

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 психология»
(наименование)

44.03.02 Психолого-педагогическое образование
(код и наименование направления подготовки / специальности)

Психология и педагогика начального образования
(направленность (профиль) / специализация)

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему Развитие музыкальности детей младшего школьного возраста в процессе восприятия музыки

Обучающийся

Т.Г. Соловьева

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

канд. пед. наук, доцент И.В. Груздова

(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Тольятти 2023

Аннотация

Бакалаврская работа рассматривает решение актуальной проблемы развития музыкальности детей младшего школьного возраста в процессе восприятия музыки.

Цель исследования – разработать и доказать эффективность педагогических условий развития музыкальности у детей младшего школьного возраста в процессе слушания музыки.

Задачи исследования последовательно раскрывают содержание бакалаврской работы:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме развития музыкальности детей младшего школьного возраста в процессе восприятия музыки.

2. Выявить уровень развития музыкальности детей младшего школьного возраста.

3. Определить и экспериментально апробировать программу по развитию музыкальности детей младшего школьного возраста в процессе восприятия классической музыки.

Бакалаврская работа состоит из введения, двух глав, заключения, содержит 18 рисунков, список литературы (33 наименования), 3 приложения.

Текст бакалаврской работы изложен на 56 страницах без учета приложений.

Оглавление

Введение.....	4
Глава 1 Теоретические основы развитие музыкальности детей младшего школьного возраста в процессе восприятия музыки.....	8
1.1 Проблема исследования вопросов развития музыкальности детей младшего школьного возраста.....	8
1.2 Условия развития музыкальности у детей младшего школьного возраста в процессе восприятия музыки	17
Глава 2 Опытнo -экспериментальная работа по развитию музыкальности детей младшего школьного возраста в процессе восприятия музыки.....	29
2.1 Диагностика музыкальности детей младшего школьного возраста.....	29
2.2 Реализация экспериментальной программы развития музыкальности у детей младшего школьного возраста в процессе восприятия музыки	37
2.3 Оценка результативности программы по развитию музыкальности детей младшего школьного возраста в процессе восприятия классической музыки	42
Заключение.....	52
Список используемой литературы.....	54
Приложение А Результаты констатирующей диагностики	57
Приложение Б Методики диагностики компонентов музыкальности младших школьников	63
Приложение В Результаты контрольной диагностики	67

Введение

Актуальность исследования. Развитие музыкальности детей младшего школьного возраста в процессе восприятия музыки является чрезвычайно важной проблемой в современном мире.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования, одной из первостепенных функций начальной ступени обучения считается развитие умения воспринимать произведения изобразительного и музыкального искусства в художественно-образном и эмоционально-ценностном аспектах, а также выражать свои переживания и отношение к миру через творческую деятельность. За свою историю музыкальное искусство выполняло не только эстетические, но и ценностно-нравственные функции, символизируя изысканность, чистоту и гармонию человеческих чувств.

Развитие музыкальности и музыкальных способностей среди детей младшего школьного возраста считается значимой задачей для педагогов. В этом возрасте дети находятся в периоде наибольшей чувствительности к развитию всех важных психических процессов, включая музыкальные способности. В России, начиная с XIX века, музыка стала рассматриваться как важное педагогическое средство для развития музыкальных способностей. В научном исследовании данной области первыми исследователями были В.И. Водовозов, Д.И. Писарев, И.М. Ястребцов, В.П. Острогорский и Б.Ф. Одоевский. Развитие и совершенствование музыкальных навыков является одним из самых сложных, но в то же время интересных разделов деятельности педагога, который занимается развитием музыкальных данных детей младшего школьного возраста.

Развитость музыкальности детей младшего школьного возраста определяет уровень гармонично развитой личности. Музыка способствует развитию таких приобретаемых качеств личности, как художественные и эстетические, которые отражаются в нравственных ценностях, чувстве

прекрасного, умение оценивать произведения искусства, необходимости в красоте. Раннее знакомство ребенка с миром художественных образов благотворно воздействует на развитие мыслительных процессов, формирование позитивной мотивации к творческой активности. Важнейшую роль играет прослушивание классической музыки.

Следовательно научить ребенка воспринимать и любить музыку, в частности классическую, возможно только в том случае, если он ее слушает постоянно, целенаправленно, чувствует и проводит анализ ее. Потому как современные родители посвящают общению со своими детьми слишком мало количество времени, первостепенными путеводителями в удивительный мир гармонии звуков становятся уроки музыки. Осознавая ценность слушания музыки для развития музыкальности младшего школьника, необходимо акцентировать соответствующее внимание этому направлению педагогического воспитания в начальных школах. Все изложенное выше подтверждает актуальность выбранной для выпускной квалификационной работы темы исследования.

Творческая активность детей, включая инициативу и самостоятельность музыкального развития, поднимались в работах таких ученых XIX–XX вв. как С.И. Миропольский, А.И. Пузыревский, А.Л. Маслов, А.Н. Карасев, С.В. Смоленский, К.Н. Вентцель, А.С. Симонович, С.Т. Шацких и В.Н. Шацких. В советской педагогике вопросами развития музыкальности детей младшего школьного возраста занимались, В.М. Бехтерев, П.Ф. Каптерев, П.П. Блонский, Б.В. Асафьев, Л.С. Выготский, А.Н. Зимина, И.Л. Дзержинская, А.В. Кенеман, К.В. Головская, Б.М. Теплов, Е.А. Флерина, В.Н. Шацкая, В.А. Сухомлинский, Н.И. Киященко, В.А. Разумный, В.К. Скатерщиков, А.А. Балян, Б.Т. Лихачев, С.А. Аничкин и другие.

В современной педагогике вопросами музыкального воспитания и развития музыкальности занимаются Н.Н. Алпарова, В.П. Анисимов, О.А. Блох, М.А. Васильев, Г.И. Колесникова, Л.Н. Комиссарова, О.П. Радынова и другие авторы. Но при этом стоит отметить, что в этих

работах не уделяется особого внимания развитию качеств музыкальности детей младшего школьного возраста в процессе восприятия классической музыки.

Данное исследование имеет высокую актуальность в силу некоторых проблем, связанных с недостатком теоретической и практической базы для развития музыкальности детей младшего школьного возраста при восприятии музыки.

Анализ психолого-педагогических исследований позволяет выявить противоречие в требованиях к развитию музыкальности детей младшего школьного возраста при восприятии музыки и недостаточное количество научно обоснованных и методических основ, необходимых для обеспечения этого процесса. В результате этого возникают трудности с формулированием педагогических условий, которые могут существенно повлиять на развитие музыкальности детей младшего школьного возраста при восприятии музыки.

Основываясь на выявленном противоречии, была сформулирована проблема исследования в следующем виде: «Каковы педагогические условия развития музыкальности детей младшего школьного возраста в процессе восприятия музыки?»

Основываясь на актуальность этой проблемы, была сформулирована тема исследования: «Развитие музыкальности детей младшего школьного возраста в процессе восприятия музыки».

Цель исследования: разработать и доказать эффективность педагогических условий развития музыкальности у детей младшего школьного возраста в процессе слушания музыки.

Объект исследования: процесс организации восприятия музыки детьми младшего школьного возраста.

Предмет исследования: педагогические условия развития музыкальности у младших школьников при восприятии музыки.

Гипотеза исследования: мы предположили, что развитие музыкальности детей младшего школьного возраста в процессе восприятия

музыки возможно при следующих педагогических условиях: если будет разработана программа по развитию музыкальности детей младшего школьного возраста в процессе восприятия классической музыки; музыкальные фрагменты классических произведений будут доступны возрасту детей начальной школы; в ходе апробирования программы будет использоваться деятельностный подход и индивидуальный подход к каждому ребенку.

В соответствии с целью и гипотезой исследования были сформулированы следующие задачи:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме развития музыкальности детей младшего школьного возраста в процессе восприятия музыки.
2. Выявить уровень развития музыкальности детей младшего школьного возраста.
3. Определить и экспериментально апробировать программу по развитию музыкальности детей младшего школьного возраста в процессе восприятия классической музыки.

Для решения поставленных задач нами были использованы методы исследования: теоретические (анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме); эмпирические (педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы), наблюдение, тестирование).

Новизна исследования заключается в разработке педагогических условий развития музыкальности в процессе восприятия музыки.

Практическая значимость в том, что разработанные условия обеспечивают высокие показатели в развитии музыкальности детей.

Структура бакалаврской работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы (33 наименования), 3 приложения, содержит 18 рисунков. Текст работы изложен на 56 страницах без учета приложений.

Глава 1 Теоретические основы развитие музыкальности детей младшего школьного возраста в процессе восприятия музыки

1.1 Проблема исследования вопросов развития музыкальности детей младшего школьного возраста

На сегодняшний день музыкальности детей оказывается особое внимание, так как музыкальное искусство обладает огромным потенциалом развития личности ребенка.

По мнению В.Н. Холоповой, «звук – это инструмент воздействия, который люди используют для возбуждения и передачи эмоций» [31, с. 63]. Некоторые звуки могут вызывать чувство счастья и радости, некоторые грусти и даже гнева.

А.Д. Артоболевская отмечает, что «музыка является ключом к эмоциям и настроению людей, она также способна заставить их танцевать и подпевать или быть абсолютно равнодушными. Музыкальность является важным аспектом развития личности, так как без музыкальности невозможно полноценное освоение музыкального произведения» [7, с. 88].

Музыкант соприкасается с обширным репертуаром, богатым пластом творчества и одними из лучших музыкальных произведений, которые когда-либо были написаны.

Б.М. Теплов определяет музыкальность как «...тот компонент музыкальной одаренности, который необходим для занятия именно музыкальной деятельностью в отличие от всякой другой и притом необходим для любого вида музыкальной деятельности» [26, с. 92].

В определенном значении музыкальность – это то, что отличает человека, который может привнести немного «творческой магии» в композицию от того, кто обращает внимание только на техническую сторону произведения [12].

Музыкальность отвечает за то, насколько искусно человек исполняет,

сочиняет и оценивает музыкальное произведение и заложенные в нем музыкальные образы.

П.В. Халабузарь выделяет три аспекта музыкальности: непосредственное понимание или познание без рассуждений или выводов; знания или убеждения, полученные только за счет интуиции; способность получать непосредственное знание или познание без очевидного рационального мышления и вывода [29, с. 55].

Музыкальность проявляется тогда, когда используются определенные музыкальные приемы, интонирование, ведение фразы, которые на первый взгляд кажутся случайными, но на самом деле очень ярко и явно раскрывают музыкальный образ, заложенный автором.

По мнению В.П. Ревы, музыкальное воспитание – это «процесс передачи и усвоения музыкальных знаний, умений и навыков, направленных на развитие и формирование музыкальных склонностей, способностей, вкуса, идеалов, вдохновляющих личность на практическую музыкально–эстетическую деятельность» [25, с. 71].

Музыкальное воспитание имеет корни в истории древних цивилизаций как на Востоке, так и на Западе. Например, в Древней Греции активно применялись возрастные принципы в оценке и понимании музыки, основанные на ее специфическом характере и смысловом содержании, понятном для разных поколений. С течением времени, методы музыкального воспитания менялись под воздействием религиозных традиций, эстетических взглядов, развития теории и практики музыкального искусства.

В XX веке были представлены новые музыкальные системы, разработанные опытными музыкальными педагогами с целью более эффективного обучения искусству музыки. Эти педагоги–музыканты посвятили свою жизнь музыкальному образованию детей [17].

М.С. Осеннева и Л.А. Безбородова уточняют, что понятие музыкальности широко используется на бытовом уровне и в научных кругах для описания музыкальных способностей человека. Согласно данной

терминологии, музыкальный человек – это не только тот, кто обладает определенными музыкальными навыками и умениями (например, способен проигрывать на фортепиано), но и тот, кто испытывает радость и удовольствие от этого процесса, легко и естественно выражает свои эмоции и вызывает положительный отклик у слушателей. Поехавшее на словах определение не всегда применяется к музыкантам-профессионалам, тогда как слабо развитые навыки и умения могут не помешать тому, чтобы быть названным музыкальным для дилетанта или ребенка [22, с. 46].

Существует неоднозначность в определении понятия «музыкальности» среди профессионалов, несмотря на частое употребление данного термина в практике. Анализ концепта «музыкальности» в работах различных ученых (А.Л. Готсдинер, В.И. Петрушин, Б.М. Теплов, М.С. Старчеус) показывает, что он имеет не менее двух уровней смыслового содержания.

В более широком смысле, музыкальность содержит в себе совокупность способностей в области музыки согласно определению А.Ф. Яфальяна. В него входят: музыкальный слух, музыкально–ритмическое чувство, музыкальная память, координационные способности [33].

Музыкальность имеет два основных понимания. В широком смысле, она означает музыкальную одаренность. В более узком смысле, музыкальность является свойством личности, которое придает способностям особое качество [27]. Это качество проявляется в эмоциональной реакции на музыку, «омузыкаленном» восприятии мира [26], интуитивной глубине и тонкости эмоционального переживания смысла музыки и способности передавать его в интонировании [20], а также в тонкой эмоциональной отзывчивости на музыку, связанной с восприятием ее как некоторого смысла [27].

Музыкальность, как понимает ее автор Б.М. Теплов, связана с эмоциональным содержанием музыки [26].

Б.М. Теплов в собственных трудах предоставил глубочайший многосторонний анализ трудности развития музыкальных способностей. Он

сопоставлял точки зрения психологов, видевших наиболее разнообразные направления в психологии, и объяснял собственный взгляд на проблему.

Б.М. Теплов отчетливо обозначил собственную позицию в вопросе о врожденности музыкальных способностей. Основываясь на работы известного физиолога И.П. Павлова, он признавал врожденными свойства нервной системы человека, однако никак не анализировал их только как наследственные. Врожденные свойства нервной системы Б.М. Теплов отделяет от психических свойств человека. Он выделяет, что «врожденными могут быть лишь анатомо–физиологические особенности, то есть задатки, которые лежат в основе развития способностей» [26, с. 120].

Способности Б.М. Теплов определяет, как «индивидуально–психологические особенности человека, имеющие отношение к успешности выполнения какой–либо одной деятельности или многих. Они не сводятся к наличию навыков, умений или знаний, но могут объяснить легкость и быстроту их приобретения. Для того чтобы выделить комплекс способностей, составляющих понятие музыкальность, важно определить специфику содержания музыки (и, следовательно, качества, необходимые для его восприятия), а также черты отличия музыкальных звуков от других звуков, встречающихся в жизни (и, следовательно, качества, необходимые для их различения и воспроизведения)» [26, с. 129].

Тем не менее, представляется более корректным видеть музыкальную одаренность в качестве более широкого понятия, которое включает в себя и такие качества личности, как сильное воображение, связь между зрительными и слуховыми образами, высокую скорость и точность слухо–двигательной координации и так далее [7, с. 127].

Число одаренных людей может быть меньше, чем число людей, отличающихся музыкальностью. Также возможен случай, когда человек, обладающий выдающимися перцептивными и координационными способностями в музыке (по выражению Б.М. Теплова [26]), может не иметь музыкальности или обладать ею в меньшей степени. В этом случае он может

быть технически профессиональным музыкантом–инструменталистом, но не вызывать эмоционального отклика у аудитории.

Понятие «амузии» представляет собой противоположность музыкальности и характеризуется выраженным недостатком музыкальных способностей или их патологическим отсутствием [1, с. 131]. Оно встречается нечасто, не более чем у 2–3·% населения и отличается от музыкальной неразвитости, которую можно устранить путем педагогического воздействия. Музыкальность может быть рассмотрена как комплекс музыкальных способностей или основа их структуры. Музыкальные способности определяют эффективность восприятия, исполнения и сочинения музыки, а также обучаемость в области музыки [16, с. 128].

