

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

Кафедра дошкольного и специального (дефектологического) образования

**РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В
УСЛОВИЯХ КОМПЛЕКСНО-ТЕМАТИЧЕСКОГО ПОСТРОЕНИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование,
профиль Дошкольное образование
заочной формы обучения, группы 02021560
Ушаковой Яны Юрьевны

Научный руководитель:
канд. пед. наук,
доц. Лащенко Н. Д.

БЕЛГОРОД 2018
ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|--|-----------|
| ВВЕДЕНИЕ..... | 3 |
| Глава 1. Теоретические основы развития музыкальности старших дошкольников в условиях комплексно-тематического построения образовательного процесса..... | 7 |
| 1.1. Проблема развития музыкальности детей дошкольного возраста в научных исследованиях..... | 7 |
| 1.2. Особенности комплексно-тематического построения образовательного процесса в дошкольной организации..... | 20 |
| 1.3. Педагогические условия развития музыкальности старших дошкольников на основе комплексно-тематического построения образовательного процесса..... | 33 |
| Глава 2. Опытнo-практическая работа по развитию музыкальности старших дошкольников в условиях комплексно-тематического построения образовательного процесса | 51 |
| 2.1. Диагностика уровня развития музыкальности детей старшего дошкольного возраста..... | 51 |
| 2.2. Методические рекомендации по развитию музыкальности старших дошкольников в условиях комплексно-тематического построения образовательного процесса | 60 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ..... | 74 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ..... | 80 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ | 87 |

Из всех видов искусства музыка обладает наибольшей силой воздействия на человека, непосредственно обращаясь к его душе, миру его переживаний, настроений. Её называют языком чувств, моделью человеческих эмоций. Музыка играет огромную роль в процессе воспитания духовности, культуры, эмоциональной и познавательной сторон личности человека. Современными исследователями доказано, что формировать музыкальные способности нужно начинать как можно раньше. Бедность музыкальных впечатлений детства, их отсутствие вряд ли можно будет восполнить позднее, будучи взрослым. Может поэтому, многие специалисты утверждают, что дошкольный возраст самый благоприятный период для формирования музыкальности.

Развитие музыкальных способностей – одна из главных задач музыкального воспитания детей дошкольного возраста. Эта проблема привлекает внимание исследователей на протяжении многих лет. Изучение этой проблемы актуально в связи с тем, что целенаправленное развитие музыкальных способностей, формирование интереса к музыке и музыкальной деятельности, творческих способностей и склонностей, музыкального вкуса каждого конкретного человека, начиная с самого раннего возраста создает фундамент музыкального воспитания в целом.

Проблема развития музыкальных способностей и музыкального развития детей в целом рассматривалась в трудах многих психологов, педагогов, музыкантов – Б.В. Асафьева, Э.Б. Абдуллина, Ю.Б. Алиева, О.А. Апраксиной, Н. А. Бергер, Л.Г. Дмитриевой, Е.А. Дубровской, Д.Б. Кабалевского, З. Кодая, Б. М.Неменского, К. Орфа, Б. М. Теплова, В.Н. Шацкой, Л.В. Школяр, Н.М. Черноиваненко, Б.Л. Яворского и др.

Различным аспектам музыкального воспитания дошкольников посвящены исследования Ю.Б. Алиева, Н.А. Ветлугиной, А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунской, А.Н. Зиминной, О.П. Радыновой, О.Н. Чумичевой, А. В. Шумаковой и др. На особую значимость развития музыкальных способностей у детей дошкольного

возраста указывали известные педагоги: Н.А. Ветлугина, А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская, А.Н. Зимина, О.П. Радынова и др. Многие из них разработали свои программы по музыкальному воспитанию дошкольников (Н.А. Ветлугина, А.И. Катинене, М.Л. Палавандишвили, О.П. Радынова, В.Н. Шацкая и др.).

В настоящее время идет интенсивное развитие дошкольного образования, в основу которого положено уважение личности ребенка, поддержка разнообразия детства, сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека, личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых и детей; предъявляются качественно новые требования к организации образовательного процесса, направленного на целостное развитие дошкольника.

В результате модернизации дошкольного образования на смену учебной модели организации образовательного процесса в дошкольных организациях, когда основной формой обучения были специально организованные занятия, пришли комплексно-тематическая и предметно-средовая модели. Предполагается, что их реализация обеспечит полноту жизни для субъектов образовательного процесса – детей, родителей, педагогов, сделает образовательный процесс увлекательным, обеспечит интеграцию образовательных областей.

Проблема комплексно-тематического построения образовательного процесса в школе и дошкольной организации освещена в работах К.В. Белой, З.И. Васильевой, Л. А. Волобуевой, Е.В. Губанихиной, Е.В. Ключевой, Н.А. Константинова, М.Н. Корешковой, Т.В. Наумовой, Т.А. Сидиной, О. А. Скоролуповой, Н.В. Фединой и др.

При комплексно-тематическом построении образовательного процесса в детском саду в основу организации образовательной работы ставится тема, которая выступает как сообщаемое знание и представляется в эмоционально-образной форме. Реализация темы в разных видах детской деятельности и, в том числе музыкальной («проживание» ее ребенком) побуждает педагога к выбору более свободной позиции, приближая ее к партнерской. Организация

развивающей предметно-пространственной среды становится менее жесткой, в чем проявляется творчество педагога.

Потенциальные возможности такого построения образовательного процесса в дошкольной организации признаются педагогами-практиками, однако недостаточно полно в современных публикациях освещены вопросы развития музыкальности старших дошкольников в условиях комплексно-тематического построения образовательного процесса в ДОО.

Все вышеизложенное обусловило актуальность исследования и определило выбор его темы: «Развитие музыкальности старших дошкольников в условиях комплексно-тематического построения образовательного процесса».

На основании вышеизложенного нами была сформулирована **проблема исследования**: при каких педагогических условиях развитие музыкальности старших дошкольников на основе комплексно-тематического построения образовательного процесса будет эффективным.

Решение данной проблемы является **целью** исследования.

Объект исследования: процесс развития музыкальности детей дошкольного возраста.

Предмет исследования: педагогические условия развития музыкальности старших дошкольников на основе комплексно-тематического построения образовательного процесса.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть проблему развития музыкальности детей дошкольного возраста в научных исследованиях.
2. Охарактеризовать особенности комплексно-тематического построения образовательного процесса в дошкольной организации.
3. Выявить и обосновать педагогические условия развития музыкальности старших дошкольников на основе комплексно-тематического построения образовательного процесса.

4. Определить уровень развития музыкальности детей старшего дошкольного возраста.

5. Обобщить методические рекомендации по развитию музыкальности старших дошкольников в условиях комплексно-тематического построения образовательного процесса.

Гипотеза исследования: процесс развития музыкальности старших дошкольников на основе комплексно-тематического построения образовательного процесса будет эффективным при создании педагогических условий:

- накопление интонационного опыта восприятия высокохудожественных произведений музыкального искусства и развитие эмоциональной отзывчивости у детей;

- организация процесса развития музыкальности дифференцировано, с учетом индивидуальных особенностей проявлений музыкального слуха и чувства ритма у детей;

- проектирование музыкально-обогащенной среды группы с учетом музыкальных интересов, предпочтений детей, особенностей детской музыкальной культуры, уровня развития музыкальности.

Методы исследования: теоретический анализ литературы, тестирование, наблюдение, беседа, педагогический эксперимент (констатирующий этап), количественный и качественный анализ эмпирических данных.

База исследования: Детский сад – структурное подразделение муниципального казённого общеобразовательного учреждения Нижнеольшанская основная общеобразовательная школа, с. Нижний Ольшан, Острогожский район, Воронежская область.

Структура исследования: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, приложения.

Глава 1. Теоретические основы развития музыкальности старших дошкольников в условиях комплексно-тематического построения образовательного процесса

1.1. Проблема развития музыкальности детей дошкольного возраста в научных исследованиях

Своеобразие современного дошкольного образования характеризуется вариативностью образовательных программ и групп дошкольных образовательных организаций. В этих условиях все острее обозначается необходимость решения проблемы целостного развития ребенка в педагогическом процессе детского сада. В связи с этим чрезвычайно актуализируется задача разработки подходов к организации процесса целостного эстетического развития детей (22, 348).

Всестороннее развитие личности, по убеждению К. В. Тарасовой возможно лишь при комплексном, системном подходе к воспитанию и образованию подрастающего поколения. Особое место в этой системе она отводит эстетическому воспитанию и одной из его центральных составляющих воспитанию музыкальному (63, 4). Эта роль определяется спецификой музыки как вида искусства, с одной стороны, и спецификой детского возраста – с другой.

Музыкальное воспитание способствует целостному становлению человека, формированию его как личности. «Искусство очень широко и глубоко захватывает самые различные стороны психики человека — не только воображение и чувство, что представляется само собою разумеющимся, но и мысль, и волю. Отсюда его огромное значение в развитии сознания и самосознания, в воспитании нравственного чувства и формировании мировоззрения. Поэтому-то эстетическое воспитание и является одним из могучих средств, содействующих всестороннему и гармоническому развитию личности» (4, 7).

Музыка - это искусство прямого и сильного эмоционального воздействия, так как в ней отражены человеческие эмоции. Музыка эмоциональна по своей сущности, по своему непосредственному содержанию, благодаря чему она

становится, по выражению Б. М. Теплова, «эмоциональным познанием» и дает ни с чем не сравнимые возможности для развития эмоциональной сферы человека, в особенности в детстве, наиболее восприимчивом из всех возрастов. По мнению Л. С. Выготского, генетическими формами регуляции поведения в детстве долго остаются эмоции и, вероятно, именно им в процессе развития принадлежит роль регуляторов становления личности как целостного образования.

Говоря о гармоничном развитии личности, Л. С. Выготский в качестве важнейшего его условия называл единство формирования эмоциональной и интеллектуальной сфер психики ребенка. Музыкальное воспитание – уникальное средство формирования этого единства, поскольку оно оказывает огромное влияние не только на эмоциональное, но и познавательное развитие ребенка. Последнее связано с тем, что музыка несет в себе не только эмоции, но и огромный мир идей, мыслей, образов. Однако это содержание становится достоянием ребенка только при условии специальной организации его присвоения (К. В. Тарасова), иными словами, при условии специально организованного, целенаправленного музыкального воспитания.

Особую значимость музыкальному воспитанию дошкольников придает тот факт, что первые годы жизни ребенка, когда он особенно чуток ко всему окружающему, – решающие в его как эстетическом и музыкальном, так и в целостном развитии.

Непосредственно вливаясь в эмоциональную сферу ребенка, музыка способствует возникновению первоначальных ответных действий на нее, которые являются предпосылками для дальнейшего развития основных музыкальных способностей.

Доказано, что развивать музыкальные способности необходимо начинать как можно раньше, именно дошкольный возраст является наиболее благоприятным периодом для их развития, поэтому развитие музыкальности – одна из основных задач музыкального воспитания дошкольников.

Проблема музыкальности и музыкальных способностей – одна из центральных и исконных в музыкально-психологических исследованиях. По мнению К. В. Тарасовой, решение проблемы музыкальных способностей самым непосредственным образом может повлиять на практику музыкального воспитания и образования.

Традиционно способности рассматриваются психологической наукой как индивидуальные особенности, свойства-качества личности, отличающие одного человека от другого и определяющие легкость, успешность выполнения им какой-либо деятельности. При этом базисом способностей являются анатомо-физиологические задатки человека (19, 189).

Автор современной концепции способностей человека В. Д. Шадриков определяет способности как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности (66, 12). Показателями проявления способностей являются производительность, качество и надежность выполняемой человеком деятельности.

По определению Е. Тихоновой, Е. Федорович, способности – это индивидуально-психологические свойства личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления определенного рода деятельности. Способности не сводятся к знаниям, умениям и навыкам; они обнаруживаются в быстроте, глубине и прочности овладения способами и приемами деятельности. Высокий и наивысший уровни развития способностей выражаются понятиями одаренности, таланта и гениальности (65).

Б.М. Теплов характеризует способности как индивидуально-психологические особенности человека, которые имеют отношение к успешному выполнению какого-то одного вида деятельности или многих. В основе развития способностей лежат врожденные анатомо-физиологические особенности, т. е. задатки (64, 118).

Музыкальные способности ребенка – это прежде всего способность переживать музыку, способность создавать образы музыкальных произведений и выражать их как средствами музыкальной деятельности, так и средствами любой другой художественной деятельности (изобразительной, игровой, литературной) (19, 93).

Музыкальные способности, которые необходимы для успешной реализации музыкальной деятельности, объединены в понятие «музыкальность». Музыкальность, как пишет Б.М. Теплов, это комплекс способностей, необходимых для занятия именно музыкальной деятельностью в отличие от всякой другой, но в то же время не связанных с любым типом музыкальной деятельности (64, 119).

В большинстве исследований, посвященных этой проблеме, подход к музыкальности определялся теоретическими представлениями о ней как о психическом образовании. Музыкальность рассматривается как:

- чувство интервалов (А. Файст);
- способность анализировать аккорды (К. Штумпф, М. Мейер);
- способность эстетически наслаждаться музыкой, переноситься в ее настроение, глубоко понимать форму и строение фразы, предполагает тонкое чувство стиля (Г. Ревеш);
- совокупность отдельных, не связанных между собой «талантов», которые сводятся в пять больших групп: музыкальные ощущения и восприятие; музыкальное действие; музыкальная память и музыкальное воображение; музыкальный интеллект; музыкальное чувствование (К. Сишор).

Одной из основных проблем научных исследований является вопрос о структуре музыкальности, который Б. М. Теплов считал одним из самых сложных.

В настоящее время вопрос о том, является ли музыкальность комплексом отдельных музыкальных способностей или это единое целое, неподдающееся членению, по утверждению К. В. Тарасовой, утратил свою актуальность. Вместе с

темдискуссионным остается вопрос – из каких компонентов состоит этот комплекс.

Н. А. Римский-Корсаков, музыкальные способности делил на две группы: технические (способность к игре на данном инструменте или к пению) и слуховые (или музыкальный слух). В слуховых способностях, в свою очередь, выделялись элементарные и высшие; к элементарным относился гармонический и ритмический слух.

