка», П.И. Чайковский «Зимнее утро» из

«Детского альбома»; лесное путешествие – А. Лядов «Кикимора»; путешествие в сказку – Н.А. Римский-Корсаков симфоническая картина «Три чуда» из оперы «Сказка и царе Салтане», фрагмент сюиты из музыки к балету П.И. Чайковского «Щелкунчик»; ночное путешествие – Э. Григ «Летний вечер», Р. Шуман «Ночью» из цикла «Фантастические пьесы» и «Всадник», С. Прокофьев «Вечер» из цикла «Детская музыка») (см.: Приложение 2).

В сюжетно-образных играх детям предлагалось сочинить сюжет-историю на основе логики развития музыкальной речи (динамика, темп, паузы, акценты, смена настроения). На основе изменений в музыкальной речи дошкольники выстраивали драматургию сюжета игры и передавали её содержание путем двигательного уподобления (с помощью пластики тела, движений рук, мимики лица), образных высказываний, реплик, диалогов. Например, дети обыгрывали содержание пьесы Ф. Листа «Кампанелла» и сочинили историю о цветке-колокольчике: «Одним прекрасным утром расцвел на поляне маленький колокольчик. Все вокруг восхищались его красотой, какой он нежный, хрупкий. Колокольчик отвечал всем, покачивая учтиво маленькой головкой – и всюду разливался его серебристый звон. Но однажды ветер подхватил его и унес. У колокольчика замерло сердце, но, когда он увидел с высоты красивые лужайки, поляны, серебристые ручейки, его сердце запело. Он звенел то взволнованно, быстро, то более тихо и разлиvisto, восхищаясь окружающей его красотой. И даже проливной дождь не смог остановить его переливчатые песни».

Данный сюжет дети обыгрывали в движениях рук и пластики тела, передавая динамические оттенки и темповые изменения в характере мелодии пьесы «Кампанелла». Обыгрывая сюжет, дети также предлагали включить оркестровку звучания пьесы, для того чтобы игра была более интересной, а главный персонаж – колокольчик моделировал характер мелодии с помощью игры на колокольчике. Дети предлагали роли ветра, дождя, других

колокольчиков. Аналогично разыгрывалась пьеса Э. Грига «Ручеек», в игре сюжет выстраивался вокруг тембровых изменений в характере мелодии (интонации радостные, игривые, озорные, таинственные, светлые, приглушенные связывались с сюжетом игры детей).

Сюжетно-ролевые игры ставили ребёнка на место другого, и основу таких игр составлял персонаж – герой сюжета музыкального произведения (животное, насекомое), который вступает во взаимодействие с другими персонажами. Игровой образ складывался, с одной стороны, из движений подражательных и непосредственно изображающих особенности движений персонажа (например, взмах крыльев, походка), а с другой стороны – из движений, передающих черты характера, основанные на интонационных особенностях музыкального образа. Так, например, в игре «Переполох в курятнике» (музыка К. Сен-Санса «Куры и петухи») петух рассказывает важным шагом, поднимая вперед правую (левую) ногу, согнутую в колене. При обыгрывании сюжета мы обращали внимание детей на неторопливость движений петуха. Цыплята – остальные персонажи игры – двигаются суетливо, подражая мелкому бегу настоящих цыплят. Дети двигались, отводя согнутые в локтях руки назад или прижав локти к корпусу и отведя руки в стороны, трясут кистями, чтобы передать трепет крылышек. Центр сюжета игры – это взаимодействие персонажей, доминирование каждого в соответствии с характером музыки. Такая творческая передача музыкального образа с помощью движений способствовала развитию эмоционального и интеллектуального компонентов музыкального восприятия. Сюжетно-ролевые игры развивали способность воспринимать целостный музыкальный образ, его динамику, передавать его статичные и динамичные модели.

Режиссерская игра предполагала игры в окружающий мир. Смысл игры заключался в том, что дети на основе восприятия нескольких музыкальных произведений или фрагментов, разных по характеру, но объединенных общим смыслом, сюжетом, режиссируют последовательность

их звучания и условия взаимодействия участников игры. Т.е. дети, воспринимая музыкальный образ, связывают его с определенным жизненным явлением, в данном случае – характером, настроением ребёнка, описывают черты поведения, манеру и способ взаимодействия. В эксперименте мы использовали вариант игры с использованием персонажей-портретов детей (резвушка, злюка, упрямый братишка, ябедник, плакса и т.п.).

Игры-путешествия основаны на проникновении ребёнка, путем создания воображаемой ситуации (действие в воображаемом поле, по Л.С. Выготскому), в художественный образ музыкального произведения. В основе игры лежат ощущения, возникающие в результате восприятия музыки (например, ощущение теплоты, свежести, запахов, мысленное прикосновение к предметам, ощущение эмоционального состояния). Предлагая в качестве атмосферы то или иное произведение, мы побуждали детей к фантазированию по поводу событий внутри художественного образа.

В играх-путешествиях мы побуждали ребёнка прислушиваться к своим чувствам, своему телу и соотносить собственные переживаемые ощущения и эмоции с чувственным содержанием музыкального произведения. Данный вид игр отличался от других тем, что мы акцентировали внимание не на внешней фабуле сюжета, а на рефлексии чувственного соприкосновения с музыкальным пространством (интонация, настроение, его смена, выразительность ритма, колорит тембровых красок). Данные игры способствовали осмыслению собственных чувств детей. Игра с элементами музыкального искусства (мелодией, звуком) рождает свободное путешествие по различным пространствам. Обсуждая с детьми будущее путешествие, мы задавали детям вопросы:

Нас ждут горы (море, утро, ночь), что мы возьмем с собой в путешествие?

Как мы себя чувствуем в путешествии?

Что мы почувствуем, если прикоснемся к чему-либо руками?

Какие запахи наполняют это пространство?

Как мы будем двигаться, взаимодействовать?

На что или на кого похоже это пространство?

Что ты увидишь, если ты станешь одним из персонажей этого пространства? и т.п.

При этом дети не просто отвечали на вопросы, а в самой беседе, предваряющей путешествие, они превращались в персонаж, подбирали интонации голоса, выразительные движения, придумывали историю, находили общность своего эмоционального состояния и характера музыкального образа. Дети подбирали определенные звуки-голоса персонажей (например, шум моря, ветра, леса, уханье лешего, песня кота-баюна, интонации ночной серенады, пение утренних птиц, звон утренней росы, цоканье копыт и пр.). В таких играх действия разного характера (режиссерские, имитационные, символические, образные, творческие) объединяются в целостный игровой сюжет.

Музыка играет в них важную и своеобразную роль: она создает атмосферу происходящих событий. Если мы отправлялись в ночь, то музыка погружала нас в её таинство, полное предчувствий и самых неожиданных встреч (например, с ночным всадником). Взрослый в играх также становился участником и вместе с детьми вступал в игровое взаимодействие. Так, в игре «Морское путешествие» во главу угла мы ставили восприятие детьми мелодической основы и формы музыкального произведения, понимания её процессуальной и двигательно-временной природы. Погружая детей в «водную стихию», взрослый рассказывал о море: спокойное и безмятежное в музыке К. Дебюсси, бушующее и мятежное в музыке Н.А. Римского-Корсакова, таинственное, завораживающее в симфонической картине «Море». Взрослый предлагал в игре разделить на группы и создать морскую картину: подобрать движения, способы взаимодействия, обозначить персонажей (волны, птицы, облака, ветер). Затем начиналась собственно

игра: во время звучания музыки «волны» приходят в движение, изменяется их характер и, соответственно, появляются те или иные персонажи во время морского путешествия (птицы, облака, рыбы, звезды).

В процессе опытно работы по развитию музыкально-игрового творчества у детей старшего дошкольного возраста добивались того, чтобы движения были свободными, непосредственными, импровизационными, основанными на ощущении внутреннего движения в мелодии, состояния морской стихии. Ощущение полной свободы во время игры способствовало созданию ситуации общения между участниками игрового взаимодействия. По окончании звучания музыки, когда игра закончена, мы обсуждали содержание игры, тем самым углубляя представления детей о музыкальном образе, своих эмоциях, переживаниях. Мы замечали, что багаж детской памяти пополнялся и накопление звуковых, эмоциональных впечатлений происходило естественным путем. Этому способствовали вопросы рефлексивного характера:

Что ты услышал в музыке?

Какие чувства она в тебе вызвала?

Какие события происходили во время путешествия?

Как была настроена морская стихия по отношению к нам?

Как ты понял, что стал персонажем в тот или иной момент путешествия?

Каких персонажей ты встретил?

О чем хотел бы побеседовать с ними? и т.п.

В целом, подводя итоги формирующего эксперимента, следует отметить, что совокупность педагогических условий, эффективно влияющих на развитие музыкально-игрового творчества детей дошкольного возраста, реализована в вариативных по содержанию и способам творческой деятельности музыкальных играх. Разнообразные способы взаимодействия дошкольников с художественно-образным содержанием музыкальных

произведений выступали в качестве стимулирующего, углубляющего, регулирующего и направляющего фактора. на начальном этапе условия накопления опыта музыкального восприятия в процессе сотворчества со взрослым, а затем овладение дошкольниками вариативными творческими действиями синкретичного характера в самостоятельном музыкально-игровом творчестве, повлияло на положительную динамику в развитии таких показателей как эмоциональная отзывчивость на музыку, ассоциативность и творческий игровой характер восприятия музыки.

Было также отмечено, что музыкальная игра, как развивающий метод, позволила ребенку творчески осваивать содержание музыки и других видов искусства как эталонов для собственной творческой деятельности. Музыкально-игровая деятельность это форма деятельности, которая в естественных условиях развития ребенка, открывает ему мир музыкального искусства.

В процессе использования комплекса музыкальных игр, отличающихся вариативностью в способах передачи содержания музыки, мы осуществляли органическое слияние и одномоментное воздействие на слуховые, зрительные, тактильные органы восприятия, что обеспечивало более глубокое погружение в мир музыкальных образов и, на этой основе, формирование музыкального восприятия.