Высокий уровень музыкальных способностей, который может быть признаком одаренности и таланта, требует наличия комплекса способностей, включающих высокий интеллектуальный уровень. Гениальность, как наивысшая форма музыкальных способностей, определяется как индивидуальное свойство, которое проникает через всю личность, включая общие интеллектуальные особенности. Несмотря на то музыкальный гений способен обладать неповторимой структурой интеллектуальных возможностей, отличную от общепризнанных (например, с отставанием в абстрактном логическом мышлении и усиленным развитием образного мышления), его общий умственный уровень постоянно высок. Многие выдающиеся музыканты были умнейшими представителями своего времени.

Б.М. Теплов пишет, что в дошкольном возрасте высокий уровень развития ладового чувства выражается в любви и интересе к музыке и музыкальной деятельности. Слуховой компонент ладового чувства проявляется в том, что при восприятии мелодии ощущается не только лад в целом, но и звучание отдельных звуков лада. Ладовое ощущение устойчивых и не устойчивых звуков характеризует репродуктивный компонент музыкального слуха, или собственно слуховой. На основании анализа

ладово–интонационного строения мелодии можно уяснить, почему среди лучших народных, классических и современных мелодий есть много особенно популярных. Интонации подобных мелодий, знакомые детям с раннего возраста, входят в их первоначальный музыкальный опыт [26].

Итак, главное в содержании музыки, выражающей различные оттенки переживаний и настроений человека, – мелодия. Осмысленность, выразительность мелодии зависит от характера её интонационных оборотов, подчиняющихся ладовой основе.

Любые человеческие способности, включая музыкальные, являются проявлением задатков, которые определяются врожденными анатомо–физиологическими и нейрофизиологическими особенностями, унаследованными от предков [9]. Способности – это отражение задатков в процессе развития, причем степень развития может быть значительно различна при одинаковых задатках. Определить предел задатков, который называют «потолком», весьма непросто. В задатках непросто выделить генетические, врожденные (особенности внутриутробного развития) и возрастные составляющие [16].

Наиболее доступным для диагностики является анатомо–физиологическая составляющая задатков, такая как строение голосового аппарата у певцов, структура рук у пианистов и струнных музыкантов, особенности дыхательного аппарата и лицевых мышц у духовиков.

Определение границ нейрофизиологических задатков, которые являются невидимыми структурами в мозге, является очень сложной задачей. По данным исследований, слуховые задатки имеют больший потенциал для развития, чем музыкально–ритмические и координационные задатки. Однако, точно определить, где находится природная граница для этих способностей, за которую человеческие возможности не могут выйти, невозможно.

Существует множество факторов, которые могут повлиять на развитие задатков у человека, включая условия его окружения, наличие

специализированного обучения, интенсивность тренировок и соответствие индивидуальным особенностям человека. Поэтому, чтобы достичь максимальной развитости своих задатков, необходимо учитывать все эти факторы [7].

В процессе обучения играют важную роль возрастные особенности и задатки учащихся. Некоторые дети достигают своего максимального уровня успеха раньше, чаще всего это относится к девочкам, в то время как другие – позже. Диагностика задатков остается сложной задачей, даже если учителя видят, что ученики примерно одинаковы по знаниям и учатся в одинаковых условиях. В таких случаях особое значение приобретает понятие склонностей [17].

Склонность – это сильное желание человека заниматься определенной деятельностью, которое играет значительную роль в достижении успеха в ней. Как и способность, склонность является существенным критерием успеха, однако она не может быть приравнена к способности, поскольку склонность предполагает наличие сильного волевого компонента и желания обучающегося.

В работе Р.С. Немова отмечается, что настоящее время не позволяет психологии определить, являются ли склонности индивидов врожденными или являются результатом их эволюции [21]. Существует множество примеров, когда склонности вели человека в ту сторону, в которой он имел мощный комплекс навыков, независимо от внешних обстоятельств (такие как у П. И. Чайковского).

Существует множество примеров, когда склонности индивидуумов проявляются благодаря оптимальным условиям развития и могут быть уничтожены неблагоприятными обстоятельствами. Это приводит к выводу о неправильности включения склонностей в понятие задатка, однако, можно расширить понимание способностей, чтобы включить в них склонности. Педагоги–музыканты часто наблюдают, как талантливые ученики тратят на занятия больше времени, чем среднеодаренные, и это происходит не из

необходимости достичь лучших результатов, но из страстного желания заниматься музыкой и невозможности жить без этой деятельности.

По мнению И.А. Перфильевой, склонности могут являться признаками формирующихся способностей, а иногда и формироваться извне (например, родителями), и в таких случаях есть риск того, что человек займется делом, не соответствующим его наиболее оптимальному комплексу способностей [23].

Часто дети, которые имеют средний уровень музыкальных способностей, начинают профессионально заниматься музыкой под влиянием своих близких и друзей, привыкают к этому занятию и проявляют к нему склонность. Однако, вероятно, они станут средними музыкантами, и их выраженные способности в других областях не будут раскрыты.

Изучим объективные характеристики психолого-педагогического образа детей младшего школьного возраста, которые проявляются на занятиях музыкой: у детей в возрасте младшей школы наблюдается преобладание зрительных и событийных впечатлений перед слуховыми; интеллектуально–волевою регуляцию можно осуществить у этих детей, только обладая привлекательными причинами для этого; личностную доминанту младших школьников можно описать как желание выразить себя через различные формы и проявления, будь то зрительные, звуковые или двигательные; кроме того, могут присутствовать двигательные ограничения и скованность; дети могут интересоваться внешней формой, будь то словесная или музыкальная, и при этом стремиться к замещению и «переодеванию» форм; у младших школьников есть желание изменять свои эмоциональные состояния и их эмоции часто являются беспорядочными; они имеют возможность эмоционально идентифицироваться с персонажами и взрослыми в общении, а также стремятся к непосредственному сопереживанию с ними; однако опыт музыкальной деятельности у них еще хаотичный и неорганизованный, а их вокально–слуховая координация недостаточно развита [29; 30].

Перечисленные выше психолого-педагогические качества оказывают влияние на характер развития музыкальности у детей младшего школьного возраста. В то же время, музыкальность не является врожденной способностью и может быть развита путем обучения и тренировки. Некоторые дети обладают более высоким уровнем музыкальности и развивают музыкальные навыки быстрее, чем другие [3, с. 48–49].

К высокому уровню следует отнести детей старшего дошкольного возраста, которые с легкостью узнают известную мелодию по отрывку, содержащий одно музыкальное предложение, и без сомнений закончили начатую мелодию, то есть приходили к тонике, точно интонируя ладовысотные соответствие знакомой детям попевки или песни. Ребята выбирают по слуху хорошо известную песню, не допускают ошибок, и в полном объеме интонируют малоизвестную мелодию без сопровождения. Ритмично двигаются в соответствии с характером музыки и точно передают ритмический рисунок попевки в игре на инструменте.

Высокий уровень развития музыкальных способностей характеризуется также эмоциональностью исполнения, выразительностью и точностью интонирования мелодии и ритма, чувствительностью к неточности интонации других детей. У дошкольников ярко выражен интерес к игре на инструментах, они активно музицируют несложные попевки и способны подобрать по слуху как знакомую мелодию, так и малознакомое им произведение.

Музыка является стимулирующим фактором для всестороннего развития учащихся младших классов. Дети получают знания и навыки в области музыкального искусства, развивают координацию слуха и голоса, формируются певческие навыки и общие музыкальные способности, а также расширяется их художественный вкус и музыкально–эстетический кругозор. Все это способствует развитию личности ребенка и его общей культуры.

1.2 Условия развития музыкальности у детей младшего школьного возраста в процессе восприятия музыки

Вопрос условий развития музыкальности является одним из важнейших в области музыкальной педагогики и музыкознания.

В развитии музыкальности у детей младшего школьного возраста важны несколько условий, которые можно отнести к психологическим, педагогическим и организационным.

В психологические условия входят создание близких к естественным условий для музыкальной деятельности, доступность музыкальной среды, создание конкретных действий, соответствующих задачам музыкального восприятия, формирование музыкального восприятия с движениями, развитие творческой доминанты и образно–эмоционального контекста, адекватность возрастным особенностям деятельности и социальному общению, а также учет возрастных предпосылок музыкальности. Организационные условия включают наличие культурного и ценностного контекста, поддержку со стороны обучающихся музыкантов и других взрослых. Педагогические условия призваны помочь детям освоить базовые музыкальные навыки, создать положительную музыкальную мотивацию и убедить детей в своих творческих возможностях.

К педагогическим условиям относится развитие мотивационной готовности детей к восприятию музыкальных произведений, содержательно–процессуальное обеспечение развития музыкальности у детей младшего школьного возраста в процессе восприятия музыки, предполагающее разработку программы развития музыкальности.

К организационным условиям развития музыкальности относится материально–техническая организация процесса слушания музыкального произведения на уроке, использование разнообразных методов, средств и приемов обучения.

Раскрывая условия развития музыкальности, следует рассмотреть

понятие музыкального интеллекта, который, несомненно, влияет на качество музыкальности детей.

Музыкальный интеллект – один из девяти видов интеллекта по классификации Говарда Гарднера, которые были изложены в его основополагающей работе «Структуры разума: теория множественного интеллекта» [10].

М.Л. Трубникова утверждает, что «музыкальный интеллект – это не отдельная академическая музыкальная способность человека, а скорее комбинация девяти различных видов интеллекта» [28, с. 83].

Однако исследователи О.А. Апраксина [6], Л.В. Школяр [32] считают, что музыкальный интеллект следует рассматривать не как интеллект, а как одну из граней музыкальности. Они утверждают, что музыкальный интеллект относится к категории талантов и яркий признак музыкальности и музыкальной культуры личности.

Не менее важным условием выступает правильная организация процесса слушания музыкального произведения на уроке. С самого начала школьных музыкальных занятий педагог воспитывает в младших школьниках навыки слушать и слышать музыкальное произведение, строить умозаключения. Уже на самом первом занятии в первом классе утверждается непреложный закон: когда на уроке педагог включает или исполняет музыкальное произведение, ни один из школьников не должен мешать другим, слушать музыку, не поднимать руку, даже если учащийся готов ответить на некий вопрос педагога заранее. При этом стоит учитывать, чтобы младшие школьники сразу осознали, что они должны придерживаться правил этого закона не потому, что это просто атрибут порядка и школьной урочной дисциплины, а потому, что, когда на уроке звучит музыкальное произведение, только вдумчиво следя за ее особенным звучанием, возможно глубоко и всесторонне ее осознать и полностью понять [11].

Педагог на уроке музыки призван дать младшим школьникам возможность осознать, ощутить и осмыслить услышанное, и лишь потом,

через некоторый промежуток времени можно будет отвечать, после того как педагог озвучит свой вопрос. Так на учебном занятии возникает особая атмосфера, которая крайне близка к атмосфере музыкального концерта, у младших школьников достаточно оперативно развиваются не только умения вдумчивого слушания музыкального произведения, но и особое отношение, и уважение к нему.

Также крайне важно применять для формирования у младших школьников музыкальности все доступные их возрасту, но при этом достаточно эмоционально окрашенные классические музыкальные произведения. На первых порах формирование умения понимать содержание музыкального произведения и особых средств музыкальной выразительности осуществляется на базе яркой, понятной младшим школьникам жанровой музыки. Танцевальный и песенный жанр, а также марш школьники вычленяют достаточно легко. Поэтому, формируя у младших школьников знания о жанровой музыке на многочисленных примерах, учитель старается, чтобы школьники не только осознали и ощутили ее особый характер, но и сформировали понятие об особенностях и спецификах каждого жанра.

Именно в процессе активной музыкальной деятельности у младших школьников проще формируются знания об всех спецификах и жанровых особенностях музыкальных произведений. Необходимо, чтобы под музыкальные произведения из жанра марша младшие школьники имели возможность шагать на месте, прислушиваясь к ритму мелодии, формировали у себя представления об особенностях характера музыкального произведения (тяжелое или легкое, воздушное, мрачное или же наоборот, игривое и так далее) [19]. Танцевать младшим школьникам на занятии, как правило, нельзя, поэтому исполнение танцевальных движений может проходить в ограниченном режиме.

Одним из актуальных способов формирования музыкальности младших школьников выступает применение на занятии специальных дидактических музыкальных игр, может применяться также редко

применяемая инсценировка песен [5]. Педагог поясняет младшим школьникам, что, отбирая определенные движения, нужно опираться на характер музыкального произведения либо слушать помимо этого также текст песни, пытаться отыскать такие необычные исполнительские движения, чтобы исполняемая роль стала достаточно необычной и выразительной.

Важным условием в развитии музыкальности выступает и наглядность обучения у младших школьников. Для максимально эффективного запоминания наименований разнообразных средств музыкальной выразительности на первых парах могут применяться различные плакаты на музыкальную тематику [13]. К примеру, на плакате «Динамика» изображены: спящая царевна, ревущий тигр и поющие куклы. Под каждым изображением приводятся подходящие рисунку динамические обозначения: тихо – *p*, громко – *f*, не очень громко – *mf*.

Для того чтобы ввести музыкальное произведение в развитый музыкальный опыт младшего школьника, требуется его многократно прослушивать. Музицирование достаточно актуально для развития у младших школьников музыкально–слуховых представлений, формирования у детей основ музыкальной выразительности.

Не менее важен и опыт формирования музыкальных способностей. Большая часть музыкальности исходит из опыта – чем больше человек овладевает различными техническими навыками, расширяет свою музыкальную и общекультурную эрудицию, а также слушательский опыт, тем лучше развиваются его музыкальные способности и музыкальность [1·с·93–94].

Недооцененным способом развития музыкальности является импровизация. Импровизация позволяет практиковать все свои музыкальные навыки без необходимости придерживаться четкого плана. Это свобода исследовать, чувствовать и творить.

Младшему школьнику необходимо слышать и ощущать игру

музыканта и музыку внутренне, в своем воображении, двигаться так, как двигаются руки музыканта по клавишам инструмента. В то время, когда звук выходит из инструмента его воспринимает слушатель, а значит, он воспринимает и самого музыканта [27].

Музыкальность развивается вместе с личным стремлением расти и выходить за пределы зоны комфорта. Чувство свободного владения музыкой позволяет стать более спонтанным и способным придумывать новые идеи [15].

Необходимо воспитывать любознательность в области музыкознания и технического освоения инструмента. Необходимо уделять должное внимание изучению литературы о музыке и так далее

Музыкальная деятельность обладает, как правило, аналитическим характером и ей необходимо, чтобы разум, душевное состояние человека и его эмоции, подкрепленные навыками и соответствующими знаниями, сформировали крепкий союз, помогающий получить положительных результатов.

В целом, музыка сама по себе это наиболее доступный и достаточно массовый вид искусства, трудно переоценить всю степень его влияния на развитие личности младшего школьника.

Помимо этого необходимо остановиться на вопросе эстетического переживания младшими школьниками музыки и на их особенностях по формированию музыкального восприятия. Так эстетическое формирование личности младшего школьника неотрывно переплетается с его отношением к музыкальным произведениям. Музыке отведено одно из главных мест в уровне силы воздействия на духовный и эмоциональный мир человека. В этот же период времени она выступает и базой для раскрытия творческого потенциала человеческой личности.

Таким образом, музыка развивает духовный и эмоциональный мир личности и оказывает влияние на его общественное поведение. Особенно необходимым становится не только углубление области познания, но и

расширение собственного жизненного опыта [4, с.146–147].