В. Хэккер и Т. Циген считали, что существует пять компонентов музыкальной одаренности, соответствующих традиционным психическим функциям: сенсорный (ощущение), ретентивный (память), синтетический (восприятие), моторный (моторика), идеативный (мышление).

Г. Кёниг классифицировал музыкальные способности по основным видам музыкальной деятельности, а К-Ламп и Н. Кейс предлагали положить в основу их классификации «специфическую способность» к игре на различных музыкальных инструментах.

Значительный вклад в разработку проблемы музыкальности и музыкальных способностей внес Б. М. Теплов. В своей работе «Психологии музыкальных способностей» он дал блестящий критический анализ целого ряда направлений изучения музыкальности и предложил оригинальную концепцию музыкальности, которая, по убеждению К. В. Тарасовой, знаменует собой новый, более высокий этап разработки этой проблемы (63, 8).

Б. М. Теплов выдвинул категорию музыкальной одаренности, включающую как общие моменты, присущие многим видам деятельности, так и специальные, необходимые для занятий именно музыкальной деятельностью. Музыкальную одаренность Б. М. Теплов определял как качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит успешность занятий музыкальной деятельностью. Музыкальная одаренность, будучи сложной структурой, зависит от сочетания общих и специальных способностей, от качественного своеобразия этого комплекса.

К общим моментам музыкальной одаренности он относил силу, богатство и инициативность воображения, обилие зрительных образов, устойчивость творческого внимания, волевые и другие особенности человека.

Специальные музыкальные способности в качественно своеобразном сочетании он назвал музыкальностью. Они, в свою очередь, делились на основные (без которых музыкальная деятельность невозможна и неосновные (имеющие большое влияние на протекание некоторых ее видов).

Музыкальные способности в существующей общей психологической классификации относятся к специальным, т. е. таким, которые необходимы для успешных занятий именно данной деятельностью и определяются самой природой музыки как таковой (Б. М. Теплов). Вместе с тем, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, Б. Г. Ананьев отмечали, что специальные способности становятся созидательными лишь благодаря тому, что в их структуре проявляется и усиливается действие общих способностей.

Главным показателем музыкальности Б. М. Теплов считал эмоциональную отзывчивость на музыку, а к основным способностям отнес те, которые связаны с восприятием и воспроизведением звуковысотного и ритмического движения, - музыкальный слух (как звуковысотный) и чувство ритма. При этом в музыкальном слухе он выделял два компонента – перцептивный, связанный с восприятием мелодического движения (ладовое чувство), и репродуктивный (способность к слуховому представлению мелодии). Неосновными компонентами комплекса музыкальности он считал тембровый, динамический, гармонический и абсолютный слух.

Итак, Б.М. Теплов определяет музыкальность как комплекс способностей, развиваемых на основе врожденных задатков в музыкальной деятельности, необходимых для успешного ее осуществления.

Н. А. Ветлугина в монографии «Музыкальное развитие ребенка» делит музыкальные способности на музыкально-эстетические и специальные. Опираясь на данную классификацию, В. Д. Остроменский предлагает расчленить музы-

кально-эстетические способности на эмоционально и рационально-познавательные, т. е. фактически выделяет эмоциональную и познавательную стороны музыкальности.

Н.А. Ветлугина в качестве основных музыкальных способностей называет две: ладовысотный слух и чувство ритма. В таком подходе подчеркивается неразрывная связь эмоционального (ладовое чувство) и слухового (музыкально-слуховые представления) компонентов музыкального слуха. Объединение двух способностей (двух компонентов музыкального слуха) в одну (ладовысотный слух) указывает на необходимость развития музыкального слуха во взаимосвязи его эмоциональной и слуховой основ (14, 76).

В современных музыкально-психологических исследованиях представлена иная классификация музыкальных способностей. К. В. Тарасова к общим музыкальным способностям относит:

- эмоциональную отзывчивость на музыку;
- познавательные музыкальные способности (сенсорные, интеллектуальные, музыкальная память).

Сенсорные музыкальные способности – это музыкальный слух (мелодический, тембровый, динамический и гармонический компоненты) и чувство ритма.

Интеллектуальные музыкальные способности – это музыкальное мышление в единстве его репродуктивного и продуктивного компонентов и музыкальное воображение (63,16). Отметим, что вопрос о выделении интеллектуальных способностей как собственно музыкальных до сих пор остается открытым.

О. П. Радынова считает, что понятие «музыкальность» включает в себя музыкальный слух, а также чувство ритма, которые неразрывно связаны с эмоциями (53, 112).

В широком понимании музыкальный слух включает в себя звуковысотный, тембровый и динамический слух.

Музыкальный слух в узком понимании этого слова, по Б.М. Теплову, определяется как звуковысотный слух (64, 89). Он убедительно доказывает, что ведущую роль в ощущении музыкального звука играет высота. Сравнивая восприятие высоты в шумовых звуках, звуках речи и музыки, он приходит к выводу, что в шумах и звуках речи высота воспринимается суммарно, нерасчлененно. Тембровые компоненты не отделяются от собственно высотных.

Ощущение высоты первоначально бывает слито с тембром. Расчленение их формируется в процессе музыкальной деятельности, так как только в музыке звуковысотное движение становится существенно важным для восприятия. Таким образом, создается ощущение музыкальной высоты как высоты звуков, образующих некоторое музыкальное движение, стоящих друг к другу в том или другом высотном отношении. В результате делается вывод, что музыкальный слух по самому существу должен быть звуковысотным слухом, иначе он не будет музыкальным. Не может быть музыкальности без слышания музыкальной высоты (Там же, 90).

Понимание музыкального слуха (в узком значении) как звуковысотного, по мнению ряда авторов (А. И. Катинене, М. Л. Палавандишвили, О. П. Радынова), не снижает роли тембрового и динамического слуха. Тембр и динамика позволяют воспринимать и воспроизводить музыку во всем богатстве ее красок и оттенков (51, 13). Однако Б.М. Теплов советует воспитывать тембровый слух лишь тогда, когда имеются основы звуковысотного слуха: «Прежде чем заботиться о развитии исполнительского слуха, надо обеспечить наличие простого музыкального, т. е. звуковысотного, слуха» (64, 92).

Звуковысотный слух имеет две разновидности: мелодический и гармонический.

Мелодический слух – это звуковысотный слух в его проявлении к одноголосной мелодии; гармонический слух — звуковысотный слух в его проявлении по отношению к созвучиям, а следовательно, к многоголосной музыке.

Гармонический слух может значительно отставать в развитии от мелодического. Отметим, что, как показывают данные наблюдений, у дошкольников гармонический слух, как правило, малоразвит, многие дети безразличны к гармоническому сопровождению мелодии: они не могут отличить фальшивый аккомпанемент от нефальшивого. Гармонический слух предполагает способность ощущать и различать консонанс (благозвучие), которая, по-видимому, вырабатывается у человека в результате некоторого музыкального опыта.

Как уже отмечалось, музыкальный слух теснейшим образом связан с эмоциями. Особенно ярко проявляется эта связь при восприятии музыки, различении эмоциональной, ладовой окраски, настроений, чувств, выраженных в ней. При воспроизведении мелодий действует другое качество слуха – появляется необходимость иметь представления о расположении звуков по высоте, т. е. иметь музыкально-слуховые представления звуковысотного движения.

Эти два компонента музыкального(звуковысотного) слуха – эмоциональный и собственно слуховой – выделяются Б.М. Тепловым как две музыкальные способности, названные им ладовым чувством и музыкально-слуховыми представлениями.

Рассмотрим более подробно компоненты музыкального (звуковысотного) слуха.

Ладовое чувство – способность различать ладовые функции звуков мелодии, эмоционально воспринимать музыку. Она проявляется в любви к слушанию музыки, узнавании музыкального произведения, в чувствительности к точности интонации.

Ладовое чувство – это различение не только общего характера музыки, настроений, выраженных в ней, но и определенных отношений между звуками – устойчивыми, завершенными (при окончании на них мелодии) и требующими завершения.

Ладовое чувство проявляется при восприятии музыки как эмоциональное переживание, «прочувствованное восприятие». Б.М. Теплов называет его перцептивным, эмоциональным компонентом музыкального слуха (64, 132). Оно может обнаруживаться при узнавании мелодии, определении, закончилась или не закончилась мелодия, в чувствительности к точности интонации, ладовой окраске звуков. В дошкольном возрасте показателем развитости ладового чувства являются любовь и интерес к музыке.

Музыкально-слуховые представления – это способность запомнить музыкальное произведение, воспроизводить его мелодию по памяти. Чтобы воспроизвести мелодию голосом или на музыкальном инструменте, необходимо иметь слуховые представления того, как движутся звуки мелодии – вверх, вниз, плавно, скачками, повторяются ли, т. е. иметь музыкально-слуховые представления звуковысотного (и ритмического) движения. Чтобы воспроизвести мелодию по слуху, надо ее запомнить. Поэтому музыкально-слуховые представления включают в себя память и воображение.

Иными словами, музыкально-слуховые представления – это способность, проявляющаяся при воспроизведении по слуху мелодий. Б.М. Теплов называет ее слуховым, или репродуктивным, компонентом музыкального слуха (Там же, 162).

Музыкальный (звуковысотный) слух возникает и развивается в различных видах музыкальной деятельности ребенка, и сначала в очень примитивных формах. Развитие музыкального слуха зависит от планомерного педагогического воздействия, учета возрастных и индивидуальных особенностей детей, окружающей среды.

Чувство ритма (музыкально-ритмическое чувство) – способность активно, двигательным образом переживать музыку, чувствовать эмоциональную выразительность музыкального ритма и точно воспроизводить его, эмоционально воспроизводить характер музыкального произведения, настроение в движении. Здесь проявляется координация слуховых и двигательных центров. (Там же, 230-231).

Чувство ритма – это восприятие и воспроизведение временных отношений в музыке (53, 16). Таким образом, чувство ритма – это способность активно (двигательно) переживать музыку, чувствовать эмоциональную выразительность музыкального ритма и точно воспроизводить его (Там же, с. 18).

Ритм – один из первоисточников, первоэлементов музыки, жизненно важных для нее, несущих, наряду с мелодией, основную информацию (63, 64).

Музыкальный ритм – одно из самых сложных по организации ритмических образований. По определению Е. В. Назайкинского, музыкальный ритм «...представляет собой закономерное распределение во времени ритмических единиц (ритмический рисунок), подчиненное регулярному чередованию опорных и переходных долей времени (метр), которое совершается с определенной скоростью (темп)» (51, 187). Следовательно, музыкальный ритм включает не только временные, но и динамические, и темповые характеристики отношений звуков.

Темп – это скорость музыкального исполнения, которая определяется прежде всего частотой чередования основных метрических долей и абсолютной длительностью ритмических единиц. Основная характеристика темпа — частота метрической пульсации, обозначаемая числом ударов в минуту. На практике и в теории темповый диапазон делят на три области: медленных, умеренных (средних) и быстрых темпов.

Музыкальный метр – сложное по внутренней структуре явление. Это комплекс, объединяющий в одно целое метрические акценты разной степени весомости. Метрическая мера представляет систему соотношений акцентов и неакцентируемых долей различных рангов. Основа метра — акцентная метрическая пульсация.

Музыкальный ритм – наиболее сложная для восприятия многокомпонентная звуковая структура, организующее начало развитого чувства музыкального ритма, которое, по мнению многих исследователей (И. Крис, Б. М. Теплов, Э. Сеги, Э. Виллемс, Р. В. Лундин и др.), присуще большинству людей и является одной из основных музыкальных способностей.

Исследования К. В. Тарасовой свидетельствует об определенной последовательности появления в онтогенезе компонентов структуры чувства ритма. Первой возникает способность к восприятию и воспроизведению темпа следования звуков. Причем сначала малыши овладевают эталоном быстрого темпа (до 2 лет), затем, на 3-м году, большинство детей приобретают способность воспроизводить достаточно точно средний темп. На 5-м году жизни уже практически все дети справляются с его воссозданием. Что касается медленного темпа, то способность к его восприятию и воспроизведению формируется в более позднем возрасте только у детей 6-го и 7-го годов жизни (63, 70).

Второй в структуре чувства ритма появляется способность к восприятию и воспроизведению отношений акцентированных и неакцентированных звуков, лежащих в основе музыкального метра. Процесс усвоения тактового метра идет от двухдольных к трехдольным метрам. По данным К. В. Тарасовой, на 4-м году жизни происходит значительный скачок в формировании этой способности.

Способность к восприятию и воспроизведению отношений длительностей звуков и пауз появляется последней. Развитие данного компонента чувства ритма начинается у большинства детей на 4-м году жизни и протекает медленнее и труднее двух предыдущих. Таким образом, сложная структура чувства ритма формируется в онтогенезе как целостная система не сразу, апокомпонентно (Там же, 71).

Как уже было отмечено, главным показателем, ядром музыкальности является эмоциональную отзывчивость на музыку. При переживании музыки постигается её содержание. Поскольку музыкальное переживание – это эмоциональное переживание и иначе как эмоциональным путём нельзя понять содержание музыкального произведения, центром музыкальности становится способность человека эмоционально откликаться на музыку.

По определению А. Г. Гогоберидзе и В.А.Деркунской, эмоциональная отзывчивость на музыку – это способность погружаться в ее настроение, способность «вчувствования», «вживания» в музыкальные образы, острота, глу-

бина и богатство эмоциональных переживаний в процессе восприятия музыки (18, 186).

Эмоциональная отзывчивость на музыку детей в старшем дошкольном возрасте – это ведущая составляющая музыкальности ребенка, которая проявляется в том, что слушание музыки вызывает у него сопереживание, сочувствие, адекватное содержанию музыкального образа, побуждает к размышлениям о нем, его настроении. Эмоциональная отзывчивость к музыке выражается и в умении ребенка осуществлять элементарный музыкальный анализ произведения, определять средства музыкальной выразительности, которые вызывают яркие эмоциональные реакции и чувства в ходе слушания. Эмоциональная отзывчивость на музыку проявляется в таких специальных музыкальных способности, как ладовое чувство (эмоциональный компонент слуха) и чувство ритма (эмоциональная способность). Поэтому музыкальная отзывчивость, прежде всего, развивается в ходе восприятия дошкольником музыки.

Эмоциональная отзывчивость детей старшего дошкольного возраста проявляется в легкости, с которой выразительные компоненты звучания передают соответствующие переживания (Там же, 187).