В результате проведенной работы у детей старшего дошкольного возраста сформировались навыки восприятия музыки, был накоплен богатый опыт эмоциональных переживаний музыкальных произведений. Дети научились вариативно выражать свои эмоциональные переживания в движениях, в мимике, интонации голоса, оркестровке, овладели определенным словарем эмоций, что позволило более осмысленно воспринимать музыкальные произведения различного эмоционально-образного содержания. Дошкольники с большим желанием воспринимали музыку, просили взрослых послушать их любимые музыкальные

произведения, поиграть в любимые музыкальные игры, самостоятельно и творчески проявляли эмоциональную, двигательную активность, высказывались о характере и делились впечатлениями об услышанном музыкальном произведении с родителями и педагогами. Всё это свидетельствует о проявлении личностного, заинтересованного отношения к музыке, базирующегося на игровом творческом восприятии музыки.

Качественный результат обучения отражен в анализе контрольного этапа исследования.

2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы по развитию музыкального творчества у воспитанников дошкольной организации

На заключительном этапе эксперимента проводилась повторная диагностика уровня развития музыкально-игрового творчества детей старшего дошкольного возраста. С целью выявления итогового уровня развития всех показателей, характеризующих развитие музыкально-игрового творчества дошкольников, было проведено контрольное обследование участников экспериментальной и контрольной групп.

Методика контрольного этапа эксперимента полностью совпадала с методикой констатирующего и включала 3 ступени: 1) по выявлению уровня эмоциональной отзывчивости на музыку, 2) изучению осознанности и ассоциативности процесса восприятия музыкального произведения и 3) по выявлению игрового, творческого характера восприятия музыкального произведения. Результаты анализировались с привлечением данных констатирующего эксперимента и представлены в Приложении 3 (Таблицы 1, 2).

Обобщенные данные по выявлению уровня эмоциональной отзывчивости представлены в Рисунке 5.

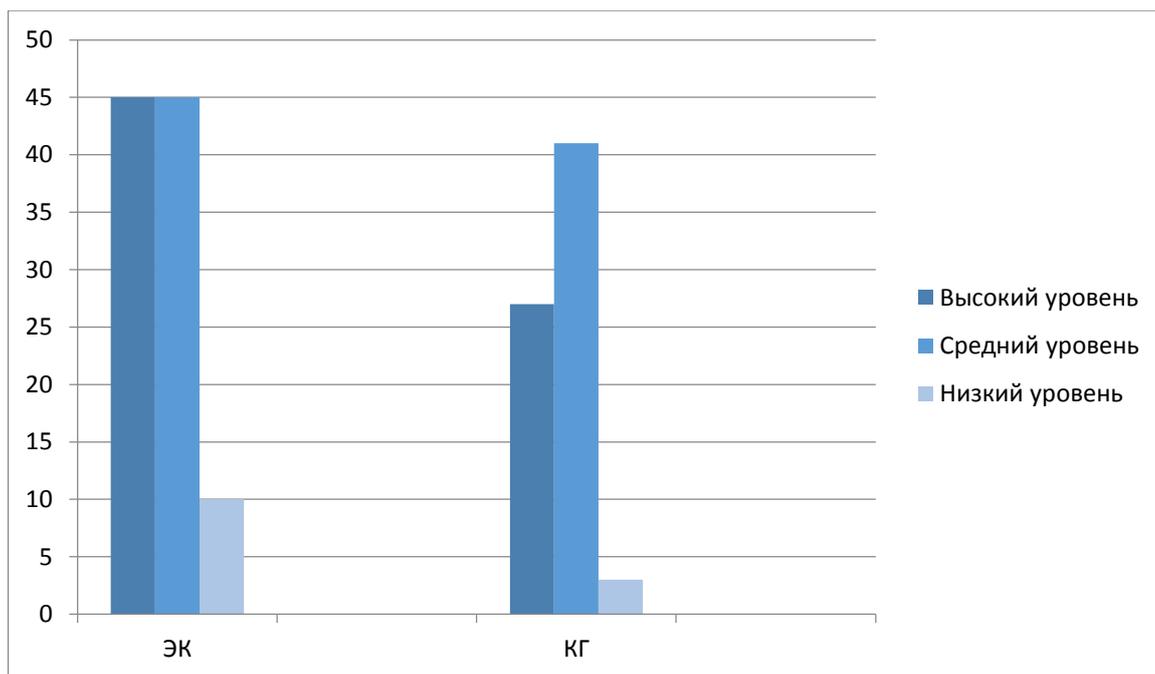


Рисунок 5 - Уровень развития эмоциональной отзывчивости на музыку детей старшего дошкольного возраста

Данные, отраженные в Рисунке 5 свидетельствуют о положительном влиянии проведенной работы, направленной на развитие эмоциональной отзывчивости на музыку в процессе музыкально-игровой деятельности.

У детей экспериментальной группы наблюдаются положительные (высокий и средний) показатели уровня развития данного качества восприятия музыки. Число детей с высоким уровнем развития эмоциональной отзывчивости на музыку в экспериментальной группе, по сравнению с данными констатирующего обследования, возросло с 9% до 45%. В то время как в контрольной группе наблюдается незначительный рост количества детей с высокими показателями – с 9% до 27%. Количество же детей с низким уровнем эмоциональной отзывчивости в контрольной группе осталось по-прежнему достаточно большим: наблюдалось незначительное сокращение детей с низкими показателями (с 46% до 32%).

Обследование показало, что количество детей, ранее находившихся на низком уровне развития эмоциональной отзывчивости на музыку, в

экспериментальной группе сократилось с 41% (9 детей) до 9% (2 ребёнка) после формирующего этапа обучения.

Анализ данных контрольного этапа обследования, полученных нами на основании наблюдений за внешними проявлениями в процессе восприятия музыки, свидетельствует о том, что у детей экспериментальной группы значительно возрос уровень качественных проявлений по следующим показателям:

- сосредоточенность внимания;
- продолжительность восприятия;
- эмоционально-двигательная активность;
- наличие действий с музыкальными игрушками, их соответствие характеру и ритму музыки;
- желание ребёнка слушать музыку.

Опишем качественные характеристики проявления эмоциональной отзывчивости на музыку. Обследование показало, что дети экспериментальной группы, имеющие высокие показатели, слушали музыку внимательно, сосредоточенно, они дослушивали все музыкальные произведения до конца и зачастую просили взрослого продолжить слушать музыку. Мы наблюдали ярко выраженные мимические реакции, их двигательная активность во время восприятия музыки носила комплексный характер: эмоции сопровождалась интонационно-выразительными вокализациями фрагментов мелодии, имитацией игры на инструменте (например, некоторые дети имитировали игру на дудочке во время слушания «Шутки» И.-С. Баха); движения рук, моделирующие характер произведения, словесными пояснениями эмоционально-образного содержания произведения, движением корпуса, головы. Некоторые дети с высокими показателями в развитии эмоциональной отзывчивости на музыку, слушая «Шутку» Баха, передавали характер и настроение музыки в танцевальных движениях.

Действия с музыкальными инструментами возникали как отклик на звучащую музыку. Дети самостоятельно выбирали для оркестровки музыкальные игрушки, соответствующие по тембру звучания характеру произведения. Яркий интерес и желание слушать музыку заключались в проявлении инициативы послушать музыкальные произведения. Зачастую до начала занятия или после прослушанных 4-х фрагментов дети предлагали включить их любимые произведения. Слушая музыку, они вступали в общение со взрослым по поводу её характера, поясняя эмоционально-образное содержание произведений.

Средние показатели в развитии эмоциональной отзывчивости характеризовались недостаточной устойчивостью внимания детей при восприятии музыки. Движения рук, адекватные характеру музыки, у данных детей возникали только по просьбе взрослого, но, как правило, они сопровождались словесными интонационно-выразительными пояснениями.

Действия с музыкальными инструментами также возникали по их инициативе, но игра не всегда носила выразительный характер: дети в основном передавали общее настроение произведения и заканчивали игру с окончанием звучания музыки, смена интонаций и особенности выразительных средств не всегда адекватно отражались в их игре. Зачастую несоответствие в оркестровке вызывало желание изменить инструмент, так как дети в процессе игры осознавали несоответствие тембра выбранного ими инструмента характеру звучащего произведения. Мы отметили, что со стороны детей не возникало инициативы слушать музыку, однако дошкольники откликались на предложения взрослого продолжить слушание музыкальных произведений, при этом они проявляли эмоционально-двигательную активность и положительные эмоции во время её звучания.

Низкие показатели характеризовались переключением внимания детей с восприятия музыки на внемusical общение со взрослым. Двигательная активность носила эпизодический характер, зачастую возникала по

подражанию взрослому. В действиях с музыкальными игрушками дети увлекались собственным исполнительством, не соотнося его с развитием музыкального образа, лишь в некоторых случаях игра соответствовала выразительности интонации музыки. Желание слушать музыку самостоятельно не проявлялось, и в основном, прослушав 1 – 2 музыкальных фрагмента, дети предлагали иные темы общения и взаимодействия с экспериментатором.

Следующим шагом контрольного обследования было выявление уровня осознанности и ассоциативности восприятия детьми характера музыкального образа. Эта ступень контрольного обследования проходил в форме индивидуальной беседы о музыке. При оценке мы использовали аналогичные констатирующему этапу показатели высокого, среднего и низкого уровня развития осознанности восприятия музыкального образа. Всем детям мы предложили послушать пьесу Г. Свиридова «Колдун».

Результаты обследования показали, что высокий уровень осмысленности музыкального восприятия был выявлен у 14 (70 %) детей экспериментальной группы и 9 детей (45 %) контрольной группы. Приведем пример высказывания детей данного уровня о характере музыкального произведения. Наташа К. (экспериментальная группа), прослушав музыкальное произведение, рассказала о том, что это музыка сказочная, и рассказывает она о злом колдуне, т.к. звучит «очень страшновато, неторопливо, вначале музыка играет тихо, как будто колдун шепчет свои колдовские слова, а затем становится все громче и громче, и кажется, что он выкрикивает что-то, а затем опять затихает, но всё равно остается, хотя и тихой, но злой, а когда музыка звучит громко, похоже как будто колдун танцует, подпрыгивает, кружится, стучит своей палкой – хочет всех в лесу запугать». Девочка предложила изобразить колдуна в танце и сказала, что если бы у неё была темная накидка и колдовской посох, то она бы показала, как танцует колдун.