Исходя из анализа последних научных публикаций и соответствующих исследований, музыкальное искусство вне восприятия вообще не может существовать. Об особом значении всего пласта музыкального искусства для эстетического формирования личности младших школьников говорит огромное количество практических и теоретических научных изысканий зарубежных и отечественных педагогов, ученых и психологов [1, с.35].

Их научная деятельность имеет целью поиск эффективных направлений улучшения содержания, средств и методов музыкально–эстетической деятельности с младшими школьниками в учебных заведениях. Считается, что главной предпосылкой духовного развития и формирования музыкально–эстетического развития младших школьников выступает восприятие классических музыкальных произведений, которые позволяют развивать у них понятие музыкальных образов и сочетает в равных пропорциях познавательный и эмоциональный аспекты.

Исследователи отмечают, что хорошо младшим школьникам знакомые образцы музыкального искусства воспринимаются ими на стереотипной базе, эффективно и легко (как легко воспринимаются буквы, теми, кто хорошо умеет читать). Младшие школьники (первично) частично осознают и слышат то, что уже привыкли осознавать и слышать (проявляется некая зависимость нынешнего восприятия от имеющегося ранее опыта).

Обычные образцы музыкального искусства воспринимаются детьми полностью и сразу (симультанно), малоизвестные образцы музыкального искусства – поэтапно и структурно развернуто (сукцессивно). Исследователи полагают, что сила познавательного интереса к музыкальным произведениям у младших школьников возникает таким образом – музыкальное произведение полностью охватывает их сознание, не оставляя каких либо возможностей для того, чтобы воспринимать что либо иное. Именно подобное восприятие образцов музыкального искусства напрямую связано с их осознанием, познанием, рациональным осмыслением и неподдельным

интересом.

Необходимо также рассмотреть и выделенную Н.Н. Гришанович особенность восприятия музыкальных произведений с психологической и физиологической стороны, которые можно сформулировать как крайнее напряжение эмоций, ассоциативность, проявление музыкальной чувственности, остроты познания и осознанности, слуховой модальности [18, с. 136].

Формирование у младших школьников навыков целенаправленного и осознанного восприятия всей эстетики образцов музыкального искусства выступает первым и главным этапом всего музыкально–воспитательного процесса. Прожитое детьми и до конца осознанное восприятие образцов музыкального искусства – база всех средств развития сознания у детей музыки, так как при этом активно задействуется духовный, эмоциональный, чувственный мир человека [1, с. 80].

В.П. Ревой сформулированы следующие психологические типы восприятия музыкальных произведений: музыкально–эстетическое восприятие осуществляется практически без наглядных музыкальных образов; музыкальные представления выступают наглядной базой и иллюстрацией к особенностям переживания детьми музыки; во время восприятия музыкальные образы образуют развернутый «сюжетный смысл» [25, с. 22–23].

Л. В. Школяр полагает, что имеется интровертный и экстравертный и характер восприятия музыкальных произведений. Экстравертному характеру восприятия присуще восприятие незатейливой и легкой музыки, а интровертному характеру – восприятие серьезных музыкальных произведений, что находит отражение в характерных движениях либо в особом уровне погружения и сосредоточенности в период прослушивания музыкального воспроизведения [32, с. 91].

Исследователи определили, что младшим школьникам, обладающим слабой нервной системой, гораздо легче максимально погружаться в

переживание содержания музыкальных произведений. Они предпочитают тихую, размеренную и спокойную музыку. И наоборот, младшие школьники, которых можно причислить к сильно развитой нервной системе, стараются слушать громкие, ритмичные музыкальные произведения быстрых темпов.

С самого рождения образцы музыкального искусства захватывает существенную область нервной системы ребенка, и формируют у него субъективную качественную оценку музыкальных произведений, только потом она переходит в плоскость аналитической оценки, интерпретирующую культурную область наклонностей и вкусов. Формирование у детей музыкальной потребности развивается в виде особого интереса к музыкальным произведениям, который выступает в качестве катализатора для последующей музыкальной деятельности ребенка.

Огромным значением в контексте данного исследования обладают научные работы, в которых роль музыкальных произведений определяется в процессе организации воспитания, эстетического способа влияния искусств, в том числе и музыкальных произведений, на человеческую личность.

Важным условием выступает и использование в развитии музыкальности учащихся современных инновационных технологий. Инновации в музыкальном воспитании и образовании – естественное и необходимое условие его развития в соответствии с постоянно меняющимися потребностями человека и общества [14].

В педагогике инновационная деятельность рассматривается как «целенаправленная педагогическая деятельность, основанная на осмыслении собственного педагогического опыта посредством сравнения и изучения учебно-воспитательного процесса с целью достижения более высоких результатов, получения нового знания, внедрения новой педагогической практики; это творческий процесс планирования и реализации педагогических новшеств, направленных на повышение качества образования» [2, с. 23].

Организация инновационной педагогической деятельности находится в

прямой зависимости от имеющегося у педагога развитого инновационного потенциала. Под непосредственной готовностью педагога осуществлять на практике инновационную деятельность подразумевается развитость достаточных для осуществления этой деятельности характеристик личности (умение противостоять воздействию сильных эмоциональных раздражителей, развитая высокая работоспособность, готовность к креативным преобразованиям, высокий эмоциональный статус) и специальных личностных качеств (овладение актуальными и современными методами обучения, владение новыми педагогическими технологиями).

Для успешной реализации инновационной деятельности в области преподавания музыки педагог должен владеть навыками принятия инновационного решения, готов быть рисковым и уметь решать конфликтные ситуации, которые могут возникнуть при внедрении новаторских методик.

Такой педагог также должен выполнять множество других задач, таких как организация педагогического процесса, воспитание и консультация родителей [24].

В процессе музыкального воспитания, наряду с преподаванием музыкальных навыков, учитель должен помочь младшим школьникам сформировать стремление к самовыражению и оригинальности в области музыкального искусства. Для этого необходимо внушить уверенность в своих творческих возможностях и способности к реализации нестандартных решений. Таким образом, учитель музыки является ключевым фактором формирования культурной и творческой личности ученика [15].

Внедрение инновационных технологий в области музыкального воспитания представляет собой комплексный процесс, который включает в себя разработку новых методов, форм и средств обучения, основанных на преимуществах информационно-коммуникативных технологий. Он также предполагает использование различных теоретических подходов и практических навыков в области педагогических инноваций.

Инновации в музыкальном воспитании имеют большое значение, что подтверждается современными педагогическими исследованиями и практикой национального педагогического образования [1].

Среди новых подходов рекомендуется использовать на уроках музыкального искусства метод «Овладение элементарными навыками работы на музыкальном (нотном) редакторе», который предполагает обучение учащихся коллективной и индивидуальной нотной записи и созданию собственных вокальных композиций [32].

Дополнительным методом создания музыки в стиле произведений, подлежащих изучению, является использование компьютерного нотного редактора, а также техники прослушивания вокального образца и написания собственного музыкального примера.

Данный подход предполагает собой прослушивание на уроке вокальных произведений, которые были созданы в конце XIX – начале XX века, и воспроизведенных в компьютерном нотном редакторе. Ученики после прослушивания осуществляют самостоятельную композицию на основе полученных впечатлений.

Для младших школьников можно предложить создание собственной мелодии на основе выбранного литературного текста или стихотворения, которая будет воспроизведена в компьютерном нотном редакторе [8].

Создание коллективной песни на уроке представляет собой новый и креативный метод, который может успешно решать задачу по расширению осведомленности учащихся в вокальной, инструментальной музыке на уроках музыкального искусства. В ходе выполнения этого метода учитель использует музыкальный редактор на компьютере, для того чтобы продемонстрировать ученикам процесс создания вокальных произведений. С помощью этого метода, ученики имеют возможность создавать вместе с учителем вокальную композицию, что позволяет им более глубоко и практически изучить процесс создания музыки.

Такой подход заинтересует многих учащихся, что обеспечит

положительную реакцию на данный метод. Применение компьютерных проектов информационного, исследовательского и творческого характера так же может помочь расширить осведомленность учащихся в музыке.

При разработке компьютерных проектов для детей следует учитывать различные типы задач, которые могут быть предложены, включая информационные проекты, такие как живая музыкальная газета, музыкальный справочник и виртуальные экскурсии в мир вокальной и инструментальной музыки, а также исследовательские проекты, которые могут включать открытие и исследование творческого наследия композиторов, анализ интересных вокальных произведений и обоснование их значения для слушателей, научные доклады и статьи, живые газеты и тематические вокальные вечера [21].

Особое внимание должно быть уделено использованию различных творческих форм работы со школьниками, включая коллективные фронтальные задачи, групповые задачи и индивидуальные или парные формы работы [9]. В работе можно использовать электронные материалы, такие как изображения, видео, аудио и анимации, а также создавать учащимися собственные уроки–презентации, интегрируя различные объекты в единый формат – web–страницы, чтобы рассказать о творчестве композиторов и других аспектах музыки.

Упомянутые выше методы и формы работы в области музыкального образования, которые сочетают эмоциональный, эстетический и рациональный подходы, могут эффективно способствовать формированию творческой индивидуальности учеников и опережающему овладению учителем новыми технологиями индустрии музыкального образования. Путем использования этих методов и форм учитель музыкального искусства может не только повысить интерес учеников к урокам, но и способствовать развитию в них личностных качеств, необходимых для успешной адаптации в современном мире, таких как мобильность, изобретательность и креативность.

Анализ литературы позволяет сформулировать выводы о том, что применение развивающих методов на уроках музыкального искусства может улучшить понимание учащимися музыкального искусства, расширить их художественно–эстетический кругозор и сформировать музыкально–эстетический вкус, что может проявиться в первоначальной оценке учениками произведений музыки и качества их собственной музыкальной деятельности. Эти методы и формы работы могут также способствовать развитию сознательного восприятия музыки у младших школьников благодаря повышению внимания учителей к этому аспекту в их обучении.

Таким образом, основными условиями развития музыкальности младших школьников в процессе восприятия музыки выступают верная организация процесса слушания музыкального произведения на уроке, использование наглядности, использования для развития музыкальности детей доступных возрасту, но при этом эмоционально насыщенных музыкальных произведений, применения разнообразных приемов и средств развития музыкальности на основе игрового метода, использование в развитии музыкальности учащихся современных инновационных технологий, позволяющих существенно разнообразить традиционные занятия и повысить интерес и мотивацию к изучению музыкальных произведений.

Глава 2 Опытнo-экспериментальная работа по развитию музыкальности детей младшего школьного возраста в процессе восприятия музыки

2.1 Диагностика музыкальности детей младшего школьного возраста

Исследование развития музыкальности детей младшего школьного возраста в процессе восприятия музыки проходило на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 16» города Братска

В исследовании принимали участие 40 детей младшего школьного возраста (8–9 лет). Дети были разделены на две группы – контрольную и экспериментальную группу, в каждую из которых вошло по 20 человек.

Показателями уровня развития музыкальных способностей младших школьников являются: ладовое чувство (чувство ладового тяготения, ладовая окраска звука, чистота интонирования); музыкально–слуховые представления (мелодический, гармонический, тембровый слух, чистота интонирования); чувство ритма (чувство метра, воспроизведение ритмического рисунка разного уровня сложности, эмоциональная отзывчивость на музыку, различение музыкальных жанров) [12].

Для проведения диагностики показателей музыкальности детей младшего школьного возраста целесообразно использовать авторскую методику В.П. Анисимова [5].

Диагностика выстроена в виде тестов, с помощью которых можно определить уровни развития отдельных компонентов музыкальности: для диагностики чувства темпа и метроритма – игра–тест «Шаги великана, Тома и гнома»; для диагностики ладового чувства – игра–тест «Кот и котёнок»; для диагностики чувства тембра была применена методика игра–тест «Тембровые прятки»; для диагностики чувства ритма – игра–тест «Мы

поедем в «Громко–тихо»»).

Полные тексты тестов для определения уровня развития музыкальности детей младшего школьного возраста представлены в приложении Б.

Игра–тест «Шаги великана, Тома и гнома» показали в экспериментальной группе результаты, представленные в таблице А.1, приложения А.

Согласно таблице А.1 приложения А, только 10 % участников экспериментальной группы справились с тестом полностью и смогли точно обозначить все шаги «великана, Тома и гнома», 40 % детей получили допустимый уровень за воспроизведение шагов с двумя–тремя нарушениями метрической координации, 50 % детей младшего школьного возраста не справились с заданием, у них отмечается сбивчивое метрическое исполнение шагов.

Представим результаты диагностики чувства темпа и метроритма у младших школьников в экспериментальной группе на рисунке 1.

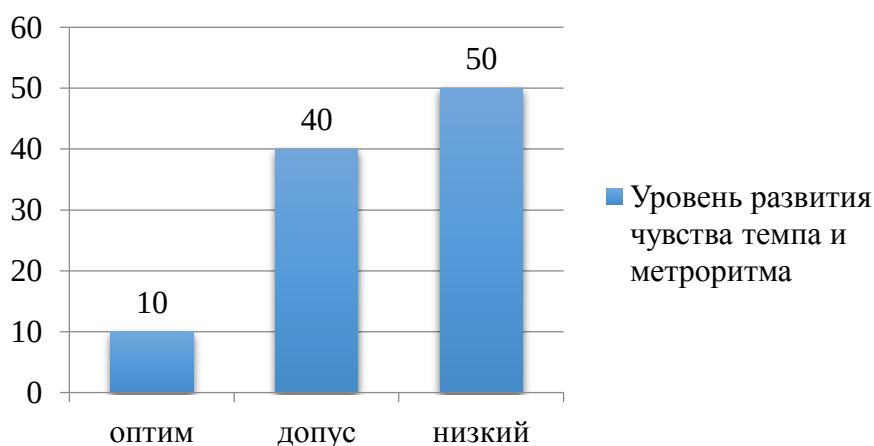


Рисунок 1 – Уровни развития чувства темпа и метроритма в экспериментальной группе у младших школьников (%)

Далее рассмотрим результаты проведения игры–теста «Шаги великана, Тома и гнома» в контрольной группе (таблица А.2, приложение А).

Согласно содержания таблицы А.2 приложения А, только 15 % участников экспериментальной группы справились с тестом полностью и смогли точно обозначить все шаги «великана, Тома и гнома», 25 % детей получили допустимый уровень за воспроизведение шагов с двумя–тремя нарушениями метрической координации, 60 % детей младшего школьного возраста не справились с заданием, у них отмечается сбивчивое метрическое исполнение шагов.

Представим результаты диагностики чувства темпа и метроритма у младших школьников в контрольной группе на рисунке 2.

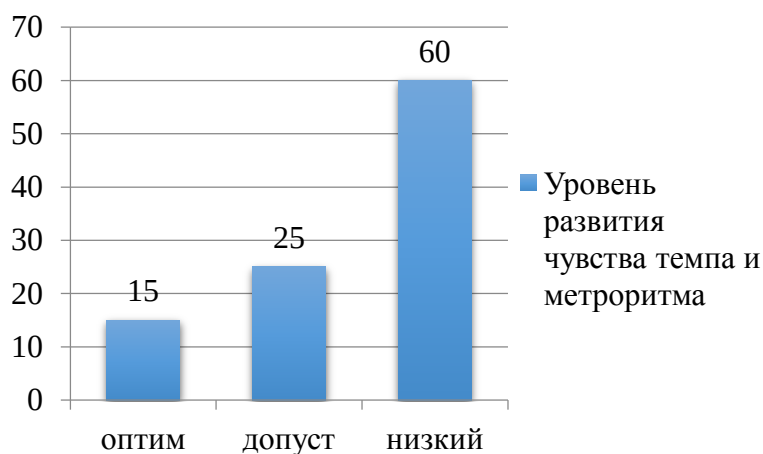


Рисунок 2 – Уровни развития чувства темпа и метроритма у младших школьников в контрольной группе, (%)

Диагностика такого компонента как ладовое чувство по игре–тесту «Кот и котёнок» показала в экспериментальной группе результаты, представленные в таблице А.3, приложение А.