Таким образом, комплекс музыкальности представляет собой многоуровневую систему собственно музыкальных общих и частных способностей, ответственных за формирование художественного музыкального образа. К общим относятся те, которые необходимы для формирования этого образа в любом виде музыкальной деятельности; к частным – помогающие решению этой задачи лишь в отдельных ее видах.

Структура музыкальности может быть представлена как состоящая из двух основных подструктур: эмоциональной отзывчивости на музыку – главного показателя музыкальности; сенсорных музыкальных способностей – музыкального слуха и чувства ритма.

Комплекс музыкальности развивается в онтогенезе как система во взаимодействии входящих в него общих и частных музыкальных способностей.

Этот процесс имеет определенные возрастные закономерности, но детерминируется главным образом социальными, обучающими воздействиями в их широком значении.

Каждая музыкальная способность в свою очередь системное образование, состоящее из компонентов различной сложности; она формируется от элементарных ко все более сложным составляющим.

1.2. Особенности комплексно-тематического построения образовательного процесса в дошкольной организации

В настоящее время идет интенсивное развитие дошкольного образования, в основу которого положено уважение личности ребенка, поддержка разнообразия детства, сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека, личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых и детей; предъявляются качественно новые требования к организации образовательного процесса, направленного на целостное развитие дошкольника. В современных образовательных программах дошкольного образования заложен один из основополагающих принципов – принцип комплексно-тематического построения образовательного процесса. Тем самым, на смену учебной модели организации образовательного процесса в дошкольных организациях, когда основной формой обучения были специально организованные занятия, пришли комплексно-тематическая и предметно-средовая модели.

Комплексно-тематическое построение образовательного процесса имеет свою историю и насчитывает в российском образовании не один десяток лет.

Комплексно-тематический принцип построения образовательного процесса начинался в качестве просто тематического, и, как отмечает А.И. Пискунов, он зародился после Октябрьской революции, когда Российское государство приступило к созданию новой школы, и Наркомпрос инициировал «идейно-политическую направленность всего многотрудного процесса строительства

Единой трудовой школы, разработку содержания и методов обучения» (28, 462). У истоков концепции новой социалистической школы стояли возглавляющие Наркомпрос Н.К. Крупская и А.В. Луначарский. Их взгляды на народное образование, в конечном счете, и определили принципы перестройки образования и создания советской педагогики.

Создание новой школы потребовало коренного пересмотра подходов к содержанию и методам общего образования, что нашло отражение в новых учебных планах и программах, учебной литературе для обучающихся, в методических пособиях для учителей. Коренные изменения в содержание образования и его организацию были внесены в 1923 г., когда в практику школы стали вводиться так называемые комплексные программы, подготовленные научно-педагогической секцией Государственного ученого совета (ГУСа).

Авторы комплексных программ, борясь с имевшимся в старой школе отрывом теории от практики, исключили предметное преподавание в начальной школе, так как считали, что «вскрыть связи, существующие между явлениями реальной жизни, можно только при комплексном обучении» (27, 33).

Наиболее полно комплексный подход был реализован в учебных программах для школ первой ступени. В соответствии с комплексными программами содержание учебного материала концентрировалось вокруг трех тем: природа, труд, общество. При распределении содержания учебного материала по годам обучения в комплексных программах за основу брался принцип «от близкого к далекому». В центре внимания находилась трудовая деятельность человека, которая должна была изучаться в связи с природой как объектом этой деятельности и общественной жизнью как следствием трудовой деятельности.

Первый опыт реализации комплексных программ показал, что они хотя и помогали устанавливать связь между школой и жизнью, привлекать детей к активной общественно полезной деятельности, однако не обеспечивали овладения ими систематическими знаниями и формирования у них учебных навыков. По

свидетельству З.И. Васильевой, «идея комплексного обучения приводила к установлению надуманных и искусственных связей отдельных учебных предметов с комплексными темами» (Там же, 345). Она отмечает очевидную противоречивость программ ГУСа: с одной стороны, они толкали школу на сближение с жизнью, с другой, – не обеспечивали систему знаний. В результате «учитель часть времени работал по комплексу, прорабатывая материал трех колонок программы, а часть времени посвящал занятиям, ничем не отличающимся от уроков по русскому, арифметике, геометрии и т.д.» (Там же, 375).

В новой редакции программы ГУСа (1927/28 учебный год) была сделана попытка устранить недостатки комплексно-тематического планирования. Это были первые обязательные для всех школ РСФСР государственные программы. Заявив о «верности» комплексной системе, эти программы сделали некоторое отступление от «комплекса» и совместили комплексное и предметное обучение. Так, для школ первой ступени наряду с «комплексами» был дан перечень систематических знаний по грамматике, орфографии, арифметике. Объем знаний, умений и навыков по родному языку и математике не «растворялся» в комплексах, а выделялся в виде обязательного минимума для всех школ первой ступени Российской Федерации. Признавая самостоятельность учебных предметов в школе второй ступени, программы 1927/28 г. предполагали, однако, существование стержневых комплексных тем по годам обучения. Таким образом, «комплексы» превратились в программу, состоящую из отдельных вопросов обществоведения, географии, естествознания и организации детской жизни. В целом же, по мнению Н.А. Константинова, эти программы «делали незначительный шаг на пути создания системы научного образования в школе» (31, 353).

Еще одному редактированию школьные программы подверглись в 1929/1930 учебному году, когда были опубликованы «Программы единой школы первой ступени». В этих программах «комплексы» остались, однако эти

программы представляли собой первый шаг к превращению комплексных программ в комплексно-проектные программы, в соответствии с которыми происходила ликвидация школьных групп (классов), их заменяли звеньями и бригадами. При школах создавались мастерские по труду (столярные, слесарные, токарные), школьные производственные музеи, где учащиеся овладевали производственно-трудовыми навыками. Знания о природе (физику, химию, биологию) и знания об обществе (обществоведение, историю, географию, литературу и т.д.) учащиеся должны были усваивать в процессе выполнения таких тем и проектов, как «борьба за промфинплан», «борьба за коллективизацию деревни». Естествознание изучалось по таким проектам: «Строение и жизнь сельскохозяйственных животных» («Первоочередные улучшения в животноводстве»); «Сохраним и улучшим свое здоровье»; «Как улучшить производство в колхозе»; «Причины, влияющие на урожай» и т.д.

Исследователи в области истории педагогики утверждают, что некритическое перенесение в отечественную школу американского «метода проектов» нанесло большой вред развитию образования в России. По мнению Н.А. Константинова, «группируя материал различных учебных предметов вокруг комплексов-проектов, программы стали на путь «клочкообразного» сообщения учащимся знаний» (Там же, 354). Работая по комплексно-проектным программам, школа не могла обеспечить учащимся необходимого объема систематических знаний, вследствие чего оканчивающие школу не имели достаточной подготовки для успешных занятий в вузах.

Давая оценку комплексным программам ГУСа, введенным в России после революции, З.И. Васильева подчеркивает, что «в тех исторических условиях программы ГУСа вводили в учебный процесс новое содержание, необходимое для решения идеологических и политических задач, которые ставились перед школой, однако интересы формирующейся личности они практически игнорировали» (27, 376). Комплексное построение учебных программ явно мешало овладению учащимися основами наук. Учебное время в силу частых повторов, которые

вытекали из принципов комплексного подхода, использовалось неэкономно. Формированию у школьников необходимых учебных навыков внимания не уделялось. Основным недостатком комплексного подхода к определению содержания образования современные ученые видят в том, что реальные связи в изучении основ наук в школе нарушались.

Большинство учителей-профессионалов не приняли комплексного построения учебных планов и программ, что нашло отражение в выступлениях, прозвучавших на I Всесоюзном съезде учителей в 1925 г., где программы ГУСа были подвергнуты острой критике. Комплексный подход к построению содержания образования в школе, со всей очевидностью, не оправдал себя. Не прижилось комплексно-тематическое обучение и в детских садах, хотя продержалось дольше.

Становление общественного дошкольного воспитания проходило в тесной связи с тенденциями политической и социально-экономической жизни страны. 20-е годы вошли и в историю дошкольного воспитания как период усиленных поисков нового содержания и методов работы с дошкольниками. Разработка этих проблем велась отделом дошкольного воспитания и помощи детям Наркомпроса с привлечением работников опытно-показательных детских садов.

В середине 20-х годов системы воспитания, которые использовались, в детских садах до революции и в первые годы советской власти, были отвергнуты, поскольку их содержание не соответствовало новой цели воспитания. Их место заняли "организующие моменты", когда началось внедрение в массовые детские сады одного из вариантов основанной на предложенной ГУСом программы для первой ступени школы. Это была программа, в первую очередь, учитывающая комплексный принцип планирования работы. По свидетельству К. Белой и Л. Волобуевой, главная задача такого планирования работы в дошкольной организации – «сделать жизнь детей интересной, связать ее с окружающей действительностью» [8, 8]. Иными словами, в эти годы комплексное обучение распространилось не только на школу, но и на дошкольные организации.

Механический перенос принципа комплексности на практику дошкольных организаций, влияние педологических установок, завышающих возможности детей дошкольного возраста, привели к тому, что «организующие моменты» страдали перегруженностью информацией, недоступной для ребенка, и затрудняли работу педагогов (35, 48).

Партийные постановления о школе (1930—1935), направленные на упорядочение ее работы, усиление общеобразовательной подготовки, дисциплины, на регламентацию методов и средств обучения, оказали влияние на требования к дошкольному воспитанию.

Важное значение для улучшения деятельности дошкольных организаций имела разработка первого проекта программы детского сада (издан в 1932 г.). Проект состоял из двух частей: I – по видам деятельности детей и II – по «организующим моментам».

«Организующие моменты», как отмечает Т.А. Сидина, являлись разновидностью тематического принципа и представляли собой основу для планирования. Для каждой возрастной группы было предусмотрено на год 16 «организующих моментов»: организация жизни группы, участие детей в оздоровлении быта, участие детей в праздновании Октябрьской революции, организация хозяйственного уголка и среды для занятий и др. В зависимости от объема «организующие моменты» могли «прорабатываться» от 12 до 25 дней, что зависело от постановки цели, которая «захватила бы детей» на это время (56, 16).

Каждый «организующий момент» включал в себя: методическую записку, в которой конкретно перечислялось, какие сведения из всех разделов программы «по видам деятельности» должны прорабатываться в данный период времени; содержание работы по конкретному «оргмоменту» (беседы, пение, рисование, работа с деревом и т. д.); текущая программная работа и ее продолжительность; общественно-педагогическая работа, включавшая в себя беседы для родителей, консультации, контакты со школой и предприятием для решения

организационных и материальных вопросов снабжения детского сада различным поделочным материалом и т. д.

Положительно оценивала «организующие моменты» идеолог концепции новой социалистической школы Н. К. Крупская. Выступая на дошкольной секции ГУСа, она говорила о том, что «работа детсада по традиции была очень бессодержательна» и подчеркивала большое значение «организующих моментов» для формирования у детей более углубленного представления и сближения «с тем, чем живет страна». Вместе с тем, она видела и отрицательные стороны этой практики в том, что «запас знаний, который дается, ребятам... не закрепляется, Ребенку надо насчет животных, растений и людей приобрести целый ряд знаний, а тут ему даются лозунги, причем почти одно и то же дается каждый год» (Цит. по 35,70).

Анализ годовичного опыта работы по проекту программы показал его «серьезнейшие, коренные недочеты»: большая перегруженность материалом, не соответствующим возрастным особенностям детей; слабой разработанностью вопросов детской игры; недостаточный учет возможностей и интересов детей разных возрастов (тематика организующих моментов и длительность их проработки одинаковы для всех групп).

1 сентября 1934 г. нарком просвещения утвердил новый документ — «Программы и внутренний распорядок детского сада». За основу этих программ была взята часть проекта 1932 г., ориентированная на организацию работы по «видам деятельности». Несмотря на его критику и характер обсуждения проблемы комплексности в работах по педагогике школы, при подготовке новых программ составители исходили из того, что «необходимо и целесообразно педагогическую работу в детском саду строить в связи с определенными темами (комплексами)...» Ориентация на комплексный характер работы проявлялась и в утверждении, что «комиссия отвергает возможности применения в младших и средних группах детского сада (3 – 6 лет) предметно-урочной системы, как

идущей вразрез с правильно понятыми интересами развития и воспитания детей» (Там же, 71).

В середине двадцатого века тематический принцип построения образовательного процесса утрачивает свою актуальность, он был подвергнут жесткой критике со стороны идеологов учебной модели – А.П. Усовой и сотрудников института АПН РСФСР. По свидетельству О. А. Скоролуповой, в качестве недостатков тематического принципа они назвали следующие:

- тематическая узость (организация различных видов деятельности детей была посвящена в течение определенного времени конкретной теме);
- поглощение выбранной темой всего образовательного процесса, отсутствие внимания к другим значимым общественным явлениям;
- эпизодичность темы в жизни ребенка: после прохождения тема считалась изученной и к ней больше не возвращались, следовательно, она не оставляла глубокого следа в сознании детей (67, 16).

Однако, по мнению Т.А. Сидиной, «названные недостатки тематического принципа не являются сущностными. Они относятся скорее к «болезням роста» и могли бы быть устранены уже в тот период развития отечественного дошкольного образования» (Там же, 16).

Критическое отношение к учебным планам и комплексным программам, проектам 20-30 х гг. сопровождалось поиском и разработкой новых форм и методов обучения. Были осуществлены важные педагогические исследования, укрепилась связь с психологией. Усилиями педагогов была теоретически и методически обеспечена единая система образования детей в школе и детском саду. Основной формой организации учебной работы в начальной и средней школе постепенно становился урок со строго определенным расписанием занятий и твердым составом учащихся при ведущей роли учителя. В массовой практике дошкольного образования до недавнего времени использовались следующие основные принципы построения образовательного процесса: учебный и предметно-средовой. Как замечают О.А. Скорлупова и Н.В. Федина, ни один из

этих принципов фактически не встречается в дошкольном образовании в чистом виде, сочетаясь с другими принципами или моделями построения образовательного процесса (57, 41).