Остальные дети экспериментальной группы были отнесены к среднему уровню осознанности восприятия музыки (30 %) и 10 детей контрольной группы (50 %). Например, Аня Х. (экспериментальная группа), прослушав музыкальное произведение, определила его характер следующим образом: «Музыка страшная, она рассказывает о колдуне, он злой и недобрый». На вопрос: «Как рассказывает музыка?» девочка не сразу соотнесла характер музыки со средствами музыкальной выразительности и ответила: «Колдуны всегда злые, редко встречаются добрые, поэтому музыка злая». На вопрос: «Как ты определила, что музыка злая?» девочка ответила: «Ну, она же громкая». Для того чтобы уточнить характер музыкального образа, требовались наводящие вопросы: «Всегда ли она звучит громко?». Аня Х. Ответила: «Нет, вначале она звучала тихо, а потом стала громкой». Но девочка не отметила особенности ритма в средней части произведения и не охарактеризовала заключительную часть пьесы «Колдун».

Низкий уровень у детей экспериментальной группы при оценке осознанности процесса восприятия не был констатирован ни у одного ребёнка, при этом в контрольной группе с низкими показателями был выявлен 1 ребёнок (5 %).

Обобщенные количественные данные уровня развития осознанности и ассоциативности восприятия музыкального произведения детьми старшего дошкольного возраста представлены на Рисунке 6.

Таким образом, уровень осмысленности восприятия музыки у детей экспериментальной группы повысился в ходе формирующего эксперимента: по высоким показателям – с 14 до 70 % (в контрольной группе – с 18 до 45%), средние показатели в экспериментальной группе снизились с 55 до 30 %. В контрольной группе динамика изменения по средним показателям не наблюдалась, осталась на уровне 50 %.

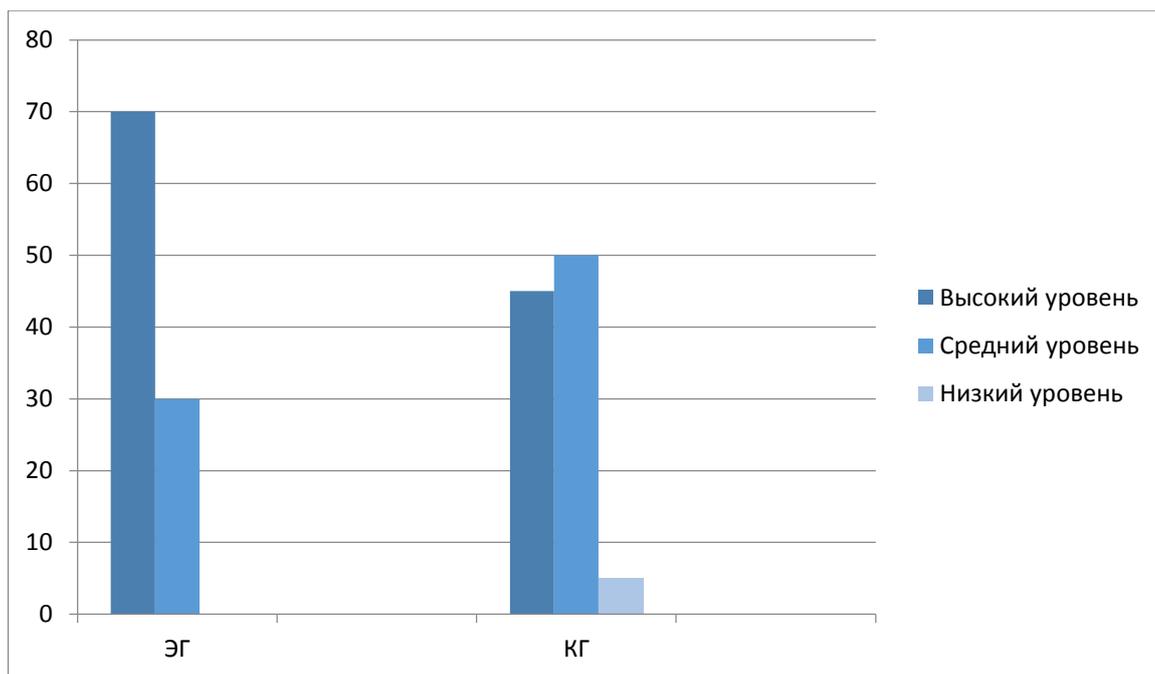


Рисунок 6 - Уровень развития у детей старшего дошкольного возраста осмысленности и ассоциативности восприятия

Заключительная ступень контрольного эксперимента была направлена на выявление уровня игрового, творческого восприятия музыкального произведения. Детям были предложены к прослушиванию 2 пьесы: девочкам – «Фея Драже» П.И. Чайковского из балета «Щелкунчик», а мальчикам – «Гном» М.П. Мусоргского («Картинки с выставки») – и так же, как на констатирующем этапе, передать характер музыкального образа в двигательной интерпретации и рассказать о том, что хотел изобразить ребёнок. При оценке мы использовали показатели, выделенные К.В. Тарасовой.

Высокий уровень проявления способности к ассоциативности и творчеству в восприятии музыки был констатирован у 9 детей (45 %) экспериментальной группы и 5 детей (25 %) контрольной группы. Музыкально-игровые образы, созданные детьми, были выразительны, и в них присутствовал план сквозного действия, т.е. движения, мимика, пантомима отражали логику развития музыкального образа в пьесе. Так, например,

Максим С. (экспериментальная группа), изображая гнома, двигался угловато, движения его были ковыляющие, иногда резкие, а иногда крадущиеся. Движения мальчика соответствовали характеру музыки и логике музыкального развития. После того как ребёнок изобразил гнома, он рассказал, что изображал страшного, злого карлика, который крадет, затевая что-то недоброе, и пугает всех вокруг, делая страшные ужимки и гримасы. Таня Ж. (экспериментальная группа) изобразила изящный танец Феи Драже и для создания образа взяла нежный, легкий платок. Двигалась девочка легко, а в средней части с помощью платка она передала искрящийся характер музыки. Характеризуя образ Феи Драже, она отметила, что танец волшебный и нежный, весь переливается, а в середине музыка как бы разливается, как будто раскатываются горошинки драже.

Средний уровень был выявлен у 11 детей (55 %) экспериментальной группы и 10 детей (50 %) контрольной группы.

Низкий показатель ассоциативности и творческого характера восприятия у детей экспериментальной группы отсутствовал, а в контрольной группе у 5 детей (25 %) мы отметили затруднения в передаче характера музыки в движении и отсутствие логики двигательного образа, созданного детьми, и музыкального. Дети также испытывали затруднения в словесной интерпретации своих движений.

Обобщенные количественные данные исследования уровня развития игрового творческого характера восприятия музыкального произведения отражены на Рисунке 7.

Таким образом, творческий характер музыкального восприятия у детей экспериментальной группы значительно возрос (по отношению к высоким показателям – с 5 % до 45 %), если на констатирующем этапе лишь у 1 ребёнка мы отметили наличие творческих движений, богатство ассоциаций, в том числе двигательных, то на контрольном этапе у 9 детей присутствовали высокие показатели. В контрольной группе динамика высоких показателей

ассоциативности и творчества в восприятии была не столь значительна – они увеличились с 9 % до 25 %. Низкие показатели в экспериментальной группе не были констатированы, хотя на констатирующем этапе этому уровню соответствовало 15 детей экспериментальной группы. Как следствие снижения низких показателей, мы отметили увеличение среднего уровня – с 30 % (6 человек) на констатирующем этапе до 55 % (11 детей) на контрольном этапе. А в контрольной группе низкие показатели сократились с 55 % (11 детей) до 25 % (5 детей) и, соответственно, средние показатели увеличились с 35 % (7 детей) до 50 % (10 детей).

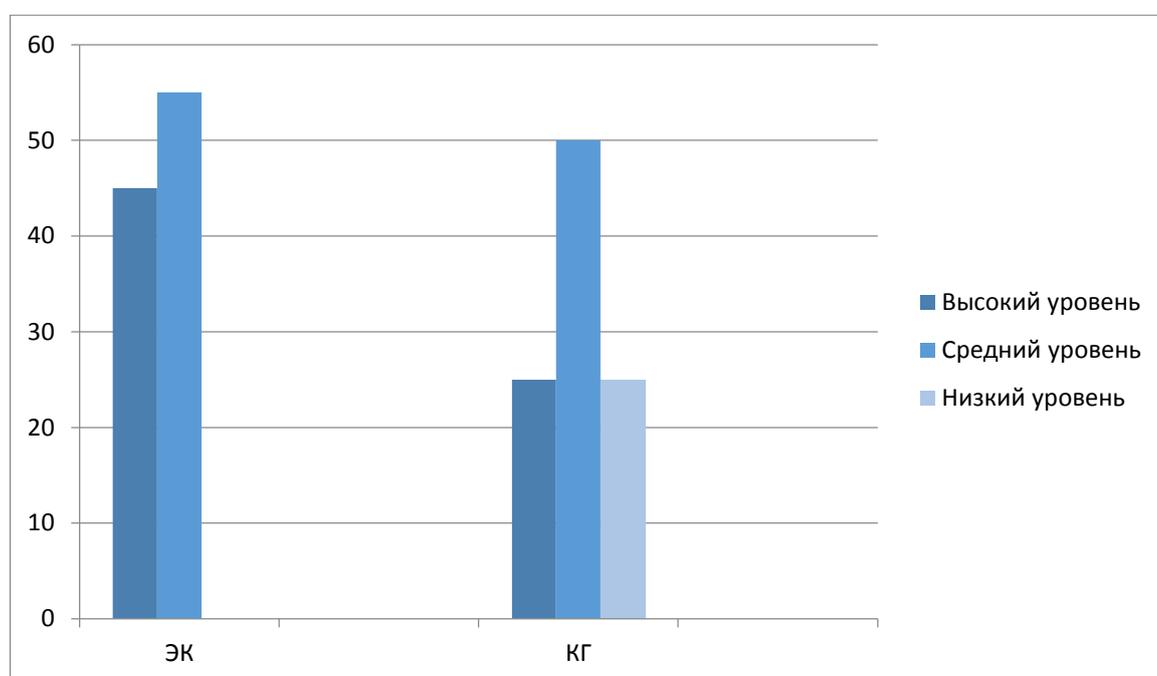


Рисунок 7 – Уровень развития творческого игрового восприятия эмоционально-образного восприятия музыкального произведения детьми старшего дошкольного возраста

Данная динамика отражает эффективность проведенной работы с детьми экспериментальной группы.