Согласно таблице А.3 приложения А, только 15 % участников экспериментальной группы справились с тестом полностью, 40 % детей получили допустимый уровень, 45 % детей младшего школьного возраста не справились с заданием, их ладовое чувство не развито.

Представим результаты диагностики ладового чувства у младших школьников в экспериментальной группе на рисунке 3.

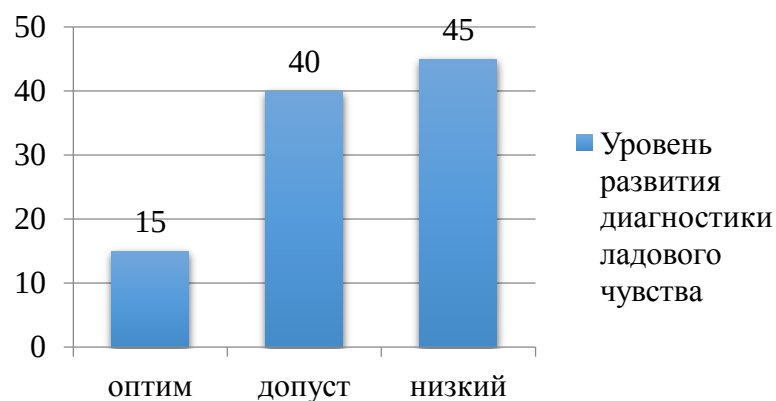


Рисунок 3 – Уровни развития ладового чувства у младших школьников в экспериментальной группе (%)

Далее рассмотрим результаты по данному тесту в контрольной группе (таблица А.4, приложения А).

Согласно таблице А.4 приложения А, только 20 % участников контрольной группы справились с тестом полностью, 45 % детей получили допустимый уровень, 35 % детей младшего школьного возраста не справились с заданием, их ладовое чувство не развито.

Представим результаты диагностики ладового чувства у младших школьников в контрольной группе на рисунке 4.

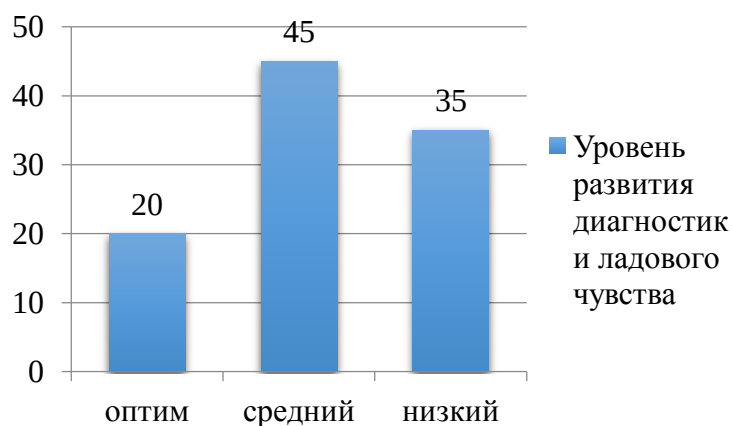


Рисунок 4 – Уровни развития ладового чувства у младших школьников в контрольной группе (%)

Далее в ходе исследования было оценено такое качество музыкальности детей как тембровый слух, для этого была использована

игра–тест «Тембровые прятки» (таблица А.5, приложение А).

Согласно таблице А.5 приложения А, только 10 % участников экспериментальной группы справились с тестом полностью и адекватно смогли определить тембр от 8 до 10 музыкальных фрагментов, 45 % детей получили допустимый уровень и адекватно смогли определить тембр первых семи музыкальных фрагментов, 45 % детей младшего школьного возраста не справились с заданием, их тембровый слух не развит.

Представим результаты диагностики тембрового слуха у младших школьников в экспериментальной группе на рисунке 5.

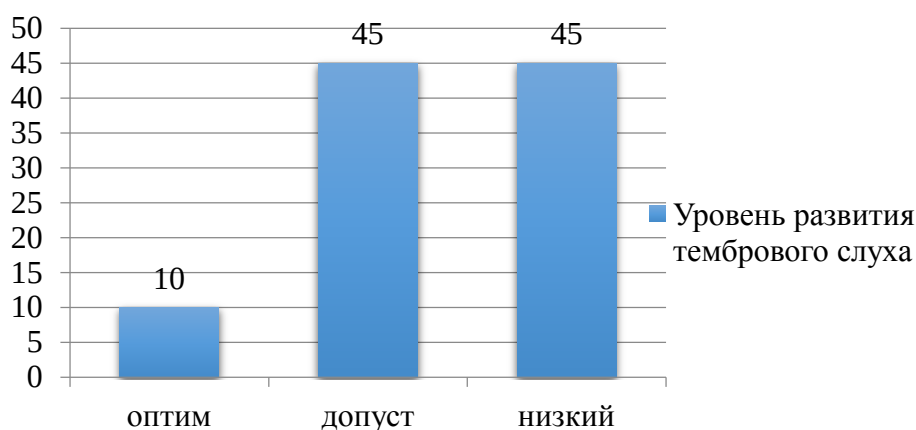


Рисунок 5 – Уровни развития тембрового слуха у младших школьников в экспериментальной группе, (%)

Далее по данному тесту рассмотрим результаты контрольной группы (таблица А.6, приложение А).

Согласно таблице А.6 приложения А, только 5 % участников контрольной группы справились с тестом полностью и адекватно смогли определить тембр от 8 до 10 музыкальных фрагментов, 45 % детей получили допустимый уровень и адекватно смогли определить тембр первых семи музыкальных фрагментов, 50 % детей младшего школьного возраста не справились с заданием, их тембровый слух не развит.

Представим результаты диагностики тембрового слуха у младших школьников в контрольной группе на рисунке 6.

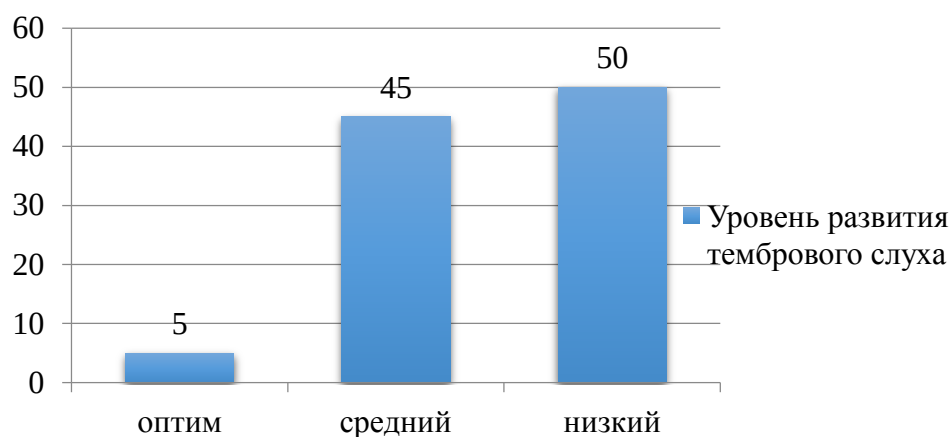


Рисунок 6 – Уровни развития тембрового слуха у младших школьников в контрольной группе, (%)

С целью оценки развитости чувства ритма у младших школьников была использована игра–тест «Мы поедem в «Громко–тихо»». Результаты проведения игры в экспериментальной группе представлены в таблице А.7, приложение А.

Согласно таблице А.7 приложения А, только 5 % участников экспериментальной группы справились с тестом полностью и смогли динамически адекватно исполнить музыкальный фрагмент, 55 % детей получили допустимый уровень, 40 % детей младшего школьного возраста не справились с заданием, их динамическое чувство не развито.

Представим результаты диагностики чувства ритма у младших школьников в экспериментальной группе на рисунке 7.

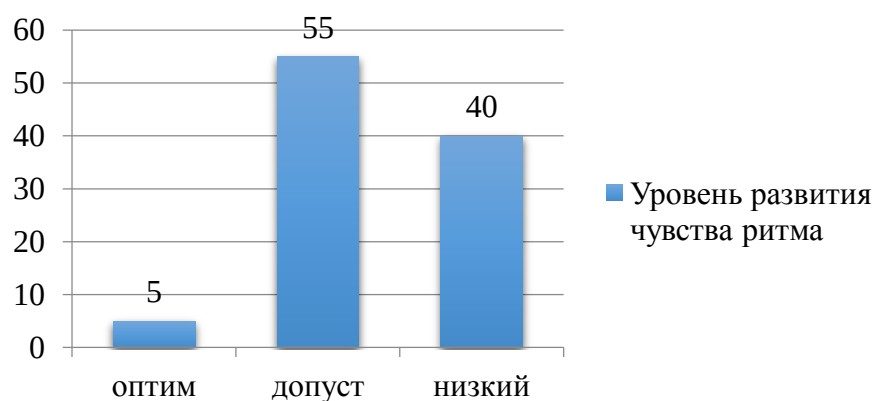


Рисунок 7 – Уровни развития чувства ритма у младших школьников в экспериментальной группе, (%)

Рассмотрим результаты проведения данного теста в контрольной группе (таблица А.8, приложение А).

Согласно таблице А.8 приложения А, только 5 % участников контрольной группы справились с тестом полностью и смогли динамически адекватно исполнить музыкальный фрагмент, 65 % детей получили допустимый уровень, 30 % детей младшего школьного возраста не справились с заданием, их динамическое чувство не развито.

Представим результаты диагностики чувства ритма у младших школьников в контрольной группе на рисунке 8.

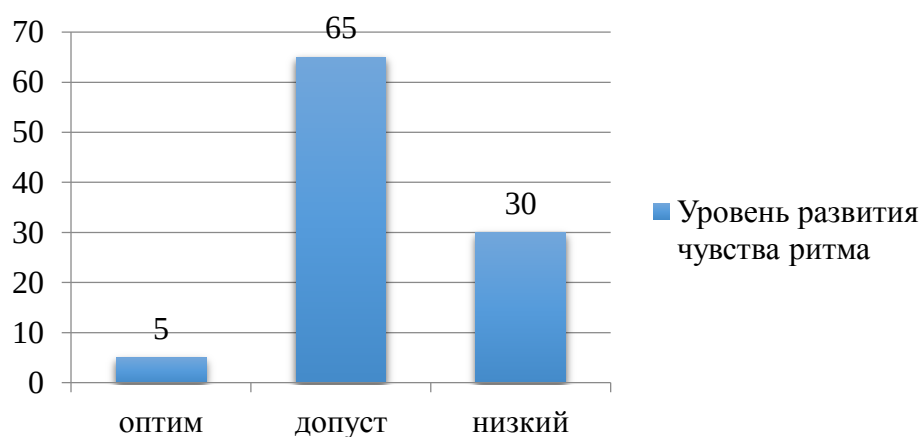


Рисунок 8 – Уровни развития чувства ритма у младших школьников в контрольной группе, (%)

Далее рассмотрим итоговый уровень развития музыкальности в контрольной и экспериментальной группе по итогам констатирующего этапа эксперимента. Рассмотрим уровень развития музыкальности в контрольной группе (таблицы А.9 и А.10, приложение А).

Согласно таблице А.9 приложения А, у 55 % участников группы имеют допустимый уровень развития музыкальности, низкий уровень зафиксирован у 40% учащихся и только у 5 % детей отмечен оптимальный уровень развития музыкальности. В экспериментальной группе согласно таблице А.10 приложения А, у 50 % участников группы зафиксирован допустимый уровень развития музыкальности, низкий уровень зафиксирован у 45 % учащихся и также только у 5 % детей отмечен оптимальный уровень развития музыкальности.

Представим полученные результаты графически на рисунке 9.

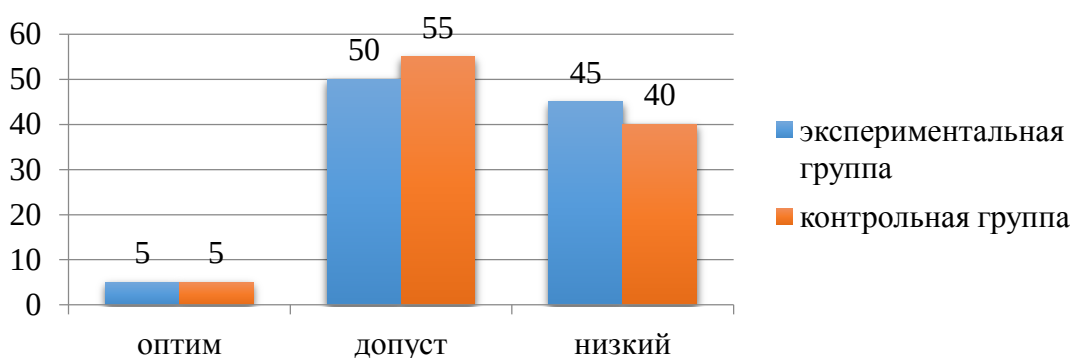


Рисунок 9 – Итоговый уровень развития музыкальности в контрольной и экспериментальной группах по итогам констатирующего этапа эксперимента, (%)

Таким образом, по результатам констатирующего этапа исследования, как в экспериментальной, так и в контрольной группе отмечается преимущественно низкий и допустимый уровень развития всех компонентов музыкальности. Все это предопределяет необходимость разработки программы по развитию музыкальности детей младшего школьного возраста в процессе восприятия классической музыки.

2.2 Реализация экспериментальной программы развития музыкальности у детей младшего школьного возраста в процессе восприятия музыки

Для совершенствования музыкального развития детей младшего школьного возраста была проведена работа по данной теме в границах формирующего эксперимента. Основная цель данного эксперимента заключалась в улучшении уровня развития музыкальности детей данного возраста через восприятие классических произведений. Для достижения цели было выдвинуто и последовательно решено задачи. Были разработаны темы и содержание занятий, направленных на развитие музыкальности детей. На формирующем этапе эксперимента реализовано содержание внеурочных занятий. Проведен контрольный срез, который связан с оценкой полученных результатов работы по развитию музыкальности младших школьников.

Были организованы следующие педагогические условия, которые позволяли эффективно организовывать занятия по развитию музыкальности у детей младшего школьного возраста в процессе восприятия музыки: разработана программа по развитию музыкальности детей младшего школьного возраста в процессе восприятия классической музыки; отобраны музыкальные фрагменты классических произведений, которые доступны возрасту детей начальной школы; использован деятельностный подход и индивидуальный подход к каждому ребенку; накоплен у младших школьников опыт восприятия высокохудожественных классических произведений как эталонов для развития музыкальности; внедрено в практику восприятия музыки задания, вызывающие неподдельный интерес у детей к музыке и развитию музыкальности; активизированы у младших школьников самостоятельные инициативные действия в импровизационной форме; использованы для развития музыкальности у детей младшего школьного возраста приемы драматизации художественных образов

классических музыкальных произведений.

Все занятия были поделены на три содержательных предметных блока. Первый блок занятий предполагал развитие музыкально–слуховых представлений младших школьников. Второй блок занятий был направлен на развитие выразительности вокальных интонаций младших школьников. Третий блок нацелен на активное развитие чувства ритма.

В составе каждого блока содержится список тем и заданий, которые ориентированы на формирование конкретного компонента музыкальности младших школьников.

Блок «Развитие музыкально–слуховых представлений»:

Тема 1: «Определение музыкального жанра». На этом музыкальном занятии младшие школьники ознакомились с особенностями и характерными чертами основных музыкальных жанров – танец, песня и марш. В качестве практики младшие школьники учились определять музыкальные жанры на слух.