Наиболее распространенным и традиционным для российского дошкольного образования становится учебный принцип (или учебная модель) построения образовательного процесса. С середины XX века, с появлением дидактической системы А.П. Усовой, большинство программ дошкольного образования (типовых и вариативных) в большей или меньшей степени были ориентированы на рассматриваемую учебную модель. Главное в ней:

- обучение – ведущий образовательный процесс дошкольников (в буквальном смысле слова «ведущий» за собой воспитание и развитие), соответственно учебная деятельность – особая и самостоятельная (наряду с игрой и трудом) деятельность детей дошкольного возраста;

- специально организованные занятия – основная форма процесса обучения (58, 41).

В рамках учебной модели воспитатель ежедневно проводит занятия, которые, по сути, представляют собой адаптированные к потребностям дошкольного возраста уроки по математике, ознакомлению с окружающим миром, развитию речи и другим «предметам». В рамках конкретного занятия решаются образовательные задачи данного «предмета». Безусловно, с середины XX века специально организованные занятия, проводимые в рамках учебной модели, претерпели значительные изменения однако существенные характеристики учебной модели при этом остались неизменными. А это означает, что учебный принцип построения образовательного процесса вступает в противоречие с основными положениями отечественной научной психолого-педагогической школы (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.). По мнению этих ученых:

- учебная деятельность не только не является ведущей, но даже адекватной деятельностью детей в дошкольном возрасте; ее предпосылки формируются к концу дошкольного детства;

- «предметный» принцип построения образовательного процесса не соответствует возрастным особенностям дошкольников;

- деятельность педагога и детей на специально организованных занятиях нельзя считать совместной деятельностью взрослого и детей, так как главной составляющей занятия является воздействие, а главной составляющей совместной деятельности - взаимодействие, сотрудничество (54). Все это, по мнению О.А. Скорлуповой и Н.В. Феединой, делает учебное построение образовательного процесса в ДОО не соответствующей возрасту дошкольников.

Клюева Е.В., Наумова Т.В., Губанихина Е.В., Корешкова М.Н. убеждены, что существенные недостатки учебного принципа (или учебной модели) построения образовательного процесса в дошкольной организации актуализировало поиск путей его обновления (57, 29).

Главной составляющей предметно-средовой модели построения образовательного процесса является дидактический материал, действие с которым, по мнению авторов, автоматически развивает ребенка. Взрослому при этом отводится роль второстепенная, опосредованная. Этот принцип в настоящее время не может являться основополагающим, однако на его основе осуществляется самостоятельная деятельность ребенка в условиях созданной педагогами развивающей предметно-пространственной среды, обеспечивающей выбор каждым ребенком деятельности по интересам. Как замечают О.А. Скорлупова и Н.В. Феединой, «без современной предметно-развивающей среды как высшей (на данный момент) точки развития предметно-средовой модели невозможна полноценная организация образовательного процесса в российском дошкольном образовании» (Там же, 43).

Наряду с учебным и средовым принципами построения образовательного процесса в современных дошкольных организациях используется и комплексно-тематическое обучение.

Ряд авторов отмечают, что комплексно-тематическая модель, несмотря на отсутствие официальной поддержки, существовала, видоизменялась, приобретая новые формы (О.А. Скорлупова, Н.В. Федина), развивалась и внедрялась в практику дошкольных организаций разными специалистами (Е. В. Губанихина, е. В. Ключева, М. Н. Корешкова, Т. В. Наумова) причем, что очень важно, во многом как альтернативная учебной» (Там же, 43),

В практике накапливался опыт реализации комплексно-тематического принципа в различных формах: ряд событий, связанных сюжетом; выполнение проекта, включающего объединение различных видов детской деятельности; объединение деятельности детей на основе сезонности, юбилейных дат, праздников, традиций (30, 31).

Модернизация российского образования, начавшаяся в результате перестройки общественно-политического устройства России, привела к поиску новых эффективных форм обучения и воспитания детей в дошкольных образовательных организациях. В начале XXI в. дошкольное образование стало экспериментальной площадкой, на которой проверяется эффективность вариативных программ и новых образовательных технологий.

Реализация комплексно-тематического принципа построения образовательного процесса невозможна вне взаимосвязи с принципом интеграции. Под интеграцией содержания дошкольного образования понимается «состояние (или процесс, ведущий к такому состоянию) связанности, взаимопроникновения и взаимодействия отдельных образовательных областей, обеспечивающее целостность образовательного процесса» (32). Таким образом, полноценная реализация «темы» невозможна без интеграции не только содержания дошкольного образования, но и ее организационных форм, в которых в той или иной степени будут интегрироваться и различные виды детской

деятельности. Темы, в рамках которых решаются образовательные задачи, должны, с одной стороны, быть социально значимыми для общества, семьи и государства, с другой стороны, вызывать и личностный интерес детей (по крайней мере, большей части группы), обеспечивающий мотивацию образовательного процесса «здесь и сейчас».

Вместе с тем, ряд авторов утверждают (Е. В. Бодрова, Л. С. Виноградова, Л. А. Карунова, Н. В. Мальцева, Е. Г. Юдина), что все множество образовательных программ дошкольного образования охватывают три модели: учебную, комплексно-тематическую и предметно-средовую. Для каждой из них характерны определенные позиция (или стиль поведения) взрослого, соотношение инициативы и активности взрослого и ребенка, специфическая организация образовательного содержания. Так как каждая из моделей имеет свои очевидные достоинства и недостатки, они предполагают сочетание в работе всех трех моделей, что позволит использовать их сильные стороны и обойти слабые места (42, 10).

При таком подходе образовательный процесс в детском саду условно можно разделить на три составляющие, каждой из которых соответствует определенная позиция педагога:

- при специально организованном обучении в форме занятий педагог занимает позицию учителя, который ставит перед детьми определенные задачи, предлагает конкретные способы или средства их разрешения, оценивает правильность действий. (В изолированном виде приводит к учебно-дисциплинарной модели образования, которая сосредоточена на систематической передаче обучающимся знаний, умений, навыков в рамках сложившихся академических предметов);

- во время взросло-детской (партнерской) деятельности педагог занимает позицию равного партнера, включенного в совместную с детьми деятельность. Педагог «изнутри» этой деятельности вводит свои предложения и принимает замыслы детей, демонстрирует разнообразные способы действий, решает

возникающие проблемы вместе с детьми, не делая жестких оценок. (В изолированном виде приводит к реализации комплексно-тематической образовательной модели, которая дает детям возможность познавать мир в его целостности, творить и свободно придумывать, однако не всегда может обеспечить системность знаний);

- при свободной самостоятельной деятельности детей педагог занимает позицию создателя развивающей среды. При таком подходе взрослый непосредственно не включен в детскую деятельность, а создает образовательную среду, которая позволяет детям действовать свободно и самостоятельно. (В изолированном виде приводит к реализации предметно-средовой модели дошкольного образования, которая воплощает «средовой» подход в образовании и обеспечивает лишь «косвенное» присутствие взрослого в детской деятельности).

Гармоничное сочетание трех подходов позволяет, с одной стороны, осуществлять проблемное обучение, направлять и обогащать развитие детей, а с другой стороны – организовать для них культурное пространство свободного действия, необходимое для процесса индивидуализации.

Оптимальное сочетание моделей зависит от многих факторов, в первую очередь от возрастных и индивидуальных особенностей детей, а также от конкретной образовательной ситуации. Однако очевидно, что ввиду специфики дошкольного возраста учебная модель должна занимать сравнительно скромное место, а основную роль должны играть комплексно-тематическая и средовая составляющие (Там же, 11 - 13).

Таким образом, основы комплексно-тематического построения образовательного процесса были разработаны и введены в практику обучения и воспитания детей в 20-е годы прошлого века. Комплексные программы не прижились в детских садах, однако отдельные их элементы закрепились в образовании в усовершенствованном виде и оформились в целостную систему в начале XXI в. в виде одного из принципов построения образовательного процесса

в дошкольной организации. Этот принцип служит достижению одной цели – развитию детей в познавательной, социальной, эмоциональной и физической сферах, сохранению их физического и психического здоровья, а также обеспечивает «полноту жизни» и увлекательность образовательного процесса, выводит детей на самоорганизацию, самостоятельный уровень познания через открытия.

1.3. Педагогические условия развития музыкальности старших дошкольников на основе комплексно-тематического построения образовательного процесса

Обратимся к педагогическим условиям развития музыкальности старших дошкольников на основе комплексно-тематического построения образовательного процесса.

Первое условие – накопление интонационного опыта восприятия высокохудожественных произведений музыкального искусства и развитие эмоциональной отзывчивости у детей.

Первичным, ведущим видом музыкальной деятельности детей является восприятие музыки. Музыкальное восприятие – начальная ступень музыкально-художественной деятельности, ни исполнительство, ни творчество не могут получить своего развития без данного процесса. Восприятие музыки предшествует и сопутствует всем видам музыкальной деятельности (51, с. 55).

Музыкантами-психологами доказан факт неоднозначности музыкального восприятия: каждый человек воспринимает музыку в силу своего жизненного опыта, опыта слушания музыки, богатства творческого воображения.

В восприятии музыкальных произведений участвуют как эмоции, так и мышление, при этом, музыки роль эмоционального компонента особенно велика. О. П. Радынова подчеркивает, что опыт слушания музыки имеет большое значение для деятельности восприятия и выделяет этапы развития музыкального восприятия – это путь от целостного восприятия (улавливание общего характера

музыки, отдельных ярких деталей) к дифференцированному (выделение доминирующих средств музыкальной выразительности, создающих образ) и вновь к целостному (более глубоко прочувствованное и осмысленное восприятие) (Там же, 58).

Если человек обладает развитым восприятием, он постигает смысл музыкального произведения даже при одном прослушивании. При повторных прослушиваниях воспринятый музыкальный образ углубляется, произведение открывается новыми гранями.

Эмоциональная отзывчивость на высокохудожественные произведения музыкального искусства является ядром музыкальности. Формирующееся отношение ребенка к музыке способствует становлению интереса к музыкальным произведениям, начал вкуса, представлений о красоте.

Развивающий потенциал музыки зависит от того, какая именно музыка используется педагогом и каким образом осуществляется процесс её восприятия ребенком. Музыкальный репертуар, предлагаемый взрослыми для детей является важнейшим фактором, определяющим разнообразие и качество интонационного опыта восприятия, влияющим на развитие эмоциональной отзывчивости на музыку, музыкальности в целом.

К подбору музыкального репертуара предъявляются особые требования. По мнению А. И. Катинене, М. Л. Палавандишвили, О. П. Радыноваой музыкальный репертуар, используемый в работе с детьми, должен удовлетворять одновременно двум требованиям – художественности и доступности (Там же, 68). Рассмотрим эти требования подробнее.

Музыка существует с глубокой древности. Человечество сохранило, отобрало, донесло до нашего времени все наиболее ценное, яркое, талантливое, художественное. Это народная музыка и произведения, созданные композиторами в разные исторические эпохи в разных странах. У современного человека имеется возможность изучать наследие мировой музыкальной культуры, сделать его своим духовным достоянием. У ребенка музыкальные шедевры формируют этало-

ны красоты, основы эстетического вкуса, представления об идеале. Получая с детства художественно полноценные музыкальные впечатления, ребенок привыкает к языку интонаций народной, классической и современной музыки, постигает «интонационный словарь» музыки разных эпох и стилей.

В дошкольном возрасте у ребенка еще не сложились принятые в обществе стереотипы вкусов, мышления. Поэтому так важно воспитывать детей на шедеврах мирового искусства, расширять их представления о музыке всех времен и стилей. Накопление разнообразных музыкальных впечатлений позволяет формировать у детей интонационный музыкальный опыт (Там же, 69).

Второе требование, которое предъявляется к музыкальным произведениям, - требование доступности. Оно рассматривается в двух аспектах: доступность содержания музыкальных произведений и доступность для восприятия их детьми.

Доступность содержания понимается как использование программно-изобразительных образов, близких детям (природа, игра, игрушка, сказка, образы животных и птиц и т. д.), дающих опору на внешние предметные образы, а так же возможности восприятия эмоционального содержания, соответствия чувствам, которые дети способны пережить в данный момент.

Полезно, чтобы дети слушали так же и непрограммную музыку, различали настроения, выраженные в ней, сопереживали чувствам. При этом важен эмоциональный опыт ребенка – способность сопереживать тем чувствам, которые выражены в произведении.

На протяжении всего дошкольного детства круг знакомых интонаций расширяется, закрепляется, выявляются предпочтения, формируются начала музыкального вкуса и музыкальной культуры в целом. Накопление музыкальных впечатлений – важнейший этап для последующего развития музыкального восприятия детей.

Как обязательные требования к подбору музыкального репертуара А. Г. Гогоберидзе, В. А. Деркунская выделяют:

- Выразительность, художественность произведений (яркие образы).

- Разнообразная тематика произведений, разнообразие жанров.

- Доступность и постепенное усложнение (в зависимости от возраста, слушательского опыта, интересов детей) – соответствие эмоционального содержания музыки эмоциональному опыту ребенка, способности сопереживать определенным чувствам, составляющим основу музыкального образа.

А. Г. Гогоберидзе, В. А. Деркунская определяют критерии к отбору музыкальных произведений для слушания детьми старшего дошкольного возраста:

- глубокая эмоциональность, чувственность музыки;
- яркость, насыщенность музыкального образа и музыкального повествования, захватывающая ребенка, вызывающая у него интерес;
- богатство эмоционально переживаемых оттенков музыкальной интонации;
- подготовленность ребёнка к конкретному эмоциональному переживанию в музыке (наличие опыта переживания конкретного эмоционального состояния ребенком в жизни);
- инструментальные произведения, как правило, не связанные с текстом и с точно определённым сюжетом музыкального повествования;
- особое сочетание средств музыкальной выразительности: мелодия, лад, темпоритм, форма музыкального произведения и др.;
- наличие солирующего инструмента (фортепиано, - скрипка, рожок, флейта, гобой, любой другой инструмент), подчеркивающего выразительность мелодии музыкального произведения;
- музыкальная драматургия произведения составляет погружение в одно эмоциональное состояние, его оттенки (такие жанры, как этюд, прелюдия, инструментальные пьесы 18 века, современные эстрадные композиции);
- произведения с многократной повторяемостью мелодии (в этом случае у ребенка появляется возможность более точно определить эмоциональное состояние образа, глубже прочувствовать его);
- длительность звучания музыкального произведения (до 7, иногда 10 минут);

- художественность и выразительность исполнения музыкального произведения музыкальным руководителем или профессиональным исполнителем;

- качественность аудиозаписи музыкального произведения.