По завершении контрольного этапа, обобщив данные (см.: Приложение 2, Таблицы 3,4) были выделены уровни развития музыкально-игрового творчества детей старшего дошкольного возраста.

Высокий уровень был констатирован у 10 детей (50 %) экспериментальной группы и у 6 детей (30 %) контрольной группы. Средние показатели уровня развития музыкального восприятия мы выявили у 9 детей (45 %) экспериментальной группы и у 10 детей (50 %) контрольной группы. Детей, имеющих низкие показатели, в экспериментальной группе был выявлен 1 ребенок (5%), в контрольной группе с низкими показателями было констатировано 4 детей (20 %).

Обобщенные количественные данные уровня развития музыкально-игрового творчества детей старшего дошкольного возраста представлены на Рисунке 8.

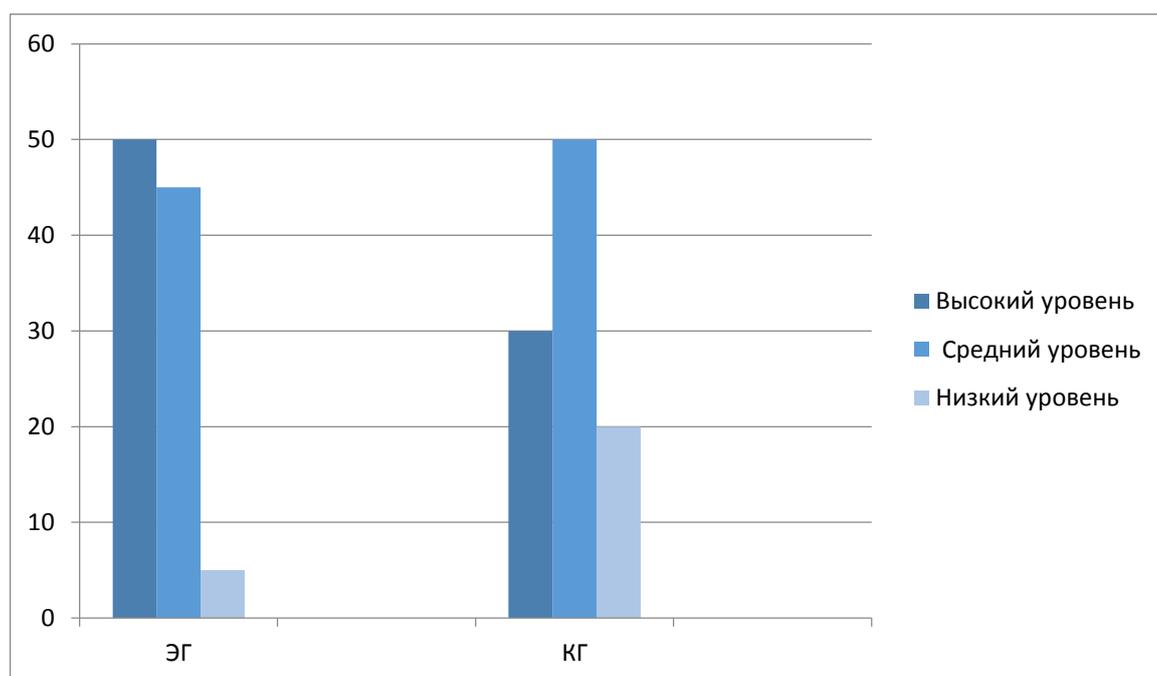
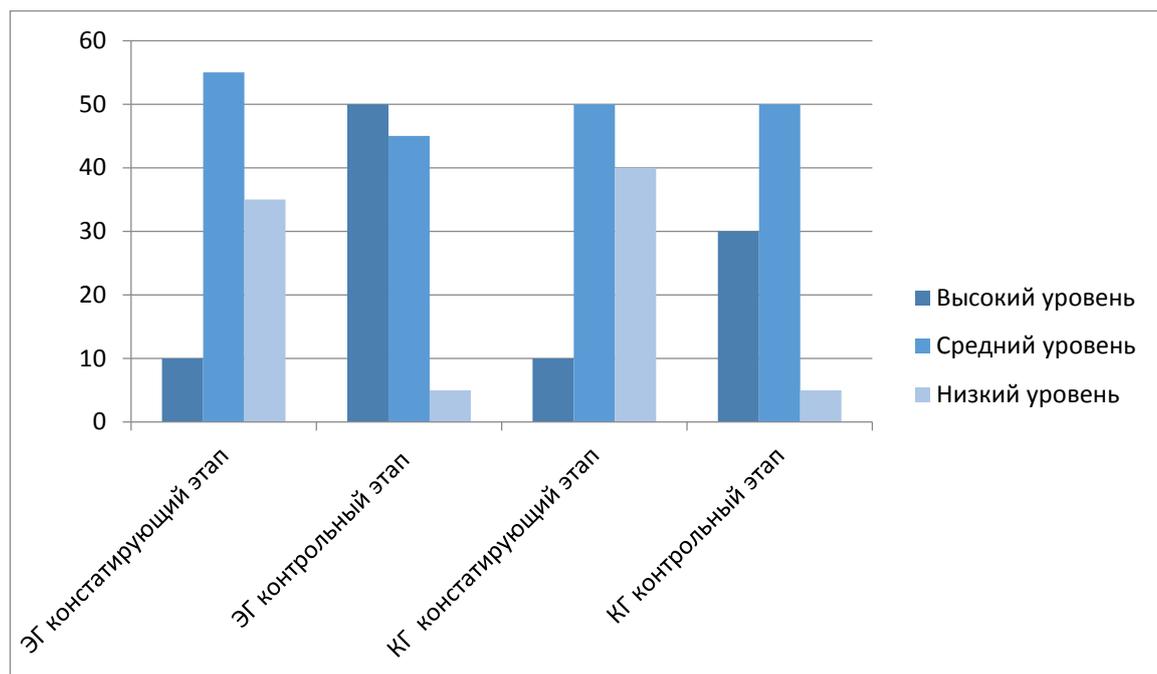


Рисунок 8 – Уровень развития музыкально-игрового творчества детей старшего дошкольного возраста

Сравнивая уровень развития музыкально-игрового творчества детей экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах, мы можем отметить, что высокие показатели увеличились с 10% до 50 %, низкие сократились с 35 % до 5%, а средние сократились на 10% . Изменения в контрольной группе по уровням развития музыкально-игрового

творчества незначительны. высокие показатели увеличились с 10% до 30%, низкие показатели сократились с 40% до 20%, а средние остались неизменны на уровне 50%.

Динамика развития музыкально-игрового творчества детей старшего дошкольного возраста отражена в содержании Рисунка 9.



Результаты данного обследования наглядно свидетельствуют об эффективности предлагаемой методики развития музыкально-игрового творчества у детей старшего дошкольного возраста.

Таким образом, разработанная нами методика позволила сформировать у детей старшего дошкольного возраста интерес и желание слушать музыку, позволила расширить и обогатить музыкально-интонационный опыт, углубить эмоциональность и осознанность музыкального восприятия и оказала определяющее влияние на способность к ассоциативности и творческому восприятию музыки.

Нами разработаны и реализованы педагогические условия приобретения детьми интонационного опыта восприятия музыки детьми в

музыкально-игровой деятельности творческого характера. Созданные педагогические условия, ориентированы на поэтапное усложнение способов тверской деятельности дошкольников в игре, качественно повлияли на динамику музыкально-игрового творчества детей экспериментальной группы.

Расширение опыта восприятия музыки на основе личностного взаимодействия педагога и ребенка давало возможность для ориентировки в творчестве, взрослый демонстрировал способы творческих действий на основе уподобления характеру музыки. Побуждая детей в процессе сотворчества к самостоятельным действиям, педагог ориентировал ребенка на вариативность переноса известных способов игрового отражения содержания музыки в новые условия. Игры, связанные с отражением содержания музыки в движениях, пантомимике, рисунках, сочинениях сказки, т.е. на перенос известного в новые условия носили синкретичный характер и позволили дошкольникам творчески отражать впечатления о музыкальном произведении. Музыкально-игровое творчество детей усложнилось и приобрело ассоциативный и синкретичный характер.

Экспериментальная работа подтвердила правомерность использования комплекса музыкальных игр, направленных на развитие музыкально-игрового творчества в старшем дошкольном возрасте. Полученные результаты дают основание говорить, что развитие музыкально-игрового творчества в старшем дошкольном возрасте, осуществляемое с учетом расширения круга доступных по содержанию музыкальных произведений и применения игровых форм, направленных на осознание выразительных средств и характера музыкального образа, возможно использовать в практике работы детских дошкольных учреждений.

Выводы по второй главе

В научно-теоретическом рассмотрении проблемы развития музыкально-игрового творчества старших дошкольников в образовательной деятельности, определяются закономерности развития и самовыражения ребёнка. Теоретические основания развития музыкально-игрового творчества старших дошкольников позволили проверить выдвинутые педагогические условия и сделать следующие выводы:

1. Успешность выявленных педагогических условий подтверждается результатами педагогической диагностики. Адекватность критериев и показателей изменений в сравнительном анализе показывает, что успешность определяется следующими положениями:

- достоверно улучшаются показатели развития эмоциональной отзывчивости на музыку, музыкально - творческих способностей, проявляющихся в ассоциативном и осмысленном восприятии музыкальных произведений, в игровом характере музыкального восприятия и способности к творческой интерпретации эмоционально-образного содержания музыкального произведения.

- повышается степень активности детей в процессе музыкально-игровой деятельности, развивается творческое воображение, умение последовательно реализовывать поставленные цели через уподобление содержанию музыки с при помощи вариативных творческих действий и творческой интерпретации в движениях, рисунках, сочинении сказок и сюжетов, драматизации и пантомиме, повышается степень самовыражения, самореализации личности;

- развитие музыкально-игрового творчества происходит более активно у детей экспериментальных групп;

- общее эмоциональное состояние детей имеет тенденцию оптимизации;

- выявлены значительные положительные изменения в содержательном характере воспитательного процесса, определяющие изменение во взаимоотношениях педагога и ребёнка.