Тема 2: «Строение музыкальных произведений». На этом музыкальном занятии младшие школьники ознакомились со строением музыкального произведения и его частями, в качестве практического задания необходимо было определить знакомое им классическое музыкальное произведение по его вступлению, одновременное начало и окончание под музыку.

Тема 3: «Классические музыкальные произведения». Младшие школьники ознакомились с классическими произведениями отечественных и зарубежных композиторов, такими как В.А. Моцарт и Ф. Шопен, П.И. Чайковский, Э. Григ и другие). На практическом занятии младшие школьники слушали такие классические произведения как, М.И. Глинка «Марш Черномора» «Вальс», «Старинная французская песенка», Э. Григ «В пещере горного короля», «Камаринская», «Немецкая песенка», «Неаполитанская песенка», «Мазурка», «Марш деревянных солдатиков», «Русская песня» и иные.

Тема 4: «Народная музыка». На этом занятии младшие школьники

знакомились с устным музыкальным народным творчеством. На практике дети исполняли русские народные песни: «У кота–воркота», «Как пошли наши подружки», «Петушок», «Водичка», «Ладушки–ладушки», «Баю–баюшки», «Во саду ли, в огороде» и иные.

Блок «Вокально–интонационное развитие младших школьников»:

Тема 1: «Формирование певческих навыков». Младшие школьники познакомились с видами дирижерского жеста и понятием певческой установки. С правильным дыханием во время пения. В качестве практики формировали свои навыки пения.

Тема 2: «Сольфеджирование». Младшие школьники познакомились с определением диапазона и тембра голоса, выполняли специальные упражнения на координацию слуха и голоса.

Тема 3: «Музыка современности». Дети знакомились с песенными произведениями современных авторов, выполняли под современные образцы музыкальных произведений ритмические упражнения.

Блок «Развитие чувства ритма»:

Тема 1: «Ритмопластика». На этом музыкальном занятии отрабатывалась координация движений под музыку, младшие школьники производили движения в полном соответствии с темпом, характером и динамикой музыки.

Тема 2: «Игроритмика». На данном музыкальном занятии развивались эмоционально-волевые качества младших школьников через включение сюжетно-ролевых условий игры .

Тема 3: «Танцритмика». На этом музыкальном занятии младшие школьники демонстрировали основные танцевальные шаги и позиции.

Педагогический подход, основанный на восприятии классических произведений Глинки, Шопена, Чайковского и других, имел свою цель в приближении детей к источникам глубоких и полных мудрости. Такой подход ориентирован на развитие духовности растущих ребят и направлен на научное обучение процессу проникновения во внутреннюю структуру

музыки. Именно поэтому классика становится руководителем в педагогическом процессе, который помогает детям освоить различные знания и осознанный опыт восприятия музыки. При этом просто слушание музыки без организации и направления малоэффективно, а специальное обучение помогает детям лучше понимать и ощущать величие классических произведений.

Для проведения формирующего эксперимента были отобраны музыкальные произведения классической музыки, которые соответствовали возрастным особенностям детей и отличались высоким художественным уровнем. Отбор музыкальных произведений осуществлялся на основе программы основного курса и кружка «Музыкальный калейдоскоп», руководимого педагогом музыки.

Для активизации познавательной деятельности детей и обогащения процесса восприятия музыки, использовались иные виды деятельности. Для развития музыкально–слуховых представлений детей применялась техника вокализации мелодий различных инструментальных произведений.

Задание 1. Вокализация главной мелодии Э. Грига «Утро».

Цель: развитие ладового чувства, фразировки и динамического развития в музыки.

В процессе занятия решались также задачи, связанные с развитием у младших школьников мелодического слуха и музыкальной памяти. Развитие музыкальной памяти связывалось с выразительностью исполнения.

В представленном эксперименте было замечено, что дети проявляют большой интерес к заданиям этого рода. Изначально, они попробовали пропеть главную мелодию, сопровождающуюся звучанием всего оркестра. После чего, они попытались повторить эту мелодию без оркестра, произнося слова на слоги. Одним из таких текстов был фрагмент «Солнышко всходит и небо светлеет, природа проснулась и солнце взошло...». Далее, дети исполняли эту мелодию со словами и нотным текстом. Благодаря этому опыту, дети осознали направление и стиль движения мелодии, а также

представили ее ритмический рисунок. Исходя из результатов, можно сделать вывод, что при прослушивании данного музыкального произведения, дети будут способны его узнать без дополнительных трудностей.

Задание 2. Пропевание главной мелодии «Адажио» из балета «Лебединое озеро» П.И. Чайковского.

Цель: развитие ладового чувства, протяженности музыкальных фраз.

В процессе занятия у детей продолжали развивать музыкальный слух и музыкальную память. На занятиях задания связывались с развитием эмоционального компонента музыкального слуха (ладового чувства), в частности, развивали у младших школьников способность эмоционально ощущать устойчивые и неустойчивые ступени гармонического минора. на основе развития слуховых представлений развивали у детей внимательность.

Дети исполняли главную мелодию, которая звучала в оркестре. Однако, перед тем как начать главную тему, музыкальный материал вначале поднимал образ главного героя, Зигфрида. Дети должны были сосредоточиться на музыке и ждать появления темы, произведенной доминантовой каденцией. Они начинали исполнение мелодии верно, и это помогало им научиться правильному дыханию и ощущению продолжительности фразы.

Задание 3. Свободное дирижирование (приложение Б).

Цель: определение характера, настроения музыки и ладовой принадлежности, тембра инструментов симфонического оркестра.

Задачи занятия 3 были связаны с развитием эмоционального компонента музыкального слуха, развитием эмоционального отклика на музыку и определение особенностей настроения и музыкального лада.

Методика «свободное дирижирование» является эффективным методом в процессе формирования музыкального развития детей. В начале урока педагог превращается в дирижера невидимого оркестра, при этом дети играют роль музыкантов и представляют различные группы инструментов симфонического оркестра. Затем дети выполняют свою роль дирижера. При этом образуется формирование ладового и тембрового слуха при помощи

звучания яркой классической музыки и необычного звучания симфонических инструментов, включая гобой. Такой метод помогает детям запомнить музыкальную тему и дальше узнавать её на слух.

Задание 4. Пластическое интонирование.

Цель: определение сущности и понятия метро–ритмических особенностей мелодической линии.

В ходе выполнения задания 4 у детей формировали представления ровного и пунктирного ритма, а также развивали тембровый слух, в частности, чувствительность к тембровой окраске мелодии произведения.

Для выполнения данной задачи применен методический прием «свободное дирижирование», который основан на целесообразном использовании способности детей к символическому выражению музыкальных фраз через пластическое интонирование. Этот подход позволяет детям выразить протяженность музыкальных фраз в соответствии с их характером. В данном конкретном задании детям предлагается выразить образ двух фей Сирени и Карабос, которые символизируют добро и зло, путем совместного музицирования, в ходе которого их «звучащие» жесты отражают «движение души» на их лицах.

2. □ Оценка результативности программы по развитию музыкальности детей младшего школьного возраста в процессе восприятия классической музыки

Для обеспечения показателя эффективности программы по развитию музыкальности детей младшего школьного возраста в процессе восприятия классической музыки все тесты констатирующего эксперимента были проведены повторно в контрольной и экспериментальной группе.

Игра–тест «Шаги великана, Тома и гнома» показали в экспериментальной группе следующие результаты (таблица В.1, приложение В).

Согласно таблице В.1 приложения В, 45 % участников экспериментальной группы справились с тестом полностью и смогли точно обозначить все шаги «великана, Тома и гнома», 40 % детей получили допустимый уровень за передачу шагов с двумя–тремя ошибками метрической координации, 15 % детей младшего школьного возраста не справились с заданием, у них отмечается сбивчивое метрическое исполнение шагов.

Рассмотрим динамику развития чувства темпа и метроритма у младших школьников в экспериментальной группе графически (рисунок 10).

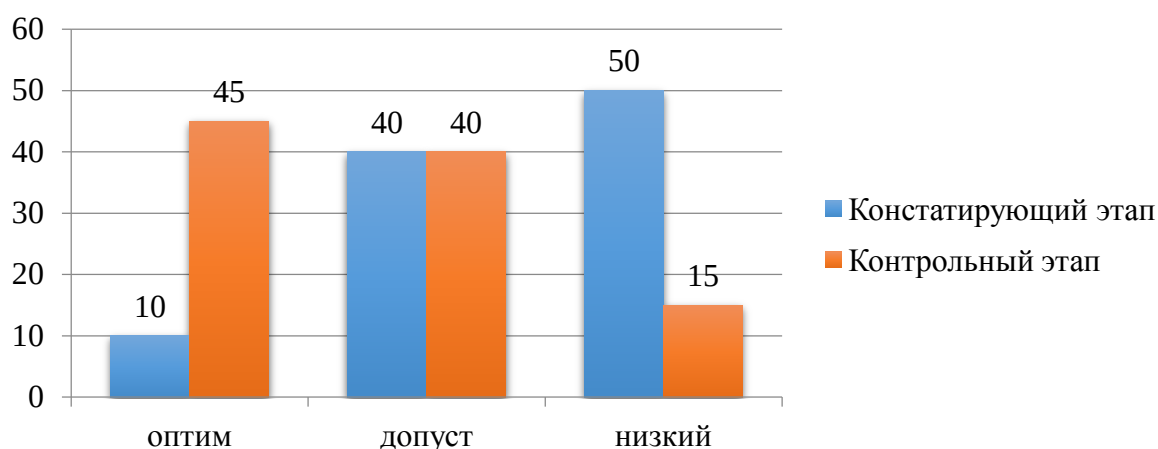


Рисунок 10 – Динамика уровней развития чувства темпа и метроритма у младших школьников в экспериментальной группе, (%)

Согласно рисунку 10, в экспериментальной группе отмечается положительная динамика в развитии чувства темпа и метроритма, оптимальный уровень возрос в группе на 35 %, низкий уровень снижен на 35 %.

Далее рассмотрим результаты проведения игры–теста «Шаги великана, Тома и гнома» в контрольной группе (таблица В.2, приложение В).

Согласно таблице В.2 приложения В, только 15 % участников контрольной группы справились с тестом полностью и смогли точно обозначить все шаги «великана, Тома и гнома», 25 % детей получили допустимый уровень за передачу шагов с двумя–тремя ошибками

метрической координации, 60 % детей младшего школьного возраста не справились с заданием, у них отмечается сбивчивое метрическое исполнение шагов.

Рассмотрим динамику развития чувства темпа и метроритма у младших школьников в контрольной группе графически (рисунок 11).

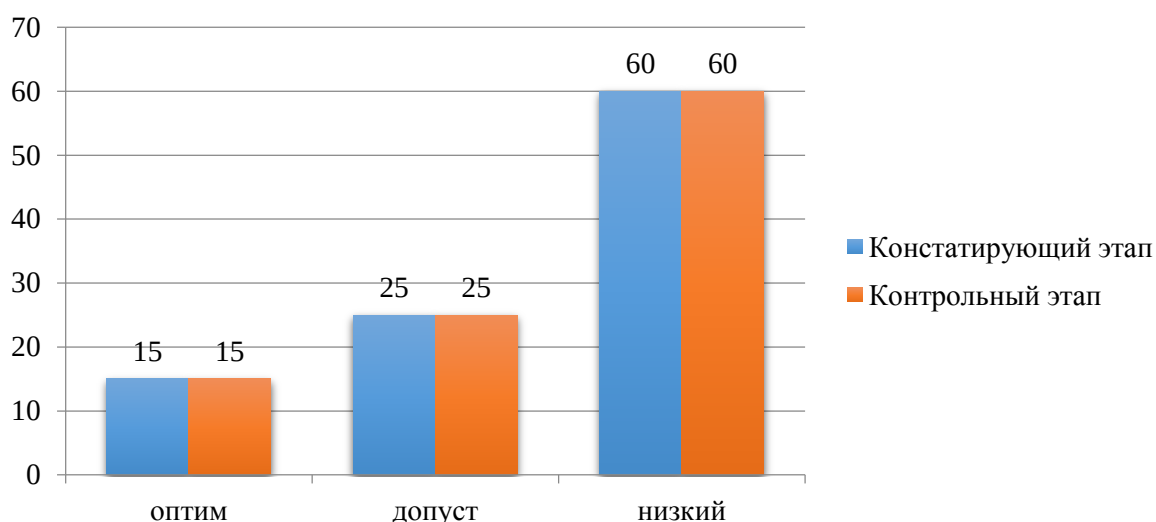


Рисунок 11 – Динамика уровней развития чувства темпа и метроритма у младших школьников в контрольной группе, (%)

Согласно рисунку 11, в контрольной группе изменений в динамике в развитии чувства темпа и метроритма не отмечено.

Диагностика такого компонента как ладовое чувство по игре–тесту «Кот и котёнок» показала в экспериментальной группе следующее (таблица В.3, приложение В).

Согласно таблице В.3 приложения В, 55 % участников экспериментальной группы справились с тестом полностью, 25 % детей получили допустимый уровень, 20 % детей младшего школьного возраста не справились с заданием, их ладовое чувство не развито.

Рассмотрим динамику развития ладового чувства у младших школьников в экспериментальной группе графически (рисунок 12).

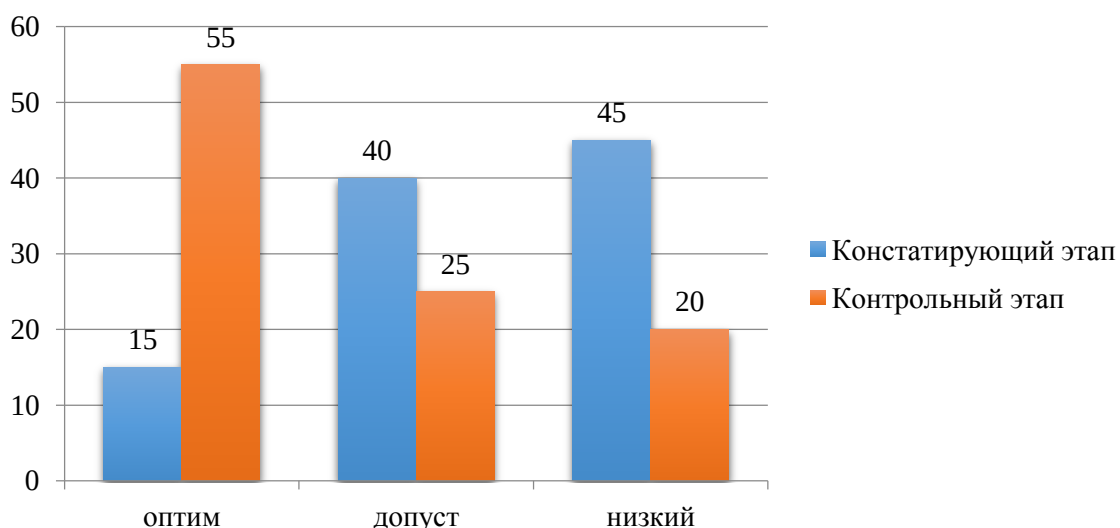


Рисунок 12 – Динамика уровней развития ладового чувства у младших школьников в экспериментальной группе, (%)

Согласно рисунку 12, в экспериментальной группе отмечается положительная динамика в развитии ладового чувства, оптимальный уровень возрос в группе на 40 %, допустимый уровень снижен на 15 %, низкий уровень снижен на 25 %.

Далее рассмотрим результаты по данному тесту в контрольной группе (таблица В.4, приложение В).

Согласно таблице В.4 приложения В, только 20 % участников контрольной группы справились с тестом полностью, 45 % детей получили допустимый уровень, 35 % детей младшего школьного возраста не справились с заданием, их ладовое чувство не развито.