В процессе накопления интонационного опыта восприятия высокохудожественных произведений и развития эмоциональной отзывчивости необходимо соблюдение алгоритма слушания музыки с детьми старшего дошкольного возраста:

- Привлечение детей к слушанию музыки, настрой на восприятие. Первоначальное слушание музыкального произведения, знакомство с ним, погружение в него.

- Повторное слушание с последующим музыкальным анализом, разбором впечатлений и используемых средств музыкальной выразительности.

- Закрепление представлений о прослушанной музыке, запоминание произведения, готовность рассуждать о нём.

- Создание условий для выражения ребенком результатов музыкального восприятия в деятельности художественной, игровой, танцевальной (18, 188).

Работа по накоплению интонационного опыта восприятия высокохудожественных произведений музыкального искусства и развитию эмоциональной отзывчивости может быть организована на музыкальном занятии музыкальным руководителем, посвященном слушанию музыки и развитию музыкальных способностей старших дошкольников, вечерах развлечений. Может быть использована воспитателями в организации совместной деятельности с детьми. Возможно слушание музыки с ребенком в индивидуальном режиме, по развитию эмоциональной отзывчивости на музыкальное произведение. В условиях комплексно-тематического построения образовательного процесса подобная работа может стать частью занятия по развитию речи детей в освоении качественных прилагательных, развитию связной речи. Может стать частью занятия по изобразительной деятельности, частью работы по рассматриванию с

детьми пейзажных картин. Может быть включена во все виды художественно-творческой деятельности дошкольников.

Второе условие – организация процесса развития музыкальности дифференцировано, с учетом индивидуальных особенностей проявлений музыкального слуха и чувства ритма у детей.

Музыкальные способности у всех детей проявляются по-разному. У кого-то уже на первом году жизни основные способности проявляются достаточно ярко, развиваются быстро и легко, что свидетельствует о музыкальности детей. У других способности обнаруживаются позже и развиваются труднее. Вместе с тем, отсутствие раннего проявления способностей не является показателем слабости или тем более отсутствия способностей (Б.М. Теплов).

Основные музыкальные способности тесно взаимосвязаны. Так, оба компонента музыкального слуха (эмоциональный и слуховой) могут проявляться у разных людей в различных качествах. У одних наблюдается яркость эмоциональных впечатлений при восприятии музыки и относительная трудность воспроизведения мелодии голосом. Другие, обладая хорошими музыкально-слуховыми представлениями и легко воспроизводя мелодию, эмоционально менее отзывчивы на музыку. Но тесная связь эмоций, музыкального слуха и чувства ритма обнаруживается при анализе содержания каждой способности: ладовое чувство связано с эмоциональным восприятием звуковысотного (и ритмического) движения, в основе музыкального ритма лежит восприятие и воспроизведение эмоциональной выразительности музыки и т. д. Поэтому, если какая-либо способность отстает в развитии, это может послужить причиной вялого развития других, так как музыкальные способности не существуют независимо друг от друга. Важно, акцентирует внимание Б.М. Теплов, вовремя устранить этот тормоз путем продуманной и совершенной педагогической работы (64, 165).

Для того, чтобы правильно организовать процесс развития музыкальных способностей ребенка, необходимо знать исходный уровень его музыкального

развития, динамику развития музыкальности. Иными словами, эффективность развития музыкальности старших дошкольников тесно связана с диагностикой. Результаты диагностики позволят педагогам грамотно развивать музыкальные способности ребенка в логике его индивидуального развития, его индивидуальных возможностей.

Проблема диагностики музыкальных способностей – одна из самых актуальных в музыкальной педагогике и психологии, поскольку она связана с задачами индивидуализации обучения (63, 15).

Содержание и методы диагностики музыкальных способностей определяются общим теоретическим подходом к психологической диагностике способностей, с одной стороны, и проблеме музыкальности и музыкальных способностей, с другой.

Одним из фундаментальных в отечественной психологии стало положение о ведущей роли обучения в психическом развитии. Способности как психическое явление не только развиваются в процессе обучения (в широком значении этого слова), в соответствующей деятельности, но и формируются в ней (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Б. М. Теплов и др.). Способности, таким образом, представляют собой процесс, прижизненно складывающееся образование. В связи с этим диагностика способностей тоже должна быть процессом, состоящим из взаимосвязанных ступеней познания.

Именно так подходил к проблеме психологической диагностики Л. С. Выготский. Он считал, что психологическая диагностика – это диагностика развития, имеющая иерархическую структуру. Только по результатам многократных, проходящих из года в год исследований и систематических наблюдений за обучением можно судить о качественном своеобразии процесса психического развития ребенка.

Когда речь идет о сложном и динамическом явлении музыкальности и музыкальных способностей, такой подход к диагностике, по убеждению К. В. Тарасовой, представляется единственно правильным (Там же, 28).

Признавая динамичность, развиваемость музыкальных способностей, О. П. Радынова считает бессмысленным проводить какие-либо разовые испытания и на основании их результатов предсказывать музыкальное будущее ребенка. Она убеждена, что нужны постоянные наблюдения за детьми с проведением диагностических срезов развития.

Такого же мнения придерживается и Г. А. Праслова, она подчеркивает «открытый» характер диагностики музыкального развития ребенка, поскольку никакой единичный тест не может претендовать на исключительную роль, а так же не эффективно использование, даже с комплексом методик, одноразовой процедуры диагностики(47, 63).

К. В. Тарасова с сожалением констатирует тот факт, что в практике музыкально-педагогической диагностики распространен метод разового обследования детей с узкой целью – определения у них уровней развития некоторых компонентов комплекса музыкальности. Результаты подобного обследования, единственного и, как правило, весьма ограниченного с научной точки зрения, предупреждает она, могут серьезно дезориентировать педагога (с. 28).

По мнению Г. А. Прасловой, необходима диагностика – процесс, так как достоверность и объективность результатов этого процесса растет пропорционально объему информации. Иными словами, диагностика музыкальных способностей ребенка должна основываться не столько на их однократной оценке, сколько на выявлении их изменений по сравнению с прошлым и соответственно готовности к совершенствованию в будущем. Диагностика-процесс позволяет выявить динамику развития музыкальных способностей ребенка (11, 63).

Содержание диагностических методик должно отвечать определенным требованиям: во-первых, чтобы они были собственно музыкальными; во-вторых, соответствовали возрасту и степени музыкальной обученности детей; в-третьих,

давали возможность судить об уровне развития исследуемой способности в совокупности составляющих ее компонентов (63, 29).

Диагностика эмоциональной отзывчивости на музыку включает способность воспринимать музыку, чувствовать ее ритмическую выразительность, непосредственно и эмоционально откликаясь на нее, выражающаяся: в заинтересованном, внимательном слушании музыки, о чем можно судить при наблюдении внешнего поведения детей (внимание в процессе всего восприятия, его устойчивость); в различении изменений в музыке, чередования ее выразительных средств; в улавливании линии развития художественных образов, последовательности «музыкального рассказа», проявление у ребенка интереса к слушанию музыки; наличие эмоционального отклика на музыку (эмоциональная активность в процессе слушания); адекватность эмоциональных реакций передаваемому в произведении настроению. (18, 215).

Диагностика музыкального (звуковысотного) слуха может осуществляться на уровне различения регистров, определения направления движения мелодии, в процессе выявления изменений (ритмических, звуковысотных и др.) в знакомой ребенку песенке.

Диагностика ладового чувства основывается на выявлении способности ребенка различать ладовое тяготение звуков, реагировать на эмоциональное содержание музыки в зависимости от ее ладовой окраски. Диагностика ладового чувства может включать выполнение заданий на адекватное определение характера музыки и различий в ее настроениях; исполнение окончаний мелодий, прервавшихся на неустойчивых звуках, и т. д.

Диагностика музыкально-слуховых представлений связана с выявлением способности ребенка воспроизводить мелодию по слуху голосом или на музыкальном инструменте. В ходе диагностики можно предложить ребенку повторить спетую или исполненную на музыкальном инструменте мелодию, отметить мелодические или ритмические изменения в выученных песенках или мелодиях, подобрать мелодию на музыкальном инструменте.

В процессе диагностики музыкально-слуховых представлений необходимо помнить о многокомпонентном составе разновидностей музыкального слуха. Так, мелодический слух, например, включает как репродуктивный компонент (способность к воспроизведению слышимого), так и компонент внутреннего слуха, связанный с проявлением музыкально-слуховых представлений. Отсутствие координации между этими компонентами иногда приводит к тому, что ребенок, обладая музыкальным слухом, не способен воспроизвести знакомую мелодию, в результате чего могут быть сделаны неверные выводы об отсутствии у ребенка музыкально-слуховых представлений.

Диагностика чувства ритма связана с выявлением умения выразительно, непринужденно, ритмично двигаться под музыку, проявляющееся: в произвольности движений (умении подчинять их ритму музыки, «укладывать» во времени и пространстве, проявляя при этом быструю реакцию, инициативу, находчивость); в ритмичности движений, свидетельствующей о правильных ощущениях метроритмической пульсации, ритмического рисунка, акцентов, сильных долей метра, музыкальной формы; в проявлении творческой инициативы, выдумки, выражающейся в придумывании, «сочинении» отдельных элементов игры. Для определения уровня развития чувства ритма можно предложить детям сначала прослушать отрывок музыкального произведения, а затем при его повторном исполнении самостоятельно воспроизвести его ритм в хлопках.

При диагностике музыкальных способностей важны технология обработки полученных данных. Необходимо избегать оценки не столько способностей, сколько усвоенных ребенком музыкальных знаний, умений и навыков. Следовательно, задача педагога при диагностике заключается в том, чтобы отличить одно от другого и выявить то, что Л. С. Выготский назвал «зоной ближайшего развития». Обработка результатов диагностики должна включать учет как количественных, так и качественных показателей.

Индивидуальный подход, подчеркивает Л. Р.Мадорский, особенно важен в музыкальном воспитании, где многое зависит от характера ребенка, его музыкальных способностей, вкусов, эмоциональной восприимчивости (36, 4).

Одним из важных условий обеспечения эффективности развития музыкальности старших дошкольников является музыкально-обогащенная среда группы. Проектирование музыкально-обогащенной среды группы необходимо осуществлять с учетом музыкальных интересов, предпочтений детей, особенностей детской музыкальной культуры, уровня развития музыкальности.

По определению А. Г. Гогоберидзе музыкально-обогащенная среда – предметно-пространственная среда группы, обогащенная музыкальным и песенным материалом, позволяющим ребенку накапливать музыкальный и практический опыт, стимулирующая развитие самостоятельности, влияющая на становление индивидуальной музыкальной культуры (18, 405).

М. Н. Полякова считает, что под предметно-пространственной средой следует понимать естественную комфортабельную обстановку, рационально организованную в пространстве и во времени, насыщенную разнообразными предметами и игровым материалом (46, 57).

Развивающая предметно-пространственная среда должна быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной (ФГОС ДО пункт 3.3.4.).

Авторы ПОП ДО «Детство» (Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева и др.) подчеркивают, что насыщенная развивающая предметно-пространственная среда становится основой для организации увлекательной, содержательной жизни и разностороннего развития каждого ребенка (21, 251).

А. Г. Гогоберидзе, В. А. Деркунская предлагают принципы построения музыкально-обогащенной среды, которые определены особенностями личностно-ориентированной развивающей модели воспитания:

- принцип дистанции, позиции при взаимодействии;
- принцип активности, самостоятельности, творчества;

- принцип стабильности — динамичности;
- принцип комплексирования и гибкого зонирования;
- принцип эмотиогенности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия каждого ребенка и взрослого;
- принцип сочетания привычных и неординарных элементов и эстетической организации среды;
- принцип открытости – закрытости;
- принцип учета половых и возрастных различий детей (18, 406).

Музыкально-обогащенная среда состоит из предметного и музыкального компонентов. Музыкальный компонент представлен аудиомузыкальной информацией. А всё остальное, в том числе музыкальные инструменты и средства извлечения музыки, относится к предметному компоненту.

Предметный компонент музыкально-образовательной среды (развивающей предметно-пространственной среды) включает в себя обеспечение активной жизнедеятельности ребенка, становления его субъектной позиции, развития творческих проявлений всеми доступными, побуждающими к самовыражению средствами. Для этого в каждой группе необходимо организовать музыкально-образовательную зону, в которой подбираются музыкально-дидактические игры, технические средства (телевизор, магнитофон, диапроектор). В каждой группе необходимо иметь минимальный набор музыкальных, шумовых инструментов, в качестве которых можно использовать даже элементарные предметы, флажки, султанчики, кассеты и диски с музыкой композиторов, детскими песнями, поющие и движущиеся игрушки и т.д. – всё это должно быть организовано не только с учётом возрастных особенностей детей, но и музыкальных интересов, предпочтений детей, особенностей детской музыкальной культуры, уровня развития музыкальности.

Следует отметить, что музыкально-обогащенная среда это система условий, обеспечивающих развитие детской деятельности и личности ребенка. Она представляет собой широкий спектр больших возможностей в развитии

музыкальных способностей детей. Желание, стремление, творческий потенциал взрослых позволяют сделать ее интересной, увлекательной, успешной и плодотворной.

С. Б. Ортина предлагает классификацию оборудования для музыкально-обогащенной среды:

1. Материал для творческих сюжетно-ролевых игр – мягкие игрушки, иллюстрации, бутафорские музыкальные инструменты, пособия типа лото и т.п. (бутафорские музыкальные игрушки предназначены для создания игровой ситуации, при которой дети, фантазируя, представляют себя музыкантами).

2. Детские музыкальные игрушки и инструменты для творческого музицирования:

- с хроматическим и диатоническим рядом (пианино, металлофон, аккордеон, флейта и др.);

- с фиксированной мелодией (шарманки, органчики);

- с одним фиксированным звуком (дудки):

- шумовые (бубны, погремушки, барабаны, маракасы и др.)