2. Определены показатели развития музыкально-игрового творчества старших дошкольников:

- эмоциональная отзывчивость на музыку, проявляющаяся в интересе к музыке, сосредоточенности внимания, интонационной и двигательной активности;

- ассоциативность и осмысленность восприятия музыкального образа произведения, возникающего на основе музыкально-творческого воображения и музыкального мышления;

- способность к творческому игровому моделированию эмоционально-образного содержания музыкального произведения (в речи, движениях, ритмопластике).

3. Разработана методика развития музыкально-игрового творчества старших дошкольников. Основными педагогическими условиями реализации экспериментальной методики развития музыкально-игрового творчества детей старшего дошкольного возраста является возможность использования процесса уподобления характеру музыки, в основу которого положены принципы развития музыкально-игрового творчества дошкольников. Совокупность педагогических условий направлены на раскрытие природных дарований ребёнка и открывает перспективы всестороннего развития личности. В контексте основных задач методики развития творчества детей связана с характером тех изменений, которые происходят в процессе музыкально-игровой деятельности в самом субъекте (ребёнке). Важными условиями выступают сотворчество взрослого и ребенка, расширение игрового опыта за счет синкретичных видов музыкальной деятельности, обучение музыкальному творчеству в действиях уподобления содержанию

музыки, создание творчески ориентированной и художественно насыщенной среды в дошкольной организации

Результаты экспериментальной работы подтверждают выдвинутую гипотезу и свидетельствуют, что выявленные педагогические условия способствуют более успешному развитию музыкально-игрового творчества старших дошкольников, а также обеспечивает всестороннее и целостное развитие ребёнка в соответствии с его природой. На этой основе, представленные основные положения и выводы, содержащиеся в диссертации, дают основания считать, что цель и задачи, поставленные перед исследованием, решены.

Внедрение предложенных условий и содержания музыкальных игр в практику работы образовательного учреждения позволяют утверждать, что работа имеет реальную ценность. В целом можно отметить, что полученные позитивные результаты поставили новые вопросы, требующие дальнейшего изучения.

Заключение

Теоретическое изучение проблемы исследования и результаты педагогического эксперимента подтверждают выдвинутую гипотезу и позволяют сформулировать следующие выводы:

1. Рассматривая проблему развития детского музыкального творчества было установлено, музыкально-игрового творчества старших дошкольников, может обеспечить успешное его развитие, но вместе с тем недостаточно разработаны условия организации музыкальной игры с учетом современного развития теории и практики музыкального образования детей дошкольного возраста, не достаточно в теории методических решений по организации музыкальной творческой игры с применением взаимосвязи слова, движения и музыки.

2. Установлено, что педагогическими условиями, способствующими повышению уровня развития музыкально-игрового творчества старших дошкольников являются:

- расширение опыта восприятия музыкальных произведений на основе личностного взаимодействия педагогов и воспитанников;
- создание ситуаций сотворчества в процессе музыкальных игр;
- обучение творчеству в действиях уподобления характеру музыки;
- опора на синкретизм в содержании творческой деятельности детей;
- создание творчески ориентированной и художественно насыщенной среды в дошкольной организации.

Универсальным средством для самовыражения в творчески ориентированной среде служит процессы уподобления музыкальному звучанию различными вариативными способами, основанными на игровом и ассоциативном восприятии эмоционально-образного содержания музыки. Сотворчество педагог и ребенка в процессе расширения опыта восприятия музыки способствует созданию творческой среды, включающей вариативные формы организации музыкально-игровой деятельности. Элементарному

музицированию в сотворчестве со взрослым и сверстниками присуща гуманистическая направленность, поскольку для каждого ребёнка открывается возможность для самостоятельной инициативной творческой интерпретации музыки с содержанием музыкально-игровой деятельности детей. Следовательно, для развития творчества старших дошкольников лучшим средством является музыкально-игровая деятельность, так как педагогические условия ее организации и построения дают возможность интегрировать все стороны творческого развития детей.

3. Условием развития музыкально-игрового творчества дошкольников является освоение и расширение опыта восприятия музыки в ассоциативной игровой форме синкретичного характера, в процессе музицирования, где происходит слияние музыки, движения и речи. Принципиально важной особенностью развития детского музыкально-игрового творчества является его субъективная значимость для самого ребёнка. Результат открытия музыки для себя является не столько создание нового продукта, сколько изменения, которые происходят в самом ребёнке, возникновение у него новых способов музыкальной и художественно-эстетической деятельности.

4. Разработанная на основе выявленных педагогических условий методика организации и содержание музыкально-игрового творчества дошкольников обеспечивает создание нового для ребёнка художественного продукта. Методика развития музыкально-игрового творчества предполагает логическую последовательность обучения способом творческого самовыражения ребёнка в музыкальной игре. Развитие музыкально-игровой деятельности происходит первоначально на основе усвоения вариативных творческих действий в играх-уподоблениях, затем включение в процесс музыкальных игр, основанных на синестезии и синкретичном характере творческих действий детей и в заключении освоение способов свободной импровизации путем создания собственных сюжетов музыкальной игры.

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. Алиев Ю.Б. Музыка в эстетическом воспитании школьников // Искусство в эстетическом воспитании детей различных возрастных групп. М.: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1978. С. 29 – 40.
6. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! М.: Просвещение, 1983. 208 с.
7. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.1. М.:Педагогика, 1980. 232 с.
8. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания. М.: АПН РСФСР, 1960. 486 с.
9. Анцыпирович О.Н., Зыль О.Н. Музыкально-эстетическое развитие детей дошкольного возраста. Мн.: Изд-во «Адукацыя і выхаванне», 2017. 48 с.
- 10.Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе. М.: Просвещение, 1983.
- 11.Артемьева И.В. Слушание музыки // Методика музыкального воспитания школьников 1 – 4 классов. М.-Л.: Просвещение, 1965. С. 179 – 207.
- 12.Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Л.: Музыка, изд. 2-е, 1973.
- 13.Афанасьева О.А. Роль игры и игровых приемов обучения в становлении личности ребенка // Игровые методы и приемы в художественном образовании детей: Материалы городского научно-практического

- семинара 9 ноября 2001 г./ Под ред. О.П. Савельевой. Магнитогорск: МаГУ, 2001. С. 11 – 18.
14. Бабаева Ю.Д. Психология одаренности детей и подростков. М.: Академия, 2000. 334 с.
 15. Бальчитис Э. О формах импровизирования в средних классах общеобразовательной школы // Тезисы 5-й научной конференции по вопросам развития певческого голоса, музыкального слуха и музыкально-творческих способностей детей и юношества. М., 1977.
 16. Безрукова В.С. Педагогика. Екатеринбург: Изд-во Свердл.инжен.- пед.ин-та, 1994. 337 с.
 17. Белкин А.С. Педагогика детства. Екатеринбург: Сократ, 1995. 151 с.
 18. Белкин А.С. Ситуация успеха: как ее создать. М.: Просвещение, 1991. 176 с.
 19. Белобородова В.К. Развитие эмоций младших школьников средствами музыки // Советская педагогика. 1985. № 6. С. 29 – 32.
 20. Белобородова В.К. Развитие эмоциональной отзывчивости младших школьников при восприятии музыки и её связь с нравственными переживаниями // Развитие музыкального слуха, певческого голоса и музыкально-творческих способностей учащихся общеобразовательной школы: Сб. тезисов У1 научной конференции. М.: НИИ ХВ АПН СССР, 1982. С. 106 – 110.
 21. Белова Е.С. Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать. М.: Московский психолого-социальный ин-т: Флинта, 1998. 144 с.
 22. Бердяев Н.А. О русской философии. Свердловск: Изд-во УрГУ, 1993. 288 с.
 23. Берхин Н.Б. Общие проблемы психологии искусства. М.: Знание, 1981. 64 с.
 24. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростов.ун-та, 1983. 172 с.

25. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968.
26. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Изд-во «Институт практической психологии» Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. С.135-172.
27. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Информ.- изд.дом. Филинь, 1996. 472 с.
28. Болотина Л.Р. Дошкольная педагогика. М.: Академия, 1997. 232 с.
29. Большой Российский энциклопедический словарь. М.: Научное изд-во «БРЭ», 2003. 1888 с.
30. Бондаревская Е.В. Концепция личностно-ориентированного образования и целостная педагогическая теория // Школа духовности. 2009. № 6. С. 41-66.
31. Борзенкова И.В. Особенности развития креативности младших школьников в зависимости от влияния микросреды: автореф. дис.... канд. психол. наук. Курск, 2001. 18 с.
32. Боякова Е.В. Воспитание интереса к музыке у детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2001. 16 с.
33. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. М.: Педагогика, 1990. 144 с.
34. Бурно М.Е. Терапия творческим самовыражением. М.: Наука, 1989. 304 с.
35. Вахнянская И.Л. Психологические условия формирования эмоционально-эстетического отношения к музыке у младших школьников: Автореф. дисс. ... канд. псих. наук. М., 1980. 16 с.
36. Василюк Ф.Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. М.: Изд-во МГУ, 1984. 200 с.
37. Веракса Н.Е. Диалектическое мышление и творчество // Вопросы психологии. 1990. № 4. С. 5-14.