Представим полученные результаты графически (рисунок 13).

Согласно рисунку 13, в контрольной группе отмечены незначительные изменения ладового чувства, оптимальный уровень возрос на 5 %, а допустимый снижен на 5 %. Далее нами в ходе исследования было оценено такое качество музыкальности детей как тембровый слух, для этого была использована

игра–тест «Тембровые прятки» (таблица В.5, приложение В). Обобщенные количественные показатели уровня развития ладового чувства представлены

на рисунке 13.

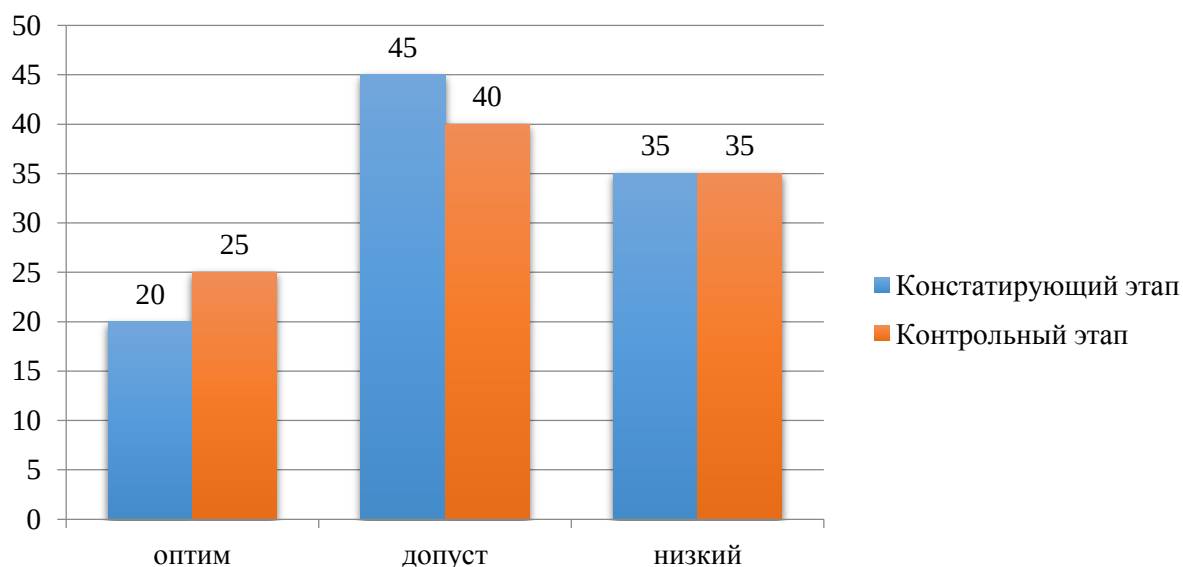


Рисунок 13 – Динамика уровней развития ладового чувства у младших школьников в контрольной группе, (%)

Согласно таблице В.5 приложения В, 65 % участников экспериментальной группы справились с тестом полностью и адекватно смогли определить тембр от 8 до 10 музыкальных фрагментов, 15 % детей получили допустимый уровень и адекватно смогли определить тембр первых семи музыкальных фрагментов, 20 % детей младшего школьного возраста не справились с заданием, их тембровый слух не развит.

Рассмотрим динамику развития тембрового слуха в экспериментальной группе графически (рисунок 14).

Согласно рисунку 14, в экспериментальной группе отмечается положительная динамика в развитии тембрового слуха, оптимальный уровень возрос в группе на 55 %, допустимый уровень снижен на 30 %, низкий уровень также снижен на 25 %.

Далее по данному тесту рассмотрим результаты контрольной группы в таблице В.6 приложения В.

Результаты исследования обобщены и представлены на рисунке 14.

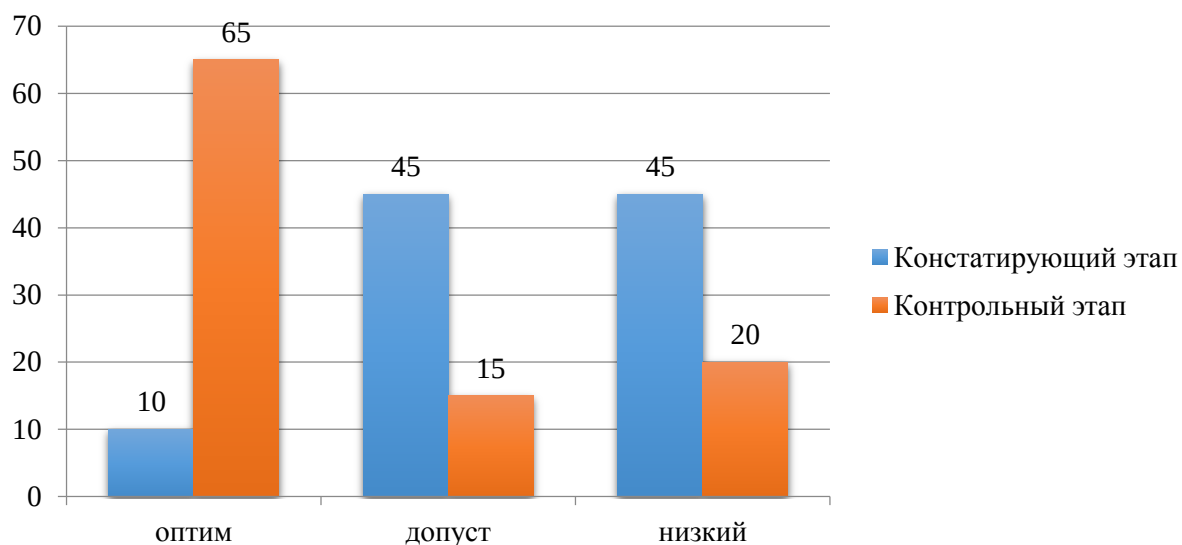


Рисунок 14 – Динамика уровней развития тембрового слуха у младших школьников в экспериментальной группе, (%)

Согласно таблице В.6 приложения В, только 50 % участников контрольной группы справились с тестом полностью и адекватно смогли определить тембр от 8 до 10 музыкальных фрагментов, 45 % детей получили оптимальный уровень и адекватно смогли определить тембр первых семи музыкальных фрагментов, 50 % детей младшего школьного возраста не справились с заданием, их тембровый слух не развит.

Представим полученные результаты графически (рисунок 15).

Согласно рисунку 15, в контрольной группе отмечается незначительная положительная динамика в развитии тембрового слуха, оптимальный уровень возрос в группе на 5 %, низкий уровень также снижен на 5 %.

С целью оценки развитости чувства ритма у младших школьников была использована игра–тест «Мы поедem в «Громко–тихо»».

Результаты проведения игры в экспериментальной группе представлены в таблице В.7 приложения В.

Согласно таблице В.7 приложения В, 65 % участников экспериментальной группы справились с тестом полностью и смогли

динамически адекватно исполнить музыкальный фрагмент, 25 % детей получили допустимый уровень, 10 % детей младшего школьного возраста не справились с заданием, их динамическое чувство не развито.

Динамика развития тембрового слуха у младших школьников представлена на рисунке 15.

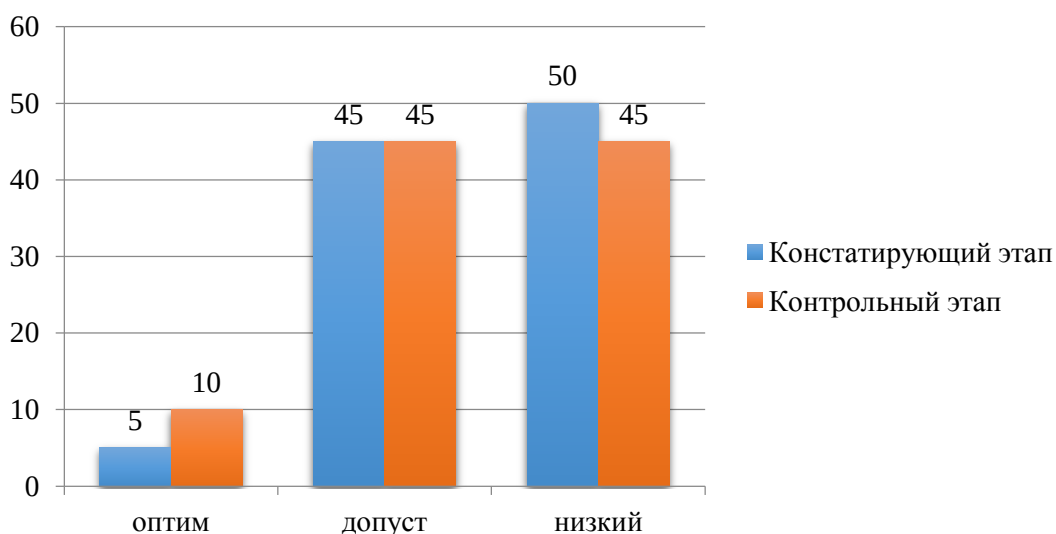


Рисунок 15 – Динамика уровней развития тембрового слуха у младших школьников в контрольной группе, (%)

Рассмотрим динамику развития чувства ритма в экспериментальной группе графически (рисунок 16).

Согласно рисунку 16, в экспериментальной группе отмечается положительная динамика в развитии чувства ритма, оптимальный уровень возрос в группе на 50 %, допустимый уровень снижен на 30 %, низкий уровень также снижен на 30 %.

Рассмотрим результаты проведения данного теста в контрольной группе (таблица В.8, приложение В).

Согласно таблице В.8 приложения В, только 5 % участников контрольной группы справились с тестом полностью и смогли динамически адекватно исполнить музыкальный фрагмент, 65 % детей получили

допустимый уровень, 30 % детей младшего школьного возраста не справились с заданием, их динамическое чувство не развито. Динамика развития чувства ритма у младших школьников представлена на рисунке 16.

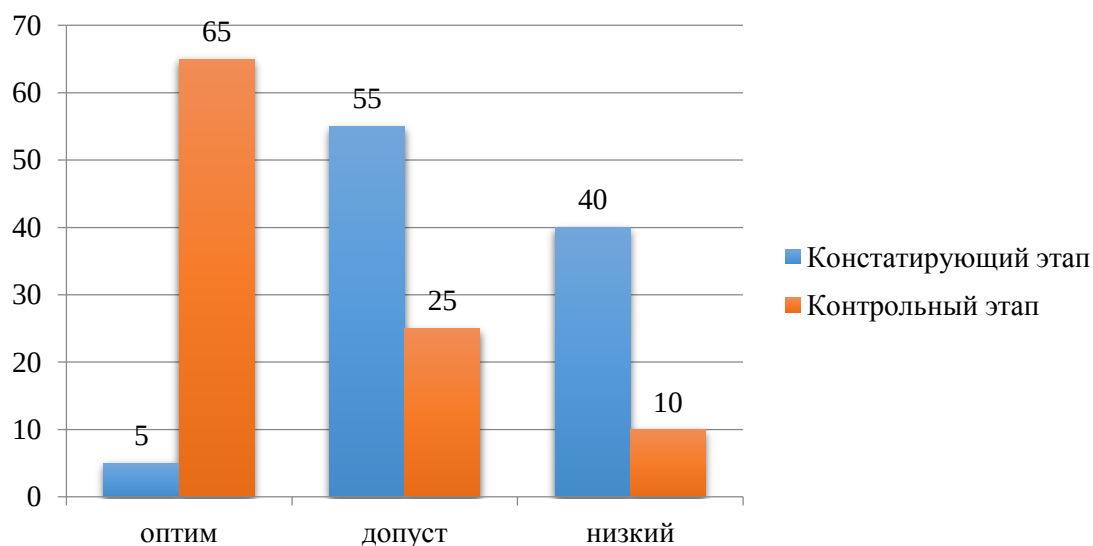


Рисунок 16 – Динамика уровней развития чувства ритма у младших школьников в экспериментальной группе, (%)

Представим полученные количественные результаты исследования уровня развития чувства ритма у детей младшего школьного возраста, которые отражены графически на рисунке 17.

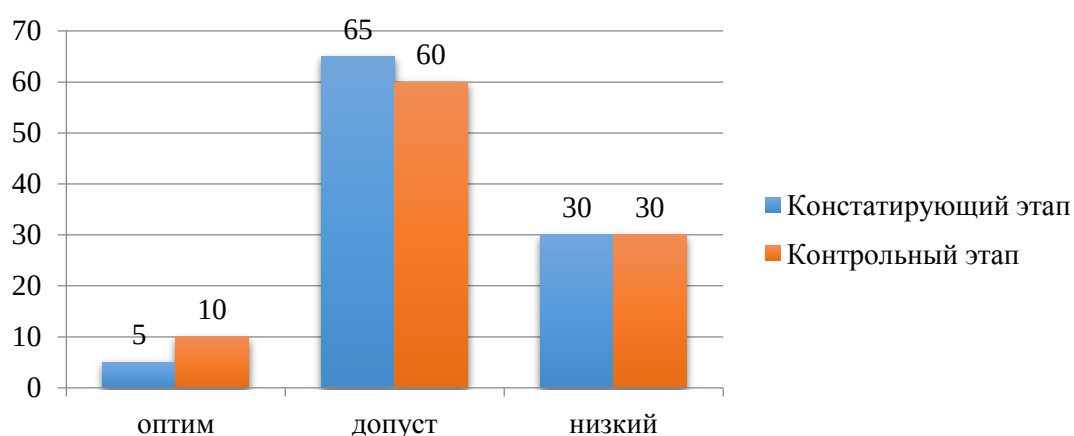


Рисунок 17 – Динамика уровней развития чувства ритма у младших школьников в контрольной группе, (%)

Согласно рисунку 17, в контрольной группе отмечается незначительная положительная динамика в развитии чувства ритма, оптимальный уровень возрос в группе на 5 %, допустимый уровень снижен на 5 %, низкий уровень без изменений.

Далее рассмотрим итоговый уровень развития музыкальности в контрольной и экспериментальной группе по итогам контрольного этапа эксперимента. Рассмотрим уровень развития музыкальности в контрольной группе (таблица В.9, приложение В).

Согласно таблице В.9 приложения В, у 60 % участников группы имеют допустимый уровень развития музыкальности, низкий уровень зафиксирован у 30 % учащихся и только у 10 % детей отмечен оптимальный уровень развития музыкальности. В экспериментальной группе согласно таблице В.10 приложения В, у 15 % участников группы зафиксирован допустимый уровень развития музыкальности, низкий уровень зафиксирован у 20 % учащихся и у 65 % детей отмечен оптимальный уровень развития музыкальности.

Представим полученные результаты графически (рисунок 18).