3. Музыкально-дидактические игры и пособия: нотное лото, нотный стан, лесенка и др. Эти пособия используются для развития сенсорных музыкальных способностей, знакомства с элементами нотной грамоты (чаще всего по пособию Н. А. Ветлугиной «Музыкальный букварь»).

4. Аудиовизуальные пособия: компакт-диски, фонограммы, аудио и видеокассеты, видеодиски) (40.)

И. Г. Болданкова рекомендует организовывать музыкально-обогащенную среду в группах ДОО по трем основным блокам: восприятие музыки (пособия, помогающие воспринимать произведения), исполнение музыки (пособия, побуждающие к исполнительской деятельности (пению, игре или танцу, инструментальному музицированию), музыкально-творческая деятельность (пособия, побуждающие к творческой импровизации в различных видах музыкальной деятельности).

Это обеспечивается разнообразием детских музыкальных инструментов, развивающих музыкальных игр и игрушек, наглядных дидактических пособий, разнообразных аудиовизуальных средств (магнитофон) и набора кассет к ним и других технических средств (телевизор, видеомагнитофон).

Каждый блок, в свою очередь, предусматривает ориентацию на целостность определенного вида детской музыкальной деятельности. Оформление музыкально-обогащенной среды в группах младшего дошкольного возраста имеет сюжетную основу, в старшем – дидактическую.

Целостность содержания музыкально-обогащенной среды строится на следующих основах:

Психологическая (учитывая возрастные возможности детей и ведущие виды деятельности). Для обеспечения целостного развития детей необходимо единство музыкальной среды, музыкального репертуара и содержательного общения с взрослыми;

Эстетическая (учитывая дизайнерские требования к проектированию; все модули должны быть соразмерны росту, глазу и руке ребёнка, эстетически выдержаны). Эстетика интерьера должна учитывать традиции детской культуры и быть ориентирована на будущее ребёнка;

Педагогическая (среда создаётся для предоставления детям возможностей активной и разнообразной музыкально-творческой деятельности, поэтому она должна функционально моделировать содержание музыкально-образовательного процесса в содержании пособий, игр, предметов, модулей и т. п.) Среда должна быть системной, т. е. отвечать возрасту и содержанию музыкальной деятельности детей, целям воспитания и развития ребёнка и уровню его подготовки (67).

В условиях музыкально-обогащенной среды осуществляется организованная и неорганизованная музыкальная деятельность.

- Блок организованной музыкальной деятельности: музыкальные занятия, праздники и развлечения, другие виды деятельности с использованием музыки.

На музыкальных занятиях ребёнок, как правило, впервые слышит музыкальные произведения, которые должны его заинтересовать; некоторые будут использоваться далее в исполнительской деятельности или в музыкально-сенсорных упражнениях. Здесь ребёнок получает знания, умения и навыки, здесь создаётся положительный эмоциональный фон, формируется желание и далее встречаться с музыкой, происходят различные игровые ситуации и т. п.

- Блок нерегламентированной (совместной с воспитателем и самостоятельной) музыкальной деятельности детей в группе вне занятий (в тёплую погоду – на свежем воздухе):

- совместная с воспитателем (в сюжетно-ролевых играх с использованием музыкального репертуара, хороводных, музыкально-дидактических, музыкально-творческих и др.; в процессе условно-образного и условно-схематического моделирования содержания, характера музыки, средств музыкальной выразительности и т. п.; во время утреннего прихода детей, за едой, перед сном, в режимные моменты и т. д.).

- самостоятельная музыкальная деятельность детей вне занятий (возникает по инициативе детей, представлена песнями, музыкальными играми, упражнениями, танцами, а также песенным, танцевальным творчеством, импровизацией на музыкальных инструментах).

Для эффективного развития музыкальности, формирования интереса к музыкальной деятельности у старших дошкольников недостаточно двух занятий в неделю с музыкальным руководителем. Детям необходимо предоставить возможность самостоятельно играть на различных музыкальных инструментах, заниматься творческим музицированием, закреплять полученные умения и навыки с помощью музыкально-дидактических игр. Для достижения этой цели, по нашему мнению, необходима разнообразная музыкально-обогащенная среда в каждой группе детского сада.

В музыкально-обогащенной среде, по убеждению Н. В. Швацкой, кроме указанных компонентов (музыкальный и предметный) присутствует и

социальный, так как в любой среде происходят социальные взаимодействия дошкольника, влияющие на его дальнейшее развитие. Окружающие ребёнка сверстники и взрослые составляют его среду обитания, а взрослые являются организаторами педагогического процесса (67).

Для музыкального развития детей необходима музыкально-обогащенная среда, а для развития личности дошкольников рядом с ними должен быть педагог, увлеченный музыкой, умеющий реализовать творческий потенциал этой среды.

Таким образом, мы гипотетически предположили, что процесс развития музыкальности старших дошкольников на основе комплексно-тематического построения образовательного процесса будет эффективным при создании педагогических условий: накопление интонационного опыта восприятия высокохудожественных произведений музыкального искусства и развитие эмоциональной отзывчивости у детей; организация процесса развития музыкальности дифференцировано, с учетом индивидуальных особенностей проявлений музыкального слуха и чувства ритма у детей; проектирование музыкально-обогащенной среды группы с учетом музыкальных интересов, предпочтений детей, особенностей детской музыкальной культуры, уровня развития музыкальности.

Выводы по первой главе

Проблема музыкальности и музыкальных способностей – одна из центральных в музыкально-психологических исследованиях, решение которой самым непосредственным образом может повлиять на практику музыкального воспитания и образования.

Проблема развития музыкальных способностей и музыкального развития детей в целом рассматривалась в трудах многих психологов, педагогов, музыкантов – Б.В. Асафьева, Э.Б. Абдуллина, Ю.Б. Алиева, О.А. Апраксиной, Н. А. Бергер, Л.Г. Дмитриевой, Е.А. Дубровской, Д.Б. Кабалевского, З. Кодай, Б.

М.Неменского, К. Орф, Б. М. Теплова, В.Н. Шацкой, Л.В. Школяр, Н.М. Черноиваненко, Б.Л. Яворского и других.

Музыкальные способности ребенка – это прежде всего способность переживать музыку, способность создавать образы музыкальных произведений и выражать их как средствами музыкальной деятельности, так и средствами любой другой художественной деятельности.

Музыкальные способности, которые необходимы для успешной реализации музыкальной деятельности, объединены в понятие «музыкальность». Музыкальность – это комплекс способностей, необходимых для занятия именно музыкальной деятельностью в отличие от всякой другой, но в то же время не связанных с любым типом музыкальной деятельности. Музыкальность как комплекс способностей, развиваемых на основе врожденных задатков в музыкальной деятельности, необходимых для успешного ее осуществления.

Главный показатель музыкальности – эмоциональная отзывчивость на музыку, а к основным способностям относятся те, которые связаны с восприятием и воспроизведением звуковысотного и ритмического движения, - музыкальный слух (как звуковысотный) и чувство ритма. При этом в музыкальном слухе выделится два компонента – перцептивный, связанный с восприятием мелодического движения (ладовое чувство), и).

Комплекс музыкальности развивается в онтогенезе как система во взаимодействии входящих в него общих и частных музыкальных способностей. Этот процесс имеет определенные возрастные закономерности, но детерминируется главным образом социальными, обучающими воздействиями в их широком значении.

Каждая музыкальная способность в свою очередь системное образование, состоящее из компонентов различной сложности; она формируется от элементарных ко все более сложным составляющим.

В настоящее время предъявляются качественно новые требования к организации образовательного процесса, направленного на целостное развитие

дошкольника. В современных образовательных программах дошкольного образования заложен один из основополагающих принципов – принцип комплексно-тематического построения образовательного процесса, который имеет свою историю и насчитывает в российском образовании не один десяток лет.

Реализация комплексно-тематического принципа построения образовательного процесса невозможна вне взаимосвязи с принципом интеграции. Полноценная реализация «темы» невозможна без интеграции не только содержания дошкольного образования, но и ее организационных форм, в которых в той или иной степени будут интегрироваться и различные виды детской деятельности.

Этот принцип способствует достижению одной цели – целостному развитию детей в эстетической, познавательной, социальной, эмоциональной и физической сферах, сохранению их физического и психического здоровья, а также обеспечивает «полноту жизни» и увлекательность образовательного процесса.

Процесс развития музыкальности старших дошкольников на основе комплексно-тематического построения образовательного процесса будет эффективным при создании педагогических условий: накопление интонационного опыта восприятия высокохудожественных произведений музыкального искусства и развитие эмоциональной отзывчивости у детей; организация процесса развития музыкальности дифференцировано, с учетом индивидуальных особенностей проявлений музыкального слуха и чувства ритма у детей; проектирование музыкально-обогащенной среды группы с учетом музыкальных интересов, предпочтений детей, особенностей детской музыкальной культуры, уровня развития музыкальности.

Глава 2. Опытнo-практическая работа по развитию музыкальности старших дошкольников в условиях комплексно-тематического построения образовательного процесса

2.1. Диагностика уровня развития музыкальности детей старшего дошкольного возраста

Опытнo-практическая работа проводилась на базе Детского сада – структурного подразделения муниципального казённого общеобразовательного учреждения Нижнеольшанская основная общеобразовательная школа, с. Нижний Ольшан, Острогожский район, Воронежская область. Участие в ней приняли 20 детей старшего дошкольного возраста.

Цель проведения констатирующего этапа – выявление уровня развития музыкальности детей старшего дошкольного возраста.

Задачи:

- подобрать диагностические методики;
- провести диагностику уровня развития эмоциональной отзывчивости на музыку, музыкального слуха и чувства ритма;
- проанализировать результаты диагностики.

Для определения особенностей эмоциональной отзывчивости детей старшего дошкольного возраста на музыку были проведены наблюдение и беседа (Приложение 1).

Наблюдение проводилось по следующим показателям: отношение ребенка к процессу слушания музыки; экспрессивно-мимическое выражение эмоций во время слушания; сопровождение музыки движениями; эстетическая оценка музыкального произведения; разнообразие вербальной оценки; реакция на музыку. Результаты наблюдения заносились в таблицу (Приложение 2).

Беседа с детьми проводилась с целью изучения особенностей эмоциональной отзывчивости детей при прослушивании различных по характеру музыкальных произведений. Детям предлагалось прослушать произведения П. Чайковского «Похороны куклы» и «Итальянская песенка». После

прослушивания проводилась беседа об эмоционально-образном содержании музыки.

Анализ результатов наблюдения и беседы с детьми позволили сделать вывод об особенностях эмоциональной отзывчивости детей на музыку и определить, к какой из условно выделенных групп принадлежит ребенок.

Высокий уровень эмоциональной отзывчивости на музыку. В процессе слушания 5 (25 %) детей сосредотачивались на музыкальном произведении, погружались в него, живо реагировали на музыку, были естественны и искренни в своих реакциях, ярко проявляя эмоции (улыбались, печалились, расстраивались в процессе слушания, адекватно отреагировав на музыкальный образ, кульминационных моментов музыкального произведения, и в зависимости от его характера). Дети этой группы (А) внимательно слушали музыку и пытались прокомментировать услышанное, они соотносили новые музыкальные впечатления с собственным жизненным опытом, опытом других людей; они склонены к рефлексии: «Я тоже болел и мне было так же плохо и тяжело, как этой кукле..., но мне помогла мама. А кто поможет кукле?» (Кирилл К); «У меня весной настроение солнечное, и у композитора весна солнечная...» (Полина Г.).

Яркость эмоционального сопереживания проявляется как при слушании музыки, так и в беседе о ней. У отдельных детей, которые отличались самой высокой эмоциональной отзывчивостью на музыку, возникали целые развернутые рассказы: «Эта музыка все время очень печальная, медленная, плавная» (Анна А.). «У белочки отняли всех детей, и она плачет, жалуется. Поэтому такая музыка. Тут и дождь пошел» («Болезнь куклы») (Даниил П.).

Средний уровень эмоциональной отзывчивости на музыку. Дети группы В(11(55%)) получают удовольствие от процесса слушания музыки, но при этом остаются равнодушными или сосредоточенно слушают, покачиваясь в такт или сохраняя статичность. Они испытывали затруднения в самостоятельной оценке музыкального произведения. С помощью воспитателя называли 1 – 2 типичных прилагательных, характеризующих произведение, сразу после прослушивания. Во

время беседы об эмоционально-образном содержании музыки в рассказах детей ее образная «внемзыкальная» интерпретация, которая прямо определялась их жизненным опытом и личностными особенностями. Под влиянием музыки у них возникали эмоционально окрашенные воспоминания о событиях из собственной жизни, из жизни героев литературных произведений (сказок, рассказов), животных, о явлениях природы. После прослушивания «Болезни куклы» П. И. Чайковского: «Очень грустная музыка, девочке одной скучно гулять» (Дарья З.); «Убили кого-то на войне. Поэтому плачут» (Сергей Р.); «Будто человека обидели, жалуется кто-то» (Настя Х.); «Грустная музыка. Как будто солнце спряталось и стало холодно и печально» (Анна Ш.).

Дети адекватно определяли эмоциональный характер произведений. Они затрудняются объяснить, почему понравилось то или иное произведение, однако внешне достаточно ярко реагировали на контрастность музыки, пытались сравнивать музыкальные произведения по общему настроению: «Эта музыка грустнее первой» (Денис Я); «Очень грустная, грустнее, чем там» (Руслан Г.).

Низкий уровень эмоциональной отзывчивости на музыку. В процессе слушания музыкальных произведений дети группы С (4 (20%)) отличались поверхностностью в восприятии музыки, были равнодушны. Для них затруднено сосредоточение при восприятии музыкального произведения, они часто отвлекаются. Не сопровождали музыку движениями, оставаясь в статичном положении или мимические и двигательные реакции были неосознанными, наблюдалась их частая смена, не всегда адекватная передаваемому настроению в музыкальном произведении. Поведение и эмоциональные реакции неустойчивы, в значительной степени ситуативны.

Дети чувствуют характер произведений, но испытывают трудности при их оценивании даже с помощью воспитателя или постоянно отказываются от оценки. Они плохо ориентируются в средствах музыкальной выразительности, не проявляет интереса. Ценностное отношение к музыкальным произведениям не сформировано.

В ходе проведения наблюдения и беседа были получены результаты, которые представлены на рис. 2.1.