38. Ветлугина Н.А. Возраст и музыкальная восприимчивость // Восприятие музыки: сб.статей / Сост. В.Н. Максимов. М.: Музыка, 1980. 256 с.
39. Ветлугина Н.А. Музыкальное воспитание в детском саду. М.: Просвещение, 1981. 240 с.
40. Ветлугина Н.А., Кенеман А.В. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду. М.: Просвещение, 1983. 254 с.
41. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. М.: Изд-во МГУ, 1976. 142 с.
42. Восприятие и деятельность / Под ред. А.Н. Леонтьева. М.: Изд-во Московского университета, 1976.
43. Восприятие музыки / Ред.-сост. В.Н.Максимов. М.: Музыка, 1980.
44. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1991. 93 с.
45. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 479 с.
46. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Искусство, 1986. 573 с.
47. Выготский Л.С. Эмоции и их развитие в детском возрасте //Собр. соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1984. Т.2. С.416-436.
48. Выготский Л.С. Эстетическое воспитание // Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1996. С. 224 – 253.
49. Гершунский Б.С. Философия образования. М. Изд-во Флинта, 2008. 427 с.
50. Гирц К. Интерпретация культур. М. : «Российская политическая энциклопедия» (РОСМЭН), 2004. 560 с.
51. Голубева Э.А. Способности и индивидуальность. М.: Прометей, 1993. 304 с.
52. Гончаренко Н.В. Гений в искусстве и науке. М.: Искусство, 1991. 432 с.
53. Горюнова Л.В. Теория и практика формирования музыкальной культуры младшего школьника: автореф.дис. ... д-ра пед. наук. М., 1991. 38 с.
54. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. М.: МИП «NB Магистр», 1993.
55. Григорович Л.А. Педагогические основы развития творческого

- мышления на начальном этапе становления личности: автореф. дис. ... канд.пед. наук. М., 1996. 19 с.
56. Гуревич П., Дьяков С. Философия культуры : учеб. пособие для студентов гуманитарных вузов. М. : Аспект пресс, 1995. 286 с.
57. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
58. Держинская И.Л. Музыкальное воспитание младших дошкольников: Пособие для воспитателя и музыкального руководителя детского сада. М.: Просвещение, 1985.
59. Дмитриева Л.Г. Творческое развитие школьников на уроке музыки // Музыкальное воспитание в школе, 1989. Вып. 15. С. 100.
60. Дябло Т. Возможности творческих проявлений первоклассников в различных видах деятельности // Тезисы 5-й научной конференции по вопросам развития певческого голоса, музыкального слуха и музыкально-творческих способностей детей и юношества. М., 1977.
61. Дуговицкий А.К., Репкин В.В. О развитии познавательных интересов младших школьников // Вопросы психологии. 1975. № 3. С. 23-26.
62. Ерохин В.П. Принцип спонтанности и творчества // Музыка в школе. 2000. № 1.
63. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2-х т. Т.2. М.: Педагогика, 1986. 296 с.
64. Запорожец А.В. К вопросу о генезисе функций и структуре эмоциональных процессов у ребёнка // Избранные психологические труды: В 2-х тт. Т. 1. Психическое развитие ребёнка. М.: Педагогика, 1986. С. 260 – 275.
65. Запорожец А.В. Психологическое изучение развития моторики ребёнка – дошкольника // Вопросы психологии ребёнка дошкольного возраста: Сб. статей / Под ред. А.Н. Леонтьева и А.В. Запорожца. М.: Международный Образовательный и психологический колледж, 1995. С. 112 – 122.
66. Запорожец А.В. Развитие эмоциональной регуляции действий у ребенка //

- Избранные психологические труды: В 2-х тт. Т. 1. Психическое развитие ребёнка. М.: Педагогика, 1986. С. 258 – 259.
67. Запорожец А.В., Венгер Л.А., Зинченко В.П., Рузская А.Г. Восприятие и действие /Под ред. А.В.Запорожца. М.: Просвещение, 1967.
68. Зеньковский В.В. Психология детства. Екатеринбург: Деловая книга, 1995. 348 с.
69. 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.
70. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. М.: Тривола, 1994. 336 с.
71. Игровые методы и приемы в художественном образовании детей: / Под ред. О.П. Савельевой. Магнитогорск: МаГУ, 2001.
72. Изард К.Е. Эмоции человека: перев.с англ. М.: Изд-во МГУ, 1980. 440 с.
73. Ильенков Э.В. Личность и творчество. М.: Языки русской культуры, 1999. 262 с.
74. Ильичева А.В. Игровая деятельность как средство развития музыкального восприятия школьников: Автореф.дисс...канд.пед.наук. М., 2003. 16 с.
75. Искусство в эстетическом воспитании детей различных возрастных групп: Сборник научных трудов / Под ред. Н.А. Кушаева и В.П. Сомова. М.: АПН СССР, НИИ общей педагогики, 1978.
76. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца. М.: Просвещение, 1981. 192 с.
77. Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке в общеобразовательной школе. М.: Просвещение, 1983.
78. Каган М.С. Введение в историю мировой культуры. СПб., 2003. Кн.1. 383 с., Кн. 2. 320 с.
79. Каган М.С. Философия культуры. СПб.: ТОО ТК Петрополис, 1996. 416 с.

80. Кармин А.С. Основы культурологии: морфология культуры. СПб.: Изд-во Лань, 2017. 512 с.
81. Карпова Г.А. Педагогическая диагностика эмоционального самочувствия школьника: метод. рекомендации. Екатеринбург: УрГПИ, 2016. 35 с.
82. Кенеман А.В. Музыкальная игра как одно из средств музыкального воспитания в советском детском саду: Автореф.дис...канд.пед.наук. М., 1955.
83. Кирнос Д.И. Индивидуальность и творческое мышление. М.: Б.и., 2012. 171 с.
84. Ковалев А.Г., Мясищев В.Н. Психологические особенности человека: В 2-х т. Т.2.Л.: Изд-во Ленинградск.ун-та, 1960. 304 с.
85. Коган Л.Н. Всестороннее развитие личности и культура. М.: Знание, 1981. 63 с.
86. Козлова С.А. Дошкольная педагогика. М.: Академия, 2000. 415 с.
87. Комарова Т.С. Дети в мире творчества: Книга для педагогов дошкольных учреждений. М.: Мнемозина, 1995.
88. Комиссарова Л.Н. Наглядные средства и методы музыкального воспитания детей 6 – 7 лет: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 1980.
89. Комлева В.В. Музыкальный театр как действенный метод художественного образования дошкольников и младших школьников // Педагогика искусства. 2017. №2. С. 21-29.
90. Костюк А.Г. Культура музыкального восприятия //Художественное восприятие / Под ред. Б.С. Мейлаха. Л.: Наука, 1971. С.334-347.
91. Кравцов Г. Игра как основа детского творчества // Искусство в школе. 1994. № 2. С. 3.
92. Кретивный ребёнок / Сост. Т.А. Барышева, В.А. Шекалов и др. Ростов н/Д, 2004.
93. Кремлев Ю.А. Интонация и образ в музыке // Интонация и музыкальный образ / Под ред. Б.М. Ярустовского. М.: Музыка, 1965. С. 35 - 53.

94. Кремлев Ю.А. О роли разума в восприятии произведений искусства. М.: Музыка, 1970.
95. Кузьмина Л.А. Развитие восприятия художественной формы в процессе формирования ладового чувства у детей 5 – 7 лет: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 1994.
96. Лаврентьева И.А. Система форм и методов народной педагогики в художественном воспитании дошкольников // Педагогика искусства. 2016. № 1 С. 28-36.
97. Лаптев И.Г. Детский оркестр в начальной школе: Книга для учителя. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
98. Ларин Ю.В. Мироззренческо-методологические основы постижения культуры: проблема концептуализации: автореф. дисс... доктора философ. наук. Тюмень, 2004. 38 с.
99. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
100. Леонтьев А.Н. Некоторые проблемы психологии искусства // Избранные психологические произведения: В 2-х т. / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьева, А.В. Петровского. М.: Педагогика, 1983. Т.2. С. 232 - 239.
101. Леонтьев А.Н. О путях исследования восприятия // Восприятие и деятельность / Под ред. А.Н. Леонтьева. М.: Изд-во МГУ, 1976. С.3-27.
102. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Мысль, 1965.
103. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников. М.: Академия, 2000. 320 с.
104. Лернер Н.Я. Процесс обучения и его закономерности. М.: Знание, 1980. 96 с.
105. Лехина Л.Н. Педагогические условия успешности музыкально-эстетического воспитания младших школьников в процессе сюжетно-игровой деятельности: Автореф. дисс... канд. пед. наук. М, 2003.

106. 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.
107. Лобова А.Ф. Теоретические основы формирования у детей эстетического отношения к человеку. Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2000. 155 с.
108. Лук А.Н. Эмоции и личность. М.: Знание, 1982. 175 с.
109. Лук А.Н. Эмоции и чувства. М.: Знание, 1972. 79 с.
110. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. М.: Просвещение, 1990. 165 с.
111. Маркарян Э.С. Теория культуры и современная наука. Логико-методологический анализ. М.: Мысль, 1983. 284 с.
112. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики: перев.с англ. СПб: Изд-во Евразия, 1997. 430 с.
113. Матюшкин А.М. Психологические основы диагностики и развития творческих способностей в обучении // Проблемы способностей в советской психологии. М.: АПН СССР, 1984. С.18-24.
114. Медушевский В.В. Двойственность музыкальной формы и восприятие музыки // Восприятие музыки / Ред.-сост. В.Н. Максимов. М.: Музыка, 1980. С. 178 – 194.
115. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. М.: Музыка, 1976. 240 с.
116. Медушевский В.В. О содержании понятия "адекватное восприятие" // Восприятие музыки / Ред.-сост. В.Н. Максимов. М.: Музыка, 1980. С. 141 – 155.
117. Метлов Н.А. Музыка – детям : Пособие для воспитателей и муз. руководителя дет. сада / Сост. С.И. Чешева, А.П. Николаичева. М.: Просвещение, 1985.
118. Методика музыкального воспитания в детском саду / Под ред. Н.А.