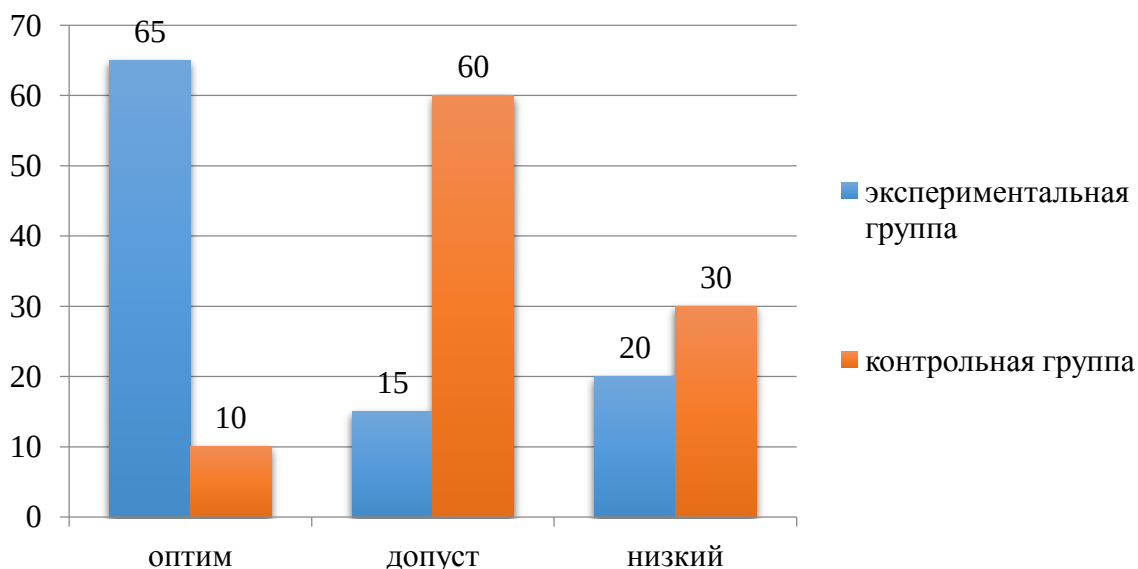


Рисунок 18 – Уровень развития музыкальности у младших школьников по итогам контрольного этапа эксперимента, (%)

Сформулируем выводы по второй главе. По результатам контрольного этапа исследования в экспериментальной группе отмечается преимущественно оптимальный уровень развития музыкальности. В контрольной группе значительных изменений зафиксировано не было.

В качестве рекомендаций по развитию музыкальности детей младшего школьного возраста в процессе восприятия классической музыки в образовательных организациях можно отметить следующее: необходимо использовать фрагменты классических произведений как отечественных, так и зарубежных композиторов, которые будут доступны для восприятия младшими школьниками и при этом высокохудожественные. Выбирая музыкальные произведения следует брать за основу произведения композиторов-классиков из основной программы школы и из программ внеурочной деятельности, при организации занятий следует также учитывать психологические особенности младших школьников, применять на уроках индивидуальный и деятельностный подход.

В процессе восприятия классической музыки можно обратить внимание на использование инновационных методов обучения, как, например, использование компьютерных проектов разного характера, таких как информационные, исследовательские и творческие. Отдельное внимание нужно сконцентрировать на использование разнообразных творческих форм работы со школьниками, таких как решение проектных задач, индивидуальные или парные работы, использование электронных образовательных ресурсов, создание учениками собственных уроков–презентаций о творчестве композиторов и других.

Заключение

В первой главе изучены теоретические основы развития музыкальности детей младшего школьного возраста в процессе восприятия музыки, а также проблема исследования вопросов развития музыкальности детей младшего школьного возраста. Рассмотрены условия развития музыкальности у детей младшего школьного возраста в процессе восприятия музыки.

На сегодняшний день музыкальности детей оказывается особое внимание, так как музыкальное искусство обладает огромным потенциалом развития личности ребенка. Музыкальность включает в себя комплекс способностей в области музыки. В него входят музыкальный слух, музыкально–ритмическое чувство, музыкальная память, координационные способности.

Основными условиями развития музыкальности младших школьников в процессе восприятия музыки выступают верная организация процесса слушания музыкального произведения на уроке, использование наглядности, использования для развития музыкальности детей доступных возрасту, но при этом эмоционально насыщенных музыкальных произведений, применения разнообразных приемов и средств развития музыкальности на основе игрового метода, использование в развитии музыкальности учащихся современных инновационных технологий, позволяющих существенно разнообразить традиционные занятия и повысить интерес и мотивацию к изучению музыкальных произведений.

Во второй главе проведена опытно–экспериментальная работа по развитию музыкальности детей младшего школьного возраста в процессе восприятия музыки. Мы определили уровень развития музыкальности у младших школьников. Разработали темы занятий по развитию музыкальности детей младшего школьного возраста в процессе восприятия музыки, с учетом педагогических условий. Разработанные темы занятий

способствуют развитию музыкальности детей младшего школьного возраста в процессе восприятия музыки. Оценили эффективность проведенных занятий и результатов исследования.

Разработанная нами гипотеза, о том, что развитие музыкальности детей младшего школьного возраста в процессе восприятия музыки возможно при следующих педагогических условиях: будет разработана программа по развитию музыкальности детей младшего школьного возраста в процессе восприятия классической музыки, музыкальные фрагменты классических произведений будут доступны возрасту детей начальной школы, в ходе апробирования программы будет использоваться деятельностный подход и индивидуальный подход к каждому ребенку, нашла свое доказательство.

Таким образом, можно сделать вывод, что после того, как были проведены музыкальные занятия, которые были ориентированы на развитие музыкальности детей младшего школьного возраста в процессе познания музыки, у младших школьников в экспериментальном классе уровень музыкальности стали значительно лучше.

Разработанная программа по развитию музыкальности детей младшего школьного возраста в процессе восприятия музыки может быть применена в работе педагогов начального образования с целью повышения качества образования.

Список используемой литературы

1. Абдуллин Э. Б. Теория музыкального образования : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Прометей, 2020. 336 с.
2. Абдуллин Э. Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе . М.: Просвещение, 2019. 214 с.
3. Агеева С. А. Развитие гармонического слуха у младших школьников : метод. пособие. Могилев : МГУ, 2003. 60 с.
4. Алиев Ю. Б. Настольная книга школьного учителя–музыканта. М. : Гуман. изд. Центр «Владос», 2003. 335 с.
5. Анисимов В. П. Диагностика музыкальных способностей детей. М. : Инфра–М, 2004. 125 с.
6. Апраксина О. А. Из истории музыкального воспитания М. : Просвещение, 1990. 206 с
7. Апраксина О. А. Методика музыкального воспитания в школе : учеб. пособие. М. : Просвещение, 1983. 125 с.
8. Артоболевская А. Д. Первая встреча с музыкой: Из опыта работы педагога–пианиста с детьми дошкольного и младшего школьного возраста : учеб. пособие. М. : Русское музыкальное изд–во, 2006. 216 с.
9. Асафьев Б. В. Организация преподавания музыки в общеобразовательной школе. О хоровом искусстве. М. : Музыка, 2021. 201 с.
10. Безбородова Л. А. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях. М. : Планета музыки, 2021. 174 с.
11. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей : учеб. пособие. М : Академия, 2002. 320 с.
12. Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребенка. М.: Просвещение, 1968. 416 с.
13. Ветлугина Н. А. Возраст и музыкальная восприимчивость. Восприятие музыки под ред. В. Н. Максимова. М.: Просвещение, 1980. 219 с.

14. Выготский Л. С. Педагогическая психология/ под ред. В. В. Давыдова. М. : АСТ: Люкс, 2008. 671 с.
15. Выготский Л. С. Психология .М. : Эксмо–Пресс, 2000. 1008 с.
16. Глазырина Л. Д. Методические основы музыкально–ритмического воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста. Проблемы развития педагогического образования. Минск, 2015. 154 с.
17. Гончарова Н. И. Воспитание музыкой : учебн.–метод. пособие. М.: 2004. 129 с.
18. Гришанович Н. Н. Музыка в школе : метод. пособие для учителей учреждений, обеспечивающих среднее образование. Минск : Юнипресс, 2006. 376 с.
19. Каплунова И. М. Этот удивительный ритм. СПб.: Новоскольцева, 2015. 324 с.
20. Михайлова М. А. Развитие музыкальных способностей детей. Поп. пособие для родителей и педагогов. Ярославль : Академия развития, 2017. 238 с.
21. Немов Р. С. Психология : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. в 2 кн.; кн. 1. М.: 2017. 496 с.
22. Осеннева М. С. Методика музыкального воспитания младших школьников : учеб. пособие. М. : Академия, 2001. 368 с.
23. Перфильева И. А. Через игру на уроке музыки – к познанию эстетической сущности человека (педагогика искусства в творческих поисках). М.-Самара, 1996. 236 с.
24. Радынова О. П. Музыкальное развитие детей. В 2 ч. : учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по спец. «Дошк. педагогика и психология». М. : Владос, 1997. 606 с.
25. Рева В. П. Принципы воспитания культуры музыкального восприятия //Музыкальное искусство и образование. 2016.№ 3 С 15. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsipy-vospitaniya-kultury-muzykalnogo-vospriyatiya> (дата обращения: 09.04.2023).

26. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей : учебное пособие. СПб. : Планета музыки, 2020. 488 с. Лань : электронно–библиотечная система. URL: <https://e.lanbook.com/book/129241> (дата обращения: 14.05.2023).

27. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей : избранные труды . в 2 т.; Т. 1. М.: Педагогика, 1985. 196 с.

28. Трубникова М. Л. Учим детей играть по слуху.// Дошкольное воспитание. 1993. № 3. С. 83–88.

29. Халабузарь П. В. Теория и методика музыкального воспитания: учеб. пособие 2–е изд., перераб. и доп. СПб : Лань, 2000. 224 с.

30. Харламов И. Ф. Педагогика : учеб. пособие 4–е изд., перераб. и доп. М. : Гардарики, 2005. 520 с.

31. Холопова В. Н. Музыка как вид искусства : учеб. пособие. М. : Планета музыки, 2014. 286 с.

32. Школяр Л. В. Изучение музыкальной культуры младших школьников Теория и методика музыкального образования детей : науч.–методич. пособие. М. : Флинта, 1998. 292 с.

33. Яфальян А. Ф. Теория и методика музыкального воспитания в начальной школе .Ростов н/Д : Феникс, 2008. 384 с.

Приложение А

Результаты констатирующей диагностики

Таблица А.1 – Результаты диагностики чувства темпа и метроритма в экспериментальной группе

Испытуемые	Уровень развития
1	оптимальный
2	низкий
3	низкий
4	оптимальный
5	низкий
6	низкий
7	допустимый
8	допустимый
9	низкий
10	низкий
11	низкий
12	допустимый
13	допустимый
14	низкий
15	низкий
16	допустимый
17	допустимый
18	низкий
19	допустимый
20	допустимый

Таблица А.2 – Результаты диагностики чувства темпа и метроритма в контрольной группе

Испытуемые	Уровень развития
1	допустимый
2	низкий
3	оптимальный
4	оптимальный
5	низкий
6	низкий
7	допустимый
8	низкий
9	низкий
10	низкий
11	низкий
12	допустимый
13	допустимый
14	низкий
15	низкий

Продолжение Приложения А

Продолжение таблицы А.2

Испытуемые	Уровень развития
16	низкий
17	допустимый
18	низкий
19	высокий
20	низкий

Таблица А.3 – Результаты диагностики ладового чувства в экспериментальной группе

Испытуемые	Количество набранных баллов	Уровень развития
1	7	оптимальный
2	4	допустимый
3	7	оптимальный
4	2	низкий
5	1	низкий
6	7	оптимальный
7	4	допустимый
8	5	допустимый
9	1	низкий
10	1	низкий
11	4	допустимый
12	2	низкий
13	4	допустимый
14	1	низкий
15	5	допустимый
16	1	низкий
17	4	допустимый
18	2	низкий
19	4	допустимый
20	1	низкий

Таблица А.4 – Результаты диагностики ладового чувства в контрольной группе

Испытуемые	Количество набранных баллов	Уровень развития
1	8	оптимальный
2	8	оптимальный
3	7	оптимальный
4	3	низкий

Продолжение Приложения А

Продолжение таблицы А.4

Испытуемые	Количество набранных баллов	Уровень развития
5	1	низкий
6	8	оптимальный
7	4	допустимый
8	1	низкий
9	5	допустимый
10	4	допустимый
11	4	допустимый
12	4	допустимый
13	4	допустимый
14	1	низкий
15	5	допустимый
16	1	низкий
17	4	допустимый
18	2	низкий
19	5	допустимый
20	2	низкий

Таблица А.5 – Результаты диагностики тембрового слуха в экспериментальной группе

Испытуемые	Количество набранных баллов	Уровень развития
1	5	допустимый
2	4	допустимый
3	7	оптимальный
4	2	низкий
5	1	низкий
6	6	допустимый
7	4	допустимый
8	5	допустимый
9	1	низкий
10	1	низкий
11	4	допустимый
12	2	низкий
13	4	допустимый
14	1	низкий
15	5	допустимый
16	1	низкий
17	4	допустимый
18	2	низкий
19	8	оптимальный
20	1	низкий

Продолжение Приложения А

Таблица А.6 – Результаты диагностики тембрового слуха в контрольной группе

Испытуемые	Количество набранных баллов	Уровень развития
1	6	допустимый
2	5	допустимый
3	8	оптимальный
4	6	допустимый
5	6	допустимый
6	4	допустимый
7	1	низкий
8	1	низкий
9	5	допустимый
10	1	низкий
11	2	низкий
12	4	допустимый
13	1	низкий
14	4	допустимый
15	1	низкий
16	5	допустимый
17	2	низкий
18	2	низкий
19	5	допустимый
20	2	низкий

Таблица А.7 – Результаты диагностики чувства ритма в экспериментальной группе

Испытуемые	Количество набранных баллов	Уровень развития
1	2	допустимый
2	2	допустимый
3	1	низкий
4	2	допустимый
5	4	оптимальный
6	2	допустимый
7	2	допустимый
8	2	допустимый
9	3	допустимый
10	1	низкий
11	3	допустимый
12	1	низкий
13	2	допустимый
14	1	низкий
15	3	допустимый
16	1	низкий

Продолжение Приложения А

Продолжение таблицы А.7

Испытуемые	Количество набранных баллов	Уровень развития
17	1	низкий
18	2	допустимый
19	4	оптимальный
20	1	низкий

Таблица А.8 – Результаты диагностики чувства ритма в контрольной группе

Испытуемые	Количество набранных баллов	Уровень развития
1	3	допустимый
2	2	допустимый
3	1	низкий
4	2	допустимый
5	5	оптимальный
6	3	допустимый
7	2	допустимый
8	2	допустимый
9	3	допустимый
10	1	низкий
11	3	допустимый
12	1	низкий
13	3	допустимый
14	1	низкий
15	1	низкий
16	3	допустимый
17	1	низкий
18	2	допустимый
19	1	допустимый
20	2	допустимый

Таблица А.9 –Уровень развития музыкальности в экспериментальной группе

Испытуемые	Уровень развития темпа и метроритма	Уровень развития ладового чувства	Уровень развития тембрового слуха	Уровень развития чувства ритма	Итоговый уровень развития музыкальности
1	оптимальный	оптимальный	допустимый	допустимый	допустимый
2	низкий	допустимый	допустимый	допустимый	допустимый
3	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий
4	оптимальный	оптимальный	оптимальный	оптимальный	оптимальный
5	низкий	оптимальный	допустимый	допустимый	допустимый
6	низкий	низкий	низкий	средний	низкий

Окончание приложения А

Продолжение таблицы А.9

Испытуемые	Уровень развития темпа и метроритма	Уровень развития ладового чувства	Уровень развития тембрового слуха	Уровень развития чувства ритма	Итоговый уровень развития музыкальности
7	допустимый	допустимый	допустимый	допустимый	допустимый
8	допустимый	допустимый	допустимый	допустимый	допустимый
9	низкий	низкий	низкий	допустимый	низкий
10	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий
11	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий
12	допустимый	допустимый	допустимый	допустимый	допустимый
13	допустимый	допустимый	допустимый	допустимый	допустимый
14	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий
15	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий
16	допустимый	допустимый	допустимый	допустимый	допустимый
17	допустимый	допустимый	допустимый	допустимый	допустимый
18	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий
19	допустимый	низкий	низкий	низкий	низкий
20	допустимый	допустимый	оптимальный	оптимальный	допустимый

Таблица А.10 – Уровень развития музыкальности в контрольной группе

Испытуемые	Уровень развития чувства темпа и метроритма	Уровень развития ладового чувства	Уровень развития тембрового слуха	Уровень развития чувства ритма	Итоговый уровень развития музыкальности
1	допустимый	оптимальный	допустимый	допустимый	допустимый
2	низкий	оптимальный	допустимый	допустимый	допустимый
3	оптимальный	низкий	допустимый	допустимый	допустимый
4	оптимальный	оптимальный	оптимальный	оптимальный	оптимальный
5	низкий	оптимальный	допустимый	допустимый	допустимый
6	низкий	низкий	низкий	допустимый	низкий
7	допустимый	допустимый	допустимый	допустимый	допустимый
8	низкий	допустимый	допустимый	допустимый	допустимый
9	низкий	низкий	низкий	допустимый	низкий
10	низкий	допустимый	низкий	низкий	низкий
11	низкий	допустимый	низкий	низкий	низкий
12	допустимый	допустимый	допустимый	допустимый	допустимый
13	допустимый	допустимый	допустимый	допустимый	допустимый
14	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий
15	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий
16	низкий	допустимый	допустимый	допустимый	допустимый
17	допустимый	допустимый	низкий	допустимый	допустимый
18	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий
19	оптимальный	низкий	низкий	допустимый	низкий
20	низкий	допустимый	допустимый	допустимый	допустимый

Приложение Б

Методики диагностики компонентов музыкальности

младших школьников

Диагностика чувства темпа и метроритма:

Игра–тест «Шаги великана, Тома и гнома».