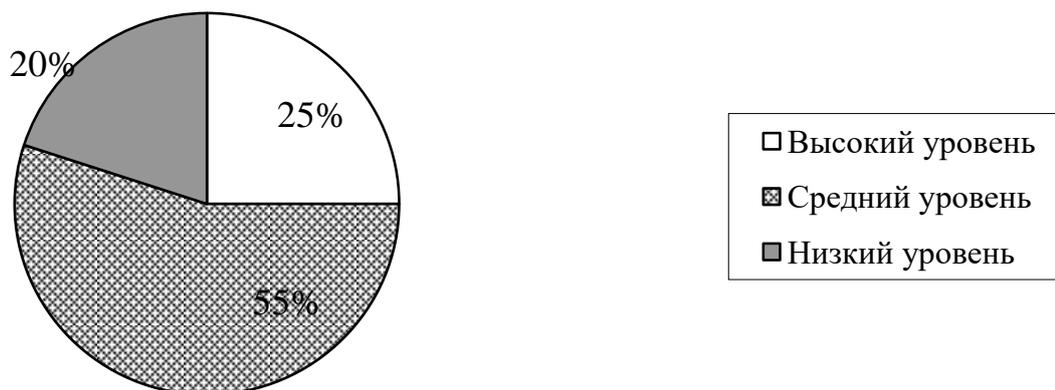


Рис.2.1. Уровень развития эмоциональной отзывчивости на музыку

Для определения особенностей развития музыкального (звуковысотного) слуха детей старшего дошкольного возраста были диагностированы уровни развития его компонентов – ладового чувства и музыкально-слуховых представлений.

Уровень развития перцептивного компонента музыкального слуха – ладового чувства – определялся по методике, которая включала три задания возрастающей трудности.

Первое – узнавание мелодии знакомой песни. С помощью этого задания диагностировался уровень развития ладового чувства в его наиболее элементарном проявлении.

Высокий показатель узнавания знакомой мелодии (узнающих песню только по мелодии) составил 6 детей (30%).

Средний показатель узнавания знакомой мелодии (могли узнать ее исключительно в синтетическом варианте (мелодия вместе со словесным текстом)) составил 11 детей (50%).

Детей, у которых был низкий уровень было очень мало 4 (20%), за счет тех, кто просто не знал или плохо знал ту или иную песню.

Вторым было «задание на чувство тоники», чувство завершенности (целостности) музыкальной мысли (Приложение 3).

Не смотря на то, что это задание отличалось от первого большей сложностью количество детей, которые идентифицируют исполняемую мелодию, в том числе ее окончание на тонике, с известным им оригиналом, сравнительно большое.

Правильно определили все 5 пунктов диагностического игрового задания 5 детей (25%) - высокий уровень.

Правильно определили все 3 – 4 пункта диагностического игрового задания 11 детей (55%) - средний уровень. Дети этой группы испытывали затруднения в определении произведения в котором не доигрывается последняя фраза (И. Кальман «Вальс») или произведение, исполняемое до середины второй фразы (белорусская народная песня «Савка и Гришка»)

Правильно определили все 1 – 2 пункта диагностического игрового задания 4 ребенка (20%) – низкий уровень. В основном это были мелодии, которые доигрывались до конца (В. Шаинский «Все мы делим пополам», Т. Попатенко «Подарок маме»).

В третьем задании требовалось определить направление мелодии.

Правильно определили направление мелодии всех (или большинства) музыкальных фрагментов 3 ребенка (15%) – высокий уровень.

Правильно определили направление мелодии 3 – 4 музыкальных фрагментов 11 детей (55%) – средний уровень.

Правильно определили направление мелодии 1 – 2 музыкальных фрагментов 6 детей (30%) – низкий уровень.

Уровень развития репродуктивного компонента музыкального слуха – музыкально-слуховых представлений – определялся по качеству интонирования мелодии голосом. Ребенку предлагали спеть (с аккомпанементом) песню, многократно исполнявшуюся им на музыкальных занятиях. Предварительно подбиралась удобная для него тональность. Если уровень интонирования оказывался высоким, второй раз ребенок пел уже без аккомпанемента.

В своем исследовании мы ориентировались на 6 этапов становления интонирования мелодии голосом (К. В. Тарасова):

первый – интонирование отсутствует; ребенок просто проговаривает слова песни в определенном ритме, который иногда полностью соответствует ее ритмической структуре;

второй – появляется интонирование 1—2 звуков мелодии, на которых пропеваётся вся песня;

третий – интонируется общее направление движения мелодии;

четвертый – на фоне правильного воспроизведения общего направления движения мелодии появляется чистое интонирование отдельных ее отрезков;

пятый – чисто интонируется вся мелодия с аккомпанементом;

шестой – чисто интонируется вся мелодия без аккомпанемента.

Качество интонирования оценивалось в баллах, количество которых соответствовало тому или иному этапу. В зависимости от этих показателей ребенок относился к высокому, среднему или низкому уровню развития репродуктивного компонента мелодического слуха. Низким считался уровень, соответствующий двум первым этапам развития интонирования; средним – третьему и четвертому; высоким – пятому и шестому.

В пении без аккомпанемента дети, как правило, показывали результаты более низкие (почти всегда на уровень), чем в пении с сопровождением. Чистое пение без сопровождения можно, считать «зоной ближайшего развития» для чисто поющих с аккомпанементом.

Таблица 2.1.

Распределение детей в зависимости от этапов развития интонирования мелодии голосом

| Количество детей | Этапы развития интонирования | | | | | |
|------------------|------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| | 1-й этап | 2-й этап | 3-й этап | 4-й этап | 5-й этап | 6-й этап |
| 20 | 0 | 6 (30 %) | 5 (25 %) | 7 (35 %) | 2 (10 %) | 0 |

Как видно из табл. 2.1., чистое интонирование всей мелодии у детей подготовительной группы отмечено только в 10 % случаев.

Группа детей, которые могли чисто интонировать отдельные отрезки мелодии (четвертый этап развития интонирования) была самой многочисленной (35 %).

Интонирование общего направления движения мелодии отмечено в 25 % случаев.

Частичное интонирование (1—2 звука мелодии, на которых пропеваётся вся песня) отмечено у 30 % детей.

В целом у большинства детей чистота интонирования была невысокой, несмотря на большое количество времени, которое отводится пению на музыкальных занятиях в детском саду.

Результаты диагностирования уровня развития компонентов музыкального (звуковысотного) слуха – ладового чувства и музыкально-слуховых представлений – представлены на рис. 2.2.

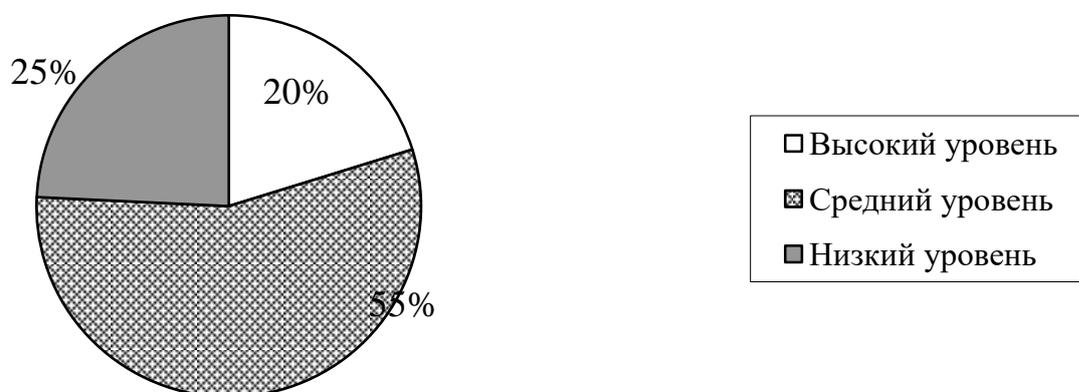


Рис.2.2. Уровень развития музыкального (звуковысотного) слуха

Для определения особенностей развития чувства ритма у детей старшего дошкольного возраста были диагностированы уровни развития его компонентов – метроритмической способности (метрического чувства) и способности воспроизводить и воспринимать ритмический рисунок (Приложение 4).

Высокий уровень развития чувства ритма. Трое детей (15%) точно (безошибочно) воспроизводили метрический рисунок одними ладошками,

музыкальные фрагменты, отражающие различную степень ритмической сложности, передавались без изменений, способны адекватно воспринимать ритмические последовательности музыкального фрагмента различной сложности.

Средний уровень развития чувства ритма. Воспроизведение метра 11 детьми (55%) происходило с одним-двумя метрическими нарушениями и с некоторой помощью голоса (пропевание шепотом), музыкальные фрагменты, отражающие различную степень ритмической сложности, передавались с незначительными изменениями, способны адекватно определить ритм музыкального фрагмента примеров 2 или 1 уровня сложности.

Низкий уровень развития чувства ритма. Воспроизведение метра 5 детьми (25%) происходило с пением 4 – 5 тактов либо было неровное, сбивчивое метрическое исполнение и при помощи голоса, музыкальные фрагменты, отражающие различную степень ритмической сложности, передавались со значительными изменениями, они были способны адекватно воспринимать лишь самые простые музыкально-ритмические фрагменты.

В ходе выполнения диагностических методик были получены результаты, которые представлены на рис. 2.3.

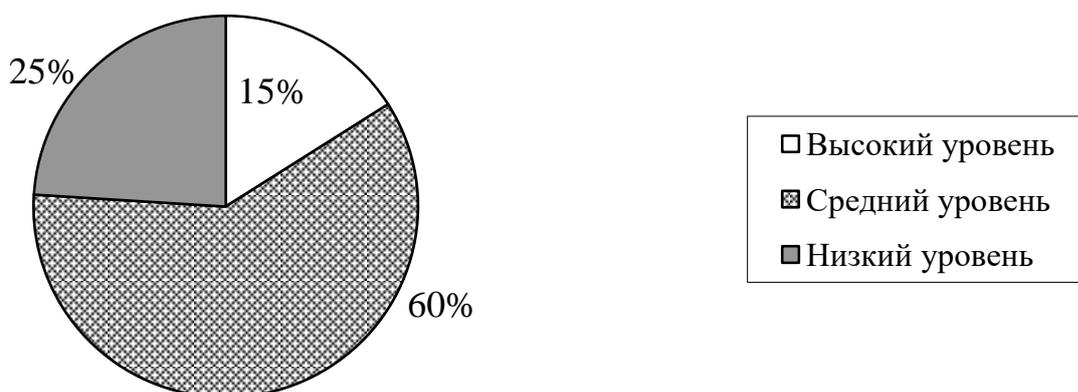


Рис.2.3. Уровень развития чувства ритма

Интерпретация результатов диагностического обследования старших дошкольников представлена в табл. 2.2. и приложении 5.

Таблица 2.2

Результаты исследования уровня развития музыкальности

| Уровень развития | Методики | | | | | | |
|------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | № 1 | № 2 | № 3 | № 4 | № 5 | № 6 | № 7 |
| Высокий | 6 (30%) | 5 (25%) | 3 (15%) | 2 (10%) | 3 (15%) | 2 (10%) | 44 (20%) |
| Средний | 10 (50%) | 11 (55%) | 11 (55%) | 12 (60%) | 12 (60%) | 13 (65%) | 11 (55%) |
| Низкий | 4 (20%) | 4 (20%) | 6 (30%) | 6 (30%) | 5 (25%) | 4 (20%) | 6 (30%) |

Количественный и качественный анализ диагностирования показал небольшое количество детей с высоким уровнем развития музыкальности 15 %, и большое количество детей со средним уровнем развития 60 %, количество детей с низким уровнем развития музыкальности составило 25 % (рис. 2.4).

Общий уровень развития музыкальности старших дошкольников представлен на рис. 2.4.

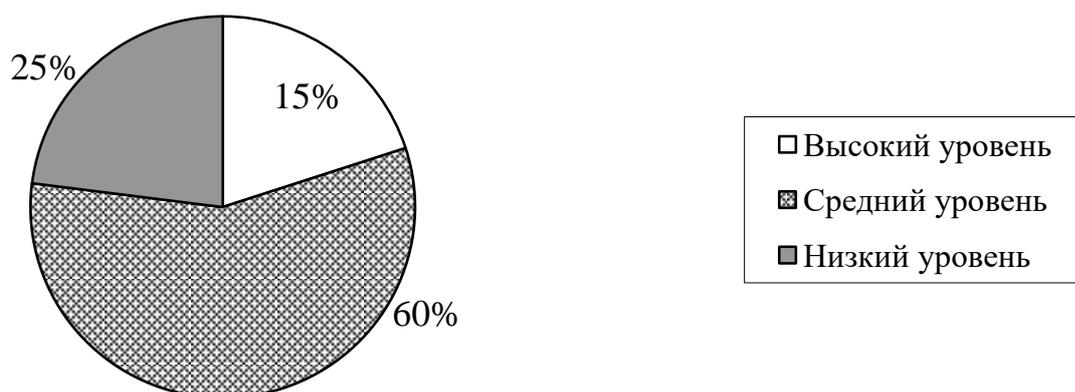


Рис.2.4. Результаты диагностики уровня развития музыкальности

Таким образом, по результатам констатирующего эксперимента можно сделать вывод, что у детей данной группы преобладает средний уровень развития музыкальности.

2.2. Методические рекомендации по развитию музыкальности старших дошкольников в условиях комплексно-тематического построения образовательного процесса

Накопление интонационного опыта восприятия высокохудожественных произведений музыкального искусства и развитие эмоциональной отзывчивости у детей – важное условие развития музыкальности.

Музыкальное восприятие (слушание музыки) – ведущий вид музыкальной деятельности детей. Вы можете самостоятельно подобрать музыкальные произведения к той или иной педагогической ситуации: более простые или более сложные, с учетом уровня музыкального развития, интересов, предпочтений, музыкальной культуры своих воспитанников. Обратите внимание на критерии к отбору музыки (высокохудожественности и доступности): руководствуясь ими, осуществить выбор не так сложно.

Подбирайте для слушания произведения изобразительного характера. Музыкальный образ, содержащийся в произведении, должен быть наглядным, относящимся к непосредственному жизненному опыту детей, его эмоциональное содержание — простым, доступным пониманию («Игра в лошадки» П. И. Чайковский, «Аквариум» К. Сен-Санс, «Смелый наездник» Р. Шуман, «Шествие гномов» Э. Григ, «Солнышко и дождик» С. Прокофьев, «Избушка на курьих ножках» М. Мусоргский).