- Ветлугиной. М.: Просвещение, 1989.
119. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Организация сюжетной игры в детском саду: Пособие для воспитателя. М.: «ГНОМ и Д», 2000.
120. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. М.:Знание, 1981. 96 с.
121. Минаева В.М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры. М.: АРКТИ, 1999. 48 с.
122. Музыка в школе. 1969. № 10.
123. Мясищев В.Н. Психология отношений. М. - Воронеж: Изд-во Акад.пед. и социал.наук - Москов.псих-социал.ин-т, 1995. 356 с.
124. Нагаев В.В. Психология чувств и их воспитание. Пермь: Пермский ун-т, 1982. 112 с.
125. Назайкинский Е.В. Звуковой мир музыки. М.: Музыка, 1988. 254 с.
126. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. М.: Музыка, 1972. 383 с.
127. Назайкинский Е.В. Оценочная деятельность и восприятие музыки // Восприятие музыки: Сб. статей / Ред.-сост. В.Н.Максимов. М.: Музыка, 1980. С.195-228.
128. Налимов Н.Н. Спонтанность сознания. М.: Прометей, 1989. 287 с.
129. Неменский Б.М. Эмоционально-образное познание в развитии человека // Вопросы психологии. 1991. № 3. С. 9 – 16.
130. Немов Р.С. Психология: в 3-х кн. Кн.1. Общие основы психологии. М.: Просвещение, 1994. 576 с.
131. Нижинский В.В. Чувства. М.: Вагриус, 2000. 253 с.
132. Новикова Г.П. Музыкальное воспитание дошкольников. М.: АРКТИ, 2000. 202 с.
133. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М.: Тривола, 1995. 357 с.
134. Обучение и воспитание школьников средствами музыкального

- искусства: Сборник научных трудов / Под ред. Д.Б. Кабалевского. М.: НИИ школ, 1978.
135. Обществознание в вопросах и ответах / Под ред. проф. О.С. Белокрыловой. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. 445 с.
136. Овчинникова Т.Л. Личность и мышление ребенка: Диагностика и коррекция. М.-Екатеринбург: Академический Проект - Деловая книга, 2000. 204 с.
137. Ольшанникова А.Е. Эмоции и воспитание. М.: Знание, 1983. 78 с.
138. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. М.: Просвещение, 1991. 287 с.
139. Остроменский В.Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема. Киев: Музычна Украина, 1975.
140. Педагогика: Педагогические теории, системы, технологии / Под ред. С.А. Смирнова. М.: Академия, 1998. 512 с.
141. Петрушин В.И. Моделирование эмоций средствами музыки // Вопросы психологии. 1988. № 5. С. 141 - 144.
142. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Учеб. пособие для студентов и преподавателей. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997.
143. Поддьяков Н.Н. Детское экспериментирование и эвристическая структура опыта ребенка –дошкольника // Исследователь. 2009. № 2. С. 68-75.
144. Поддьяков Н.Н. Новый подход к развитию творчества у дошкольников // Вопросы психологии. 1990. № 1. С. 16 – 19.
145. Поддьяков Н.Н. Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста. Концептуальный аспект. Волгоград: Перемена, 1994.
146. Познавательные процессы: ощущение, восприятие /Под ред. А.В.Запорожца, Б.Ф.Ломова, В.П.Зинченко. М.: Педагогика, 1982.
147. Пономарев Я.А. Исследование творческого потенциала человека // Психологический журнал. 1991. № 1. С.3-12.

148. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. М.: Педагогика, 1976. 277 с.
149. 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.
150. Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца. М.: Педагогика, 1983. 448 с.
151. Психология воспитания / Под ред. В.А. Петровского. М.: АспектПресс, 1995. 152 с.
152. Психология одаренности: от теории к практике / Под.ред. Д.В. Ушакова. Per Se, 2000. 80 с.
153. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. М.: Наука, 1990. 224 с.
154. Радынова О.П. Музыкальное развитие детей: В 2 ч. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. Ч. 1.
155. Радынова О.П. Слушаем музыку: Кн. для воспитателя и музыкального руководителя детского сада. М.: Просвещение, 1990.
156. Радынова О.П. Формирование музыкального мышления дошкольников в игре // Игра и развитие ребёнка в дошкольном возрасте: Материалы Международной научно-практической конференции. М.: Прометей, 1995. Ч. 2. С. 31 – 32.
157. Радынова О.П., Груздова И.В., Комиссарова Л.Н. Практикум по методике музыкального воспитания дошкольников. М.: Академия, 1999.
158. Радынова О.П., Катинене А.И., Палавандишвили М.Л. Музыкальное воспитание дошкольников. М.: Просвещение-Владос, 1994. 223 с.
159. Ражников В.Г. Резервы музыкальной педагогики. М.: Знание, 1980. 96 с.
160. Ражников В.Г. Школа настроения - методика развития художественного сознания // Искусство в школе. 1983. № 1. С.29 - 32.

161. Развитие эмоциональной отзывчивости на музыку у детей младшего дошкольного возраста / Сост. Радынова О.П., Груздова И.В. Самара, 1999.
162. Роджерс Н. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. 1990. №1. С.164-168.
163. Рожина Л.Н. Развитие эмоционального мира личности. Минск: Ушверсітэцкае, 1999. 257 с.
164. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т. Т.2. М.: Педагогика, 1989. 328 с.
165. Савенков А.И. Детская одаренность: развитие средствами искусства. М.: Пед.общество России, 1999. 220 с.
166. Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе. М.: Академия, 2000. 232 с.
167. Савенков А.И. У колыбели гения. М.: Пед.общество России, 2000. 224 с.
168. Семенов В.Д. Взаимодействие школы и социальной среды. М.: Педагогика, 1986. 109 с.
169. Сенько Ю. В. Педагогический процесс как гуманитарный феномен // Педагогика. 2012. № 1. С. 11-17.
170. Симановский А.Э. Развитие творческого мышления детей. Ярославль: Гринго, 1996. 188 с.
171. Сингер Э. Игра и удовольствие в дошкольном воспитании и образовании // Современное дошкольное образование. 2016. №7(69). С. 72-78.
172. Система детского музыкального воспитания Карла Орфа. Л.: Музыка, Ленинградское отделение, 1970.
173. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 576 с.
174. Смирнова Е.И. Общекультурные компетенции как результат

- подготовки будущих специалистов // Омский научный вестник. Психологические и педагогические науки. 2010. № 4 (89). С. 107-110.
175. Соколов Э.В. Культура и личность. Л. : Знание, 1972. 228 с.
176. Сохор А.Н. Воспитательная роль музыки. Изд. 2-е доп. Л.: Музыка, 1975.
177. Столович Л.Н. Искусство и игра. М.: Знание, 1987.
178. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина // Избр.пед.соч.: в 5 т. Т.3. М.: Педагогика, 1979. 719 с.
179. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев: Радзеньска школа, 1969. 247 с.
180. Тарасов Г.С. Музыкальное воспитание и развитие личности // Вопросы психологии. 1990. № 4. С. 131-134.
181. Тарасов Г.С. О психологии музыки // Вопросы психологии. 1994. №5. С. 95-99.
182. Тарасов Г.С. Психология музыкального восприятия школьников // Вопросы психологии. 1991. №2. С. 107-112.
183. Тарасов Г.С. Психология музыкальных способностей /Спутник учителя музыки. М.: Педагогика, 1993. С. 55 - 58.
184. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей. М.: Педагогика, 1988.
185. Тарасова К.В. Роль наглядного моделирования в развитии музыкальности // Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л.А. Венгера. М.: Педагогика, 1986. С. 157 – 173.
186. Тельчарова Р.А. Музыка и культура: личностный подход. М.: Знание, 1986.
187. 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.

188. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х т. Т.2. М.: Педагогика, 1985. 360 с.
189. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. 536 с.
190. Теплов Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания. М.-Л.: Известия АПН РСФСР, 1947. Вып. 11. С. 7 – 26.
191. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Избр. труды: В 2-х тт. М.: Педагогика, 1985. Т. 1. С. 42 – 222.
192. Торшилова Е.М., Морозова Т.В. Развитие эстетических способностей детей 3-7 лет (теория и диагностика). Екатеринбург: Деловая книга, 2001. 141 с.
193. Тюлин Ю.Н. О программности в произведениях Ф. Шопена. М.: Музыка, 1968.
194. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. М.: Издательский центр Академия, 1997. 336 с.
195. Фадеева С.А. Развитие оценочного отношения к музыке у детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ...канд.пед.наук. М., 2001. 18 с.
196. Фрейд З. Психологические этюды. М.: Попури, 1997. 606 с.
197. Фрейджер Р. Личность: теории, эксперименты, упражнения. СПб., М.: Прайм-Еврознак; Олма-Пресс, 2001. 864 с.
198. Фридман Л.М. Психология воспитания. М.: Сфера, 2000. 204 с.
199. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано. М.: Просвещение, 1984.
200. Хох И.Р. Принципы урока музыки и взаимосвязь мотивационно-потребностной сферы школьника // Музыка в школе. 2000. № 1.
201. Чулюкин К.С., Баянова Л.Ф. Проблема креативности детей в современной зарубежной психологии развития // Современное дошкольное образование. 2017. №10(82). С. 14-21.

202. Чумичева Р.М. Взаимодействие искусств в формировании личности старшего дошкольника. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского гос. пед. университета, 1995.
203. Шацкая В.Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. М.: Педагогика, 1975.
204. Шмаков С.А. Игры учащихся – феномен культуры. М.: Новая школа, 1994.
205. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.
206. Эмоциональное развитие дошкольника / Под ред. А.Д. Кошелевой. М.: Просвещение, 1985. 278 с.
207. Эстетическое воспитание в детском саду: Пособие для воспитателей детского сада / Под ред. Н.А. Ветлугиной. М.: Просвещение, 1985.
208. Якобсон П.М. Психология художественного восприятия. М.: Искусство, 1964.
209. Якобсон П.М. Психология чувств. М.: Изд-во МГУ, 1956. 238 с.
210. 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.
211. Goffman E. The neglected situation / E. Goffman // Amer. Anthropol. 1964. -V.66. -N 5.-Part. 2.
212. Herbert M. Emotional Problems of Development in Children / M.Herbert. - N.Y., 1974.-362 p.
213. 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.
214. Music and child development./ Edited by g.Craig, 1987.
215. 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

Приложение 1

Таблица 1 - Результаты констатирующего обследования уровня развития эмоциональной отзывчивости на музыку у детей экспериментальной группы

Имя	Сосредот.	Продолж.	Двигат.	Действия с	Желание	Общее	Уровень
	вн	вос	акт	музыка	с		раз
				игрушк	м		
Владик М.	8	4	8	8	1		ср
Саша М.	8	8	8	4	8		ср
Алина К.	7	7	6	6	6		н
Аня К.	6	6	4	4	6		н
Ирина Ш.	8	8	10	10	1		в
Таня Ж.	7	7	7	8	8		ср
Настя К.	7	7	4	4	8		н
Дима В.	4	4	4	4	4		н
Максим С.	6	6	8	6	8		ср
Толик Ф.	4	4	4	4	4		н
Лена Г.	5	5	6	4	4		н
Лена О.	4	4	4	4	8		н
Лера С.	8	8	4	8	8		ср
Коля Р.	4	4	4	4	4		н
Аня Х.	4	8	4	5	8		н
Максим Э.	6	7	6	8	8		ср
Алиса Д.	10	10	6	9	8		ср
Настя Н.	12	12	8	4	8		ср
Оля К.	12	12	11	10	1		в
Диана Ю.	8	8	8	8	1		ср
Таня Г.	8	8	7	7	8		ср
Натasha К.	8	8	10	10	8		ср