Цель: определить уровень сформированности чувства метра.

Активизирующее методическое обеспечение: часы–будильник и обрисованные на полу следы, указывающие направление тропинки. Интервал между ними равный свободному шагу ребёнка (15–20 см). Всего 16 следов–шагов. Тропинка уложена с разворотами через каждый четвертый шаг (так для примера, по периметру квадрата).

Описание игры–теста.

«Я предлагаю вам поиграть в игру в сказочные шаги» – говорит учитель. – В городе «Тишиналии» весь народ ходит, как часы (выдается в руки ребёнка часы–будильник, ход которых – «тик–так» – четко слышен). Мальчик Том ходит тихо (учитель показывает: шаг – на звук часов «тик» и приставной шаг – на звук «так»), шаги его маленького друга–гнома легкие, игривые (на звук часов «тик» – шаг и приставной шаг, на звук «так» – тоже самое); великан передвигается неторопливо, величественно (один шаг на ход часов «тик–так» и один приставной шаг – на последующий временной ход «тик–так»).

Критерии оценки:

1. Правильное определение шагов «великана, Тома и гнома» в течении всех 4 «тактов» – оптимальный уровень.
2. Передача шагов с 2-3 ошибками метрической координации – допустимый уровень. Вероятные границы нарушений – от 2 до 8 несвоевременных шагов (из 16).
3. Нечеткое метрическое определение шагов – низкий уровень (от 9 до 12 ошибок). Незаконченная тропинка при сбивчивом шаге.

Продолжение Приложения Б

Диагностика ладового чувства (ладово–регистрового и гармонического слуха):

Игра–тест «Кот и котёнок».

Цель: определить уровень развития ладового чувства.

Описание игры–теста.

Учитель. В темном густом лесу потерялись кот и котенок. Послушай: вот так издает звук кот (поется, например, звук «до» первой октавы), а так – котёнок (поется более высокий звук, например, «соль» первой октавы). Нам нужно помочь найти в лесу друг друга. Нужно ответить, когда мяукает кот, а когда котёнок?

Исполняются последовательно звуки (таблица Б.1):

Таблица Б.1 – Алгоритм заданий

Код задания	Предъявляемые звуки	Присуждаемый балл (за правильный ответ)	Правильный ответ
1.1.	ми1 – соль2	1	кот – котёнок
1.2.	соль2 – фа1	2	котёнок – кот
1.3.	фа1 – фа2	3	кот – котёнок
2.1.	фа2 – соль1	1	котёнок – кот
2.2.	ми2 – соль1	2	котёнок – кот
2.3.	ля1 – ми2	3	кот – котёнок
3.1.	ля1 – ре2	1	кот – котёнок
3.2.	ре2 – си1	2	котёнок – кот
3.3.	до2 – си1	3	котёнок – кот

Алгоритм предъявления теста: вначале даётся задание 1.3. Далее, в случае правильного ответа – задание 2.3, затем – задание 3.3. Если ответ ребёнка оказывается неверным, задание упрощается – 1.2 (где за правильный ответ присуждается 2 балла), если же и это задание выполняется неверно, даётся задание 1.1 (1 балл). И так по каждому блоку.

Критерии оценки:

1. Оптимальный уровень = 7–9 баллов (3+3+3; или 3+3+2; или 3+2+2).
2. Допустимый уровень = 4–6 баллов (3+2+1; или 3+1+1; или 2+1+1).

Продолжение Приложения Б

3. Низкий уровень = 1–3 балла (2+1+0; или 1+1+1; или 1+1+0, или 1+0+0).

Диагностика чувства тембра:

Игра–тест «Тембровые прятки».

Цель: определить уровень сформированности тембрового слуха по уровню адекватно дифференцированного определения инструментального звучания аналогичной мелодии.

Активизирующее методическое обеспечение: музыкальные инструменты: фортепиано, баян (аккордеон), гитара, балалайка, продольная флейта, ксилофон, металлофон, кастаньеты, маракас, треугольник, бубен, барабан. (инструменты представлены в той же комнате, чтобы ребёнок легко мог определить инструмент или показать на него).

Описание игры–теста.

Учитель. Я предлагаю вам поиграть в музыкальные прятки. В данный момент одну и ту же мелодию будут исполнять различные голоса. Прослушай и догадайся (назови или укажи инструмент), чей голос исполнял её в первый раз, чей во второй, третий раз и так далее.

Включают аудиозапись одной и той же мелодии (например, В. Витлин «Серенькая кошечка»), исполняемой указанными инструментами в последовательности: 1) фортепиано, 2) гитара, 3) флейта, 4) баян, 5) металлофон, 6) дуэты: гитара + треугольник, 7) аккордеон (баян) + бубен, 8) ксилофон, 9) трио: балалайка + баян + барабан, 10) фортепиано + баян + маракас.

Критерии оценки:

1. Низкий уровень – адекватное определение тембров 1-3 отрывков: всего = 1–3 балла.

2. Допустимый уровень – адекватное определение тембров 1-7 отрывков: всего = 4–7 баллов.

Продолжение Приложения Б

3. Оптимальный уровень – адекватное определение тембров 8–10 отрывков: всего = 8–9 баллов.

Диагностика чувства ритма:

Игра–тест «Мы поедem в «Громко–тихо»».

Цель: установить способность адекватной аудиально–моторной реакции на динамические изменения (силу выражения) инструментального стимула.

Активизирующее методическое обеспечение: барабан или (бубен) и отрывок любой музыкальной пьесы.

Описание игры–теста.

Учитель. Предлагаю поиграть в игру «Громко –тихо» Я играю на фортепьяно, а ты на бубне. Играй как я: я – громко и ты – громко, я тихо и ты – тихо.

(Воспроизводится любой музыкальный отрывок, адекватное исполнение контрастной динамики которого «форте–пиано» оценивается в 1 балл.)

Сейчас музыка будет раз за разом усиливаться или затихать. Ты должен будешь так же воспроизвести и на бубне.

(Воспроизводится музыкальный отрывок, адекватное динамическое исполнение 1–й фразы в динамике «крещендо» оценивается в 2 балла и 2–й фразы – «диминуэндо» оценивается в 2 балла. Всего – 4 балла.)

Критерии оценки:

1. Низкий уровень = 1 балл.
2. Допустимый уровень = 2–3 балла.
3. Оптимальный уровень = 4–5 баллов.

Приложение В

Результаты контрольной диагностики

Таблица В.1 – Результаты диагностики чувства темпа и метроритма в экспериментальной группе

Испытуемые	Уровень развития
1	допустимый
2	допустимый
3	допустимый
4	допустимый
5	низкий
6	низкий
7	допустимый
8	допустимый
9	низкий
10	допустимый
11	оптимальный
12	оптимальный
13	оптимальный
14	оптимальный
15	оптимальный
16	оптимальный
17	оптимальный
18	оптимальный
19	допустимый
20	допустимый

Таблица В.2 – Результаты диагностики чувства темпа и метроритма в контрольной группе

Испытуемые	Уровень развития
1	допустимый
2	низкий
3	оптимальный
4	оптимальный
5	низкий
6	низкий
7	допустимый
8	низкий
9	низкий
10	низкий
11	низкий
12	допустимый
13	допустимый
14	низкий
15	низкий
16	низкий

Продолжение Приложения В

Продолжение таблицы В.2

Испытуемые	Уровень развития
17	допустимый
18	низкий
19	оптимальный
20	низкий

Таблица В.3 – Результаты диагностики ладового чувства в экспериментальной группе

Испытуемые	Количество набранных баллов	Уровень развития
1	7	оптимальный
2	6	допустимый
3	6	допустимый
4	2	низкий
5	2	низкий
6	5	допустимый
7	4	допустимый
8	2	низкий
9	2	низкий
10	5	допустимый
11	7	оптимальный
12	7	оптимальный
13	7	оптимальный
14	8	оптимальный
15	8	оптимальный
16	8	оптимальный
17	8	оптимальный
18	8	оптимальный
19	7	оптимальный
20	7	оптимальный

Таблица В.4 – Результаты диагностики ладового чувства в контрольной группе

Испытуемые	Количество набранных баллов	Уровень развития
1	8	оптимальный
2	8	оптимальный
3	2	низкий
4	8	оптимальный
5	8	оптимальный
6	1	низкий

Продолжение Приложения В

Продолжение таблицы В.4

Испытуемые	Количество набранных баллов	Уровень развития
7	4	допустимый
8	1	низкий
9	2	низкий
10	5	допустимый
11	5	допустимый
12	2	низкий
13	5	допустимый
14	5	допустимый
15	1	низкий
16	4	допустимый
17	4	допустимый
18	4	допустимый
19	3	низкий
20	6	допустимый

Таблица В.5 – Результаты диагностики тембрового слуха в экспериментальной группе

Испытуемые	Количество набранных баллов	Уровень развития
1	1	низкий
2	1	низкий
3	2	низкий
4	4	допустимый
5	4	допустимый
6	1	низкий
7	1	низкий
8	5	допустимый
9	4	допустимый
10	2	низкий
11	1	низкий
12	8	оптимальный
13	5	допустимый
14	4	допустимый
15	2	низкий
16	7	оптимальный
17	6	допустимый
18	1	низкий
19	4	допустимый
20	5	допустимый

Продолжение Приложения В

Таблица В.6 – Результаты диагностики тембрового слуха в контрольной группе

Испытуемые	Количество набранных баллов	Уровень развития
1	5	допустимый
2	5	допустимый
3	6	допустимый
4	9	оптимальный
5	6	допустимый
6	1	низкий
7	4	допустимый
8	5	допустимый
9	1	низкий
10	1	низкий
11	2	низкий
12	4	допустимый
13	4	допустимый
14	2	низкий
15	1	низкий
16	6	допустимый
17	2	низкий
18	2	низкий
19	3	низкий
20	6	допустимый

Таблица В.7 – Результаты диагностики чувства ритма в экспериментальной группе

Испытуемые	Количество набранных баллов	Уровень развития
1	2	допустимый
2	2	допустимый
3	5	оптимальный
4	5	оптимальный
5	5	оптимальный
6	5	оптимальный
7	4	оптимальный
8	5	оптимальный
9	4	оптимальный
10	5	оптимальный
11	5	оптимальный
12	4	оптимальный
13	4	оптимальный
14	5	оптимальный
15	3	допустимый
16	3	допустимый

Продолжение Приложения В

Продолжение таблицы В.7

Испытуемые	Количество набранных баллов	Уровень развития
17	2	допустимый
18	1	низкий
19	1	низкий
20	4	оптимальный

Таблица В.8 – Результаты диагностики чувства ритма в контрольной группе

Испытуемые	Количество набранных баллов	Уровень развития
1	3	допустимый
2	2	допустимый
3	1	низкий
4	5	оптимальный
5	2	допустимый
6	3	допустимый
7	2	допустимый
8	2	допустимый
9	3	допустимый
10	1	низкий
11	1	низкий
12	3	допустимый
13	3	допустимый
14	1	низкий
15	1	низкий
16	3	допустимый
17	2	допустимый
18	1	низкий
19	1	допустимый
20	2	допустимый

Таблица В.9 – Уровень развития музыкальности в экспериментальной группе

Испытуемые	Уровень развития темпа и метроритма	Уровень развития ладового чувства	Уровень развития тембрового слуха	Уровень развития чувства ритма	Итоговый уровень развития музыкальности
1	оптимальный	оптимальный	оптимальный	допустимый	оптимальный
2	оптимальный	оптимальный	оптимальный	допустимый	оптимальный
3	оптимальный	оптимальный	оптимальный	оптимальный	оптимальный
4	оптимальный	оптимальный	оптимальный	оптимальный	оптимальный
5	оптимальный	оптимальный	оптимальный	оптимальный	оптимальный
6	оптимальный	оптимальный	оптимальный	оптимальный	оптимальный

Продолжение Приложения В

Продолжение таблицы В.9

Испытуемые	Уровень развития темпа и метроритма	Уровень развития ладового чувства	Уровень развития тембрового слуха	Уровень развития чувства ритма	Итоговый уровень развития музыкальности
7	оптимальный	оптимальный	оптимальный	оптимальный	оптимальный
8	оптимальный	оптимальный	оптимальный	оптимальный	оптимальный
9	оптимальный	оптимальный	оптимальный	оптимальный	оптимальный
10	допустимый	оптимальный	оптимальный	оптимальный	оптимальный
11	допустимый	оптимальный	оптимальный	оптимальный	оптимальный
12	допустимый	средний	оптимальный	оптимальный	оптимальный
13	допустимый	допустимый	допустимый	допустимый	допустимый
14	низкий	низкий	низкий	допустимый	низкий
15	низкий	низкий	низкий	допустимый	низкий
16	допустимый	допустимый	допустимый	допустимый	допустимый
17	допустимый	допустимый	допустимый	допустимый	допустимый
18	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий
19	допустимый	низкий	низкий	низкий	низкий
20	допустимый	допустимый	допустимый	допустимый	допустимый

Таблица В.10 – Уровень развития музыкальности в контрольной группе

Испытуемые	Уровень развития чувства темпа и метроритма	Уровень развития ладового чувства	Уровень развития тембрового слуха	Уровень развития чувства ритма	Итоговый уровень развития музыкальности
1	допустимый	оптимальный	допустимый	допустимый	допустимый
2	низкий	оптимальный	допустимый	допустимый	допустимый
3	оптимальный	низкий	допустимый	допустимый	допустимый
4	оптимальный	оптимальный	оптимальный	оптимальный	оптимальный
5	низкий	оптимальный	допустимый	допустимый	допустимый
6	низкий	низкий	низкий	допустимый	низкий
7	допустимый	допустимый	допустимый	допустимый	допустимый
8	низкий	допустимый	допустимый	допустимый	допустимый
9	низкий	низкий	низкий	допустимый	низкий
10	низкий	допустимый	низкий	низкий	низкий
11	низкий	допустимый	низкий	низкий	низкий
12	допустимый	допустимый	допустимый	допустимый	допустимый
13	допустимый	допустимый	допустимый	допустимый	допустимый
14	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий
15	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий
16	низкий	допустимый	допустимый	допустимый	допустимый
17	допустимый	допустимый	низкий	допустимый	допустимый
18	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий
19	оптимальный	низкий	низкий	допустимый	низкий
20	низкий	допустимый	допустимый	допустимый	допустимый