Приложение 1

Таблица 2 - Результаты констатирующего обследования уровня развития музыкально-игрового творчества у детей контрольной группы

NN	Имя	Сосредот. внимания	Продолж. восприятия	Двигат. активность	Действия с музыкальными игрушками	Желание слушать музыку	Общее кол-во баллов	Уровень развития
1	Настя Ф.	7	7	4	4	8	30	н
2	Алёна Т.	7	7	7	7	7	35	ср
3	Миша Г.	8	8	6	4	8	34	ср
4	Даша Т.	9	9	10	10	10	48	в
5	Виталик Б.	6	6	4	4	4	24	н
6	Таня А.	8	8	6	6	6	34	ср
7	Ева С.	7	7	4	4	8	30	н
8	Марина А.	12	12	8	8	12	52	в
9	Кристина С.	10	10	8	9	8	45	ср
10	Максим М.	7	7	6	6	7	33	н
11	Кирилл П.	6	6	4	4	8	28	н
12	Полина В.	8	5	5	4	8	30	н
13	Даша Р.	10	11	8	6	10	45	ср
14	Кристина Р.	6	7	8	4	6	31	н
15	Кирилл Е.	6	9	11	9	12	47	ср
16	Маша М.	8	8	4	4	8	32	н
17	Рома М.	10	10	8	8	8	44	ср
18	Степан М.	6	6	4	4	5	25	н
19	Катя О.	10	10	9	8	10	47	ср
20	Саша Ч.	7	7	4	4	5	27	н

Приложение 1

Таблица 3- Результаты констатирующего обследования уровня развития музыкально - игрового творчества детей экспериментальной группы

Имя	Эмоцион отзывчи	Осмысле восприят	Творч характ воспр	Уро разв
Владик	средний	средний	низки	сред
Саша М.	средний	средний	средн	сред
Алина К.	низкий	средний	низки	низк
Аня К.	низкий	низкий	низки	низк
Ирина Ш.	высокий	высокий	высок	выс
Таня Ж.	средний	средний	низки	сред
Настя К.	низкий	низкий	низки	низк
Дима В.	низкий	низкий	низки	низк
Максим	средний	средний	средн	сред
Толик Ф.	низкий	низкий	низки	низк
Лена Г.	низкий	низкий	низки	низк
Лена О.	низкий	низкий	низки	низк
Лера С.	средний	средний	низки	сред
Коля Р.	низкий	низкий	низки	низк
Аня Х.	низкий	средний	низки	низк
Максим	средний	средний	низки	сред
Алиса Д.	средний	средний	низки	сред
Настя Н.	средний	высокий	средн	сред
Оля К.	высокий	высокий	средн	выс
Диана Ю.	средний	средний	средн	сред
Таня Г.	средний	средний	низки	сред
Наташа К.	средний	средний	средн	сред

Приложение 1

Таблица 4 - Результаты констатирующего обследования уровня развития эмоциональной отзывчивости на музыку у детей контрольной группы

№	Имя	Эмоциональная отзывчивость	Осознанность восприятия	Творческий характер восприятия	<i>Уровень развития</i>
1	Настя Ф.	низкий	низкий	низкий	низкий
2	Алёна Т.	средний	средний	средний	средний
3	Миша Г.	средний	средний	низкий	средний
4	Даша Т.	высокий	высокий	высокий	высокий
5	Виталик Б.	низкий	низкий	низкий	низкий
6	Таня А.	средний	средний	средний	средний
7	Ева С.	низкий	низкий	низкий	низкий
8	Марина А.	высокий	высокий	средний	высокий
9	Кристина С.	средний	средний	низкий	средний
10	Максим М.	низкий	средний	низкий	низкий
11	Кирилл П.	низкий	низкий	низкий	низкий
12	Полина В.	низкий	низкий	низкий	низкий
13	Даша Р.	средний	высокий	средний	средний
14	Кристина Р.	низкий	средний	низкий	низкий
15	Кирилл Е.	средний	средний	средний	средний
16	Маша М.	низкий	средний	низкий	низкий
17	Рома М.	средний	средний	средний	средний
18	Степан М.	низкий	низкий	низкий	низкий
19	Катя О.	средний	высокий	высокий	высокий
20	Саша Ч.	низкий	низкий	низкий	низкий
21	Оксана Р.	средний	средний	низкий	средний
22	Миша К.	средний	средний	средний	средний

Приложение 2

Таблица 1 - Результаты контрольного обследования уровня развития эмоциональной отзывчивости на музыку у детей экспериментальной группы

Имя	Сосредот. внимания	Продолж. восприятия	Двигат. активность	Действия с музыкальными игрушками	Желание слушать музыку	Общее кол-во баллов	Ур ра
Владик М.	8	4	8	8	1	38	ср
Саша М.	8	8	8	4	8	36	ср
Алина К.	7	7	6	6	6	25	н
Аня К.	6	6	4	4	6	26	н
Ирина Ш.	8	8	10	10	1	48	в
Таня Ж.	7	7	7	8	8	37	ср
Настя К.	7	7	4	4	8	30	н
Дима В.	4	4	4	4	4	20	н
Максим С.	6	6	8	6	8	34	ср
Толик Ф.	4	4	4	4	4	20	н
Лена Г.	5	5	6	4	4	24	н
Лена О.	4	4	4	4	8	24	н
Лера С.	8	8	4	8	8	36	ср
Коля Р.	4	4	4	4	4	20	н
Аня Х.	4	8	4	5	8	29	н
Максим Э.	6	7	6	8	8	35	ср
Алиса Д.	10	10	6	9	8	43	ср
Настя Н.	12	12	8	4	8	44	ср
Оля К.	12	12	11	10	1	55	в
Диана Ю.	8	8	8	8	1	44	ср
Таня Г.	8	8	7	7	8	38	ср
Наташа К.	8	8	10	10	8	44	в

Приложение 2

Таблица 2 - Результаты контрольного обследования уровня развития эмоциональной отзывчивости на музыку у детей контрольной группы

NN	Имя	Сосредот.	Продолж.	Двигат.	Действия с	Желание	Общее	Уровень развития
		внимания	восприятия	активность	музыкальными игрушками	слушать музыку	кол-во баллов	
1	Настя Ф.	7	7	4	4	8	30	н
2	Алёна Т.	7	7	7	7	7	35	ср
3	Миша Г.	8	8	6	4	8	34	ср
4	Даша Т.	9	9	10	10	10	48	в
5	Виталик Б.	6	6	4	4	4	24	н
6	Таня А.	8	8	6	6	6	34	ср
7	Ева С.	7	7	4	4	8	30	н
8	Марина А.	12	12	8	8	12	52	в
9	Кристина С.	10	10	8	9	8	45	ср
10	Максим М.	7	7	6	6	7	33	н
11	Кирилл П.	6	6	4	4	8	28	н
12	Полина В.	8	5	5	4	8	30	н
13	Даша Р.	10	11	8	6	10	45	ср
14	Кристина Р.	6	7	8	4	6	31	н
15	Кирилл Е.	6	9	11	9	12	47	ср
16	Маша М.	8	8	4	4	8	32	н
17	Рома М.	10	10	8	8	8	44	ср
18	Степан М.	6	6	4	4	5	25	н
19	Катя О.	10	10	9	8	10	47	ср
20	Саша Ч.	7	7	4	4	5	27	н

Приложение 2

Таблица 3- Результаты контрольного обследования уровня развития музыкально-игрового творчества детей экспериментальной группы

Имя	Эмоцион отзывчи	Осмысле восприят	Творч характ воспр	Уро разв
Владик	средний	высокий	средн	сред
Саша М.	высокий	высокий	высок	выс
Алина К.	средний	высокий	средн	сред
Аня К.	средний	средний	средн	сред
Ирина Ш.	высокий	высокий	высок	выс
Таня Ж.	средний	высокий	средн	сред
Настя К.	средний	средний	средн	сред
Дима В.	низкий	средний	средн	сред
Максим	высокий	высокий	высок	выс
Толик Ф.	низкий	средний	средн	сред
Лена Г.	средний	средний	средн	сред
Лена О.	средний	средний	средн	сред
Лера С.	высокий	высокий	средн	выс
Коля Р.	средний	средний	средн	сред
Аня Х.	средний	высокий	средн	сред
Максим	средний	высокий	средн	сред
Алиса Д.	высокий	высокий	высок	выс
Настя Н.	высокий	высокий	высок	выс
Оля К.	высокий	высокий	высок	выс
Диана Ю.	высокий	высокий	высок	выс
Таня Г.	высокий	высокий	высок	выс
Наташа К.	высокий	высокий	высок	выс

Приложение 2

Таблица 4 - Результаты контрольного обследования уровня развития
Музыкально-игрового творчества детей контрольной группы

№№	Имя	Эмоциональная отзывчивость	Осознанность восприятия	Творческий характер восприятия	Уровень развития
1	Настя Ф.	низкий	средний	средний	средний
2	Алёна Т.	высокий	высокий	высокий	высокий
3	Миша Г.	средний	средний	средний	средний
4	Даша Т.	высокий	высокий	высокий	высокий
5	Виталик Б.	низкий	низкий	низкий	низкий
6	Таня А.	высокий	высокий	высокий	высокий
7	Ева С.	низкий	средний	низкий	низкий
8	Марина А.	высокий	высокий	средний	высокий
9	Кристина С.	средний	средний	средний	средний
10	Максим М.	средний	средний	средний	средний
11	Кирилл П.	низкий	средний	низкий	низкий
12	Полина В.	низкий	средний	средний	средний
13	Даша Р.	высокий	высокий	высокий	высокий
14	Кристина Р.	средний	средний	средний	средний
15	Кирилл Е.	средний	высокий	средний	средний
16	Маша М.	средний	высокий	средний	средний
17	Рома М.	средний	средний	средний	средний
18	Степан М.	низкий	средний	низкий	низкий
19	Катя О.	высокий	высокий	высокий	высокий
20	Саша Ч.	низкий	средний	низкий	низкий