Постепенно вводите в репертуар музыкальные произведения с менее наглядным содержанием художественного образа, эмоционально яркие, с более тонким, дифференцированным эмоциональным содержанием, дающие возможность развития фантазии и воображения в процессе трактовки художественного содержания («Зимнее утро», «Времена года» П. И. Чайковский, «Детская комната» К. Дебюсси, «Полное удовольствие», «Страхи» Р. Шуман).

Используйте для слушания инструментальные произведения неизобразительного характера, но очень эмоционально насыщенные, возможно с отрицательно окрашенными эмоциями («Реквием» В.-А. Моцарт, «Менуэт» Боккерини, «Тарантелла» В. Гаврилин, отрывки из балетов П. И. Чайковского, вальсы И. Штрауса).

Включайте в репертуар произведения наглядного характера разных композиторов со сходным содержанием музыкальных образов:

- П. Чайковский «Нянина сказка» («Детский альбом»), С. Прокофьев «Сказочка» («Детская музыка»), Д. Шостакович «Веселая сказка», Д. Кабалевский «Сказочка», А. Николаев «Сказка»;
- П. Чайковский «Баба-Яга» («Детский альбом»), М. Мусоргский «Избушка на курьих ножках» («Картинки с выставки»), А. Лядов «Баба-Яга»; М. Мусоргский «Гном» («Картинки с выставки»), Г. Свиридов «Гном»;
- Д. Шостакович «Медведь», И. Стравинский «Медведь», А. Николаев «Ученый медведь»;
- Р. Глиэр «Арлекин», Д. Кабалевский «Клоуны», И. Брамс «Петрушка»;
- А. Лядов «Музыкальная табакерка», В. Ребиков «Музыкальная табакерка», В. Агафонников «Табакерка»;
- М. Глинка «Марш Черномора», С. Слонимский «Марш Бармалея»).

Обновляйте музыкальный репертуар для слушания детьми старшего дошкольного возраста. Примерный музыкальный репертуар для слушания детьми старшего дошкольного возраста, развивающий эмоциональную отзывчивость на музыку и способствующий накоплению интонационного опыта восприятия высокохудожественных произведений музыкального искусства представлен в приложении б.

Слушая музыку с детьми, стремитесь к соблюдению алгоритма слушания. Последовательность действий здесь очень важна, так как она определяет эффективность решения обозначенных вами задач воспитания и развития ребенка. Предлагаемый алгоритм состоит из четырех последовательных шагов.

Первый шаг связан с подготовкой детей к слушанию музыки, их настроением на восприятие музыкального произведения. От ваших действий здесь зависит успешность восприятия музыки ребенком, первое впечатление от нее. Используйте широкий репертуар педагогических приемов: появление игрушки, сюрпризный момент, проблемную ситуацию, любую интригу, стихи и загадки,

интересные фрагменты биографии композитора, исполнителя, репродукции картин, наблюдение в природе и многое другое. Подготовив дошкольников к встрече с музыкой, слушаем ее. После первого прослушивания обязательно сделайте паузу, дайте детям возможность самостоятельно осознать, что сейчас произошло в их жизни, каким новым содержанием они обогатились. Музыка уже не звучит вовне, но она звучит внутри ребенка, идет серьезная внутренняя работа, которая требует деликатности, осторожности и покоя.

Второй шаг – вторичное прослушивание произведения. Погрузившись в него глубже, ребенок уже готов общаться с вами о нем. Активизируйте его с помощью вопросов, их круг традиционен: какая музыка, веселая или грустная? Кого мы представляем себе, слушая ее? Почему она получилась именно такой, как мы это понимаем? И так далее. На этом этапе вместе с детьми мы определяем эмоциональность музыкального произведения, его оттенки, образы, характер, осуществляем элементарный музыкальный анализ, вычленив средства музыкальной выразительности.

Третий шаг алгоритма связан с созданием условий для запоминания детьми музыкального произведения, истории его сочинения, авторства. Используйте на этом этапе приемы: игры, упражнения, ассоциации. Активно привлекайте чувственный опыт детей, сложившийся опыт слушания музыки, весь детский жизненный опыт. Применяйте приемы сравнения музыкальных произведений одного композитора, разных композиторов, произведений одного жанра, контрастных жанров, музыкально-дидактические игры. Пусть ребенок как можно больше рассуждает о музыке, выражает свое отношение к ней и желание послушать ее еще раз.

Завершается работа по слушанию (четвертый шаг) – организацией условий для выражения детьми результатов восприятия музыки в разных видах художественной деятельности: игре, пантомиме, танце, рисунке, словесном сочинительстве, конструировании и т. д. Можно продумать как коллективные, так и индивидуальные формы организации детской деятельности. Важно, чтобы у них

был выбор, чтобы продукты музыкального восприятия были разнообразными, чтобы форма помогала в освоении содержания музыкального образа. Кому-то из детей легче изобразить его на бумаге, а кому-то с помощью движений, а кто-то, фантазируя, сочинит стихотворение или небольшой рассказ. Попробуйте интегрировать разные виды художественной деятельности, например, сочиняем коллективный сюжет по мотивам музыки, а потом играем в то, что придумали. Или, выполняем коллективный рисунок или аппликацию, а потом размышляем о нашем совместном творчестве с композитором и друг и другом. Продуктивность позволит вам получить представления о динамике развития восприятия музыки у ваших воспитанников, особенностях формирующегося музыкального опыта.

Вариативность шагов допускается, вы можете продумать промежуточные шаги, дополнить алгоритм новыми этапами работы но, помните, общая логика восприятия музыки детьми нарушаться не должна.

Обогащайте свой музыкальный опыт, музыкальную эрудицию. Личное, искреннее отношение к музыкальному искусству более красноречивы, чем самый искусный педагогический метод или прием, приобщающий детей к музыке. Не безразличием к музыке, а желанием эмоционального общения с музыкальными произведениями, добрым к ней отношением и любовью заражаются дошкольники от тонко чувствующих и переживающих музыку педагогов.

Создавайте условия для самостоятельной деятельности детей по отражению результатов восприятия музыки в различных видах музыкально-художественной деятельности. Предлагайте детям творческие задания, способствующие развитию умения выражать свои музыкальные впечатления, своё отношение к эмоционально-образному содержанию музыкального произведения в творческой художественной исполнительской деятельности: в пластике, рисунке, через оркестровку и т. д.

Задание «Нарисуй музыку»(возможна аппликация, лепка) - передать свои впечатления, чувства, эмоции, вызванные музыкой, в продуктивной изобразительной деятельности.

Творческое задание «Сочини сказку» - сочинить рассказ, сказку, рожденную под впечатлениями от музыкальных образов.

Творческое задание «Я танцую музыку»- передача эмоционально-образного содержания музыкального произведения через пластические музыкально-ритмические импровизации (творческое использование танцевальных, образных движений).

Игровое задание «Живые картинки»- отражение позой, мимикой, движениями образа музыкального произведения.

Творческое задание «Оркестр»- оркестровать произведение: выбрать и использовать наиболее выразительные тембры инструментов, соответствующие характеру звучания музыки для выделения особо ярких выразительных средств (тембра, динамики, регистра, акцентов), изобразительных моментов.

Музыка может окружать ребенка почти постоянно, не ограничиваясь рамками специально организованных форм. Используйте разнообразные музыкальные произведения в ходе организации педагогического процесса в группе детского сада (Приложение 7).

Эффективность музыкально-художественного развития детей дошкольного возраста во многом определяется комплексным использованием всех средств эстетического воспитания (искусство, окружающая среда, природа, художественно-творческая деятельность) и интеграцией содержания разных видов искусства (музыка, художественная литература, изобразительное искусство). Это объясняется тем, что разные виды искусств (прежде всего музыка, литература, изобразительное искусство), обладая своей спецификой, имея свои изобразительно-выразительные средства, имеют тенденцию к объединению и слиянию, т. е. к синтезу. Именно музыка может стать эмоционально-оценочным стержнем, позволяющим формировать у ребенка эстетическое восприятие других видов искусства и окружающего мира, развивать образное мышление и воображение, эстетическое сознание.

Решить проблему развития музыкальности детей старшего дошкольного возраста можно разными путями, один из которых – интегрированные занятия по музыкальной и изобразительной деятельности (или музыкальному и речевому творчеству и т. п.). В процессе интегрированных занятий развитие зрительного и слухового восприятия дошкольников идет прежде всего по пути насыщения образов эстетическим содержанием, что способствует осмыслению «чувственной программы» музыкального произведения. Стимулирование воображения детей в одном виде творчества и инициирование его другими его видами дает возможность полноценного восприятия и интерпретации художественного образа. Воспроизведение музыки в цветовой гамме, движениях своего тела является способом ее активного анализа (Приложение 8).

В условиях комплексно-тематического построения образовательного процесса развитие музыкальности на интегративных занятиях с детьми старшего дошкольного возраста происходит в том случае, если:

- ◆ Проектируется высокохудожественное, доступное, вариативное содержание занятий;
- ◆ Занятия ориентированы на усиление полноценного восприятия и отражение продуктов восприятия музыки в различных видах художественной деятельности;
- ◆ Деятельность детей направлена на творческий поиск образа и отражение его в разных видах художественной деятельности.

Например, тема «Осенний калейдоскоп» может включать:

- Музыкальная деятельность: П. Чайковский «Осенняя песня» (цикл «Времена года»)- А. Вивальди «Осень» (цикл «Времена года»)- С. Прокофьев «Фея осени»(балет «Золушка»)- А. Александров «Осень»- С. Майкопар «Осень»- Ц. Кюи «Осень»- Д. Кабалевский «Грустный дождик».

- Изобразительная деятельность: А) Художественное восприятие: И. Левитан «Золотая осень» И. Остроухов «Золотая осень» - Г. Поленов «Золотая осень» - А. Александров «Осенний пейзаж» - И. Грабарь «Сентябрьский снег».

Б) Продуктивная деятельность: - «Осень» (батик) - «Осенний лес» (набрызг) - «Лес точно терем расписной» (печатки из листьев) - Осеннее небо (сюжетное рисование).

- Художественно-речевая деятельность: К. Бальмонт «Осень» - О. Высоцкая «Осеннее утро» - А. Майков «Осень», «Пейзаж», «Кругом пестрый лес зеленый», «Осенние листья по ветру кружат» - Н. Старшинов «Осенний лес» - М. Садовская «Осень» - Э. Мошковская «Небо ватую укрылось» - А. Пушкин «Осень» - Д. Кедрин «Улетают птицы за моря» - Н. Некрасов «Славная осень».

- Двигательная деятельность:

А) Творческие этюды: - «После дождя» - «Прогулка под дождем» - «Кленовый лист» - «Осенний ветер».

Б) Танцевальные импровизации: - «Дождинки» (А, Петров «Вальс») - «Калинка» (р.н. песня) - «Рябинушка» (р.н. песня).

Конспект интегрированного занятия «Осеннее настроение» представлен в приложении 9.

Комплексно-тематическое построение образовательного процесса позволяет раскрыть специфику языка музыки и связи искусства с жизнью, систематизировать знания получаемы детьми, повышает интерес к занятиям. Музыка способна ярко выразить конкретные явления действительности: шум волн, завывание ветра, шум дождя, щебет птиц = путем звукоподражания. Она выполняет роль ключа, который открывает мир, объединяя видимое и слышимое, расширяя границы интеллекта и чувства. Использование музыки в процессе формирования экологической культуры старших дошкольников способствует целостному развитию личности, постижению мира природы чрез музыкальные образы, развитие музыкально-эстетических представлений и художественно-творческих особенностей детей.

Научить детей воспринимать прекрасное в окружающей жизни и в искусстве – главная задача, стоящая перед педагогом. Обучая детей на образах прекрасного, мы способствуем формированию эстетических оценок,

эмоциональной и интеллектуальной сфер психики ребенка, художественного вкуса, развитию музыкальности детей, их музыкальной культуры, художественно-творческих способностей.

Конспект интегрированного занятия «Звуки осени» представлен в приложении 10.

Музыкальные способности у всех детей проявляются по-разному. Эффективность развития музыкальности старших дошкольников тесно связана с диагностикой, неслучайно она сопровождает образовательную деятельность с самого ее начала и до окончательного результата. Не пренебрегайте диагностическими процедурами: очевидно, что воспитание и развитие возможно только в случае изучения ребенка, анализа реальной педагогической ситуации. Допустимо применение отдельных методов и методик, направленных на выявление уровня развития основных музыкальных способностей. В связи с этим обобщите всю имеющуюся у вас информацию о ребенке: побеседуйте с психологом, музыкальным руководителем, воспитателем, припомните характерные проявления дошкольника.

Содержание образовательной деятельности проектируйте с учетом индивидуальных особенностей проявлений музыкального (звуковысотного) слуха и чувства ритма у детей.

Задания для детей с высоким и средним уровнем развития музыкального (звуковысотного) слуха и чувства ритма:

«Музыкальное лото»: выкладывание на нотном стане мелодии – сверху вниз, снизу вверх или на одной линейке. Эта дидактическая игра помогает детям определять и чувствовать восходящую, нисходящую и мелодии на одном звуке.

Задание на развитие динамического слуха «Громко – тихо запоем»: по громкости звучания песни дети ищут спрятанную игрушку. Это музыкально-дидактическая игра помогает добиться звонкости, выразительности пения. Кроме того, увлекаясь поиском игрушки, дети забывают о скованности и стеснении во время пения.

Упражнения для развития чистоты интонирования «Пение про себя».

При обретении детьми некоторого певческого опыта, пение выученной песенки дроблением строчки.

Игра «Послание африканскому племени». Вы стучите на барабане определённый ритм-послание соседнему африканскому племени. Сообщаете ребёнку содержание послания. А лучше, если он придумает послание сам. Например, на улице хорошая погода, у меня скоро день рождения и т. д. Ребенок должен точно повторить ритм.

В этой игре также возможна смена ролей: ребёнок стучит послание – вы повторяете. Такого рода игры развивают не только ритмические способности, но и фантазию ребёнка.

Игры для развития чувства ритма: «Определим по ритму»- развивает умение различать ритмические рисунки знакомых детям песен; «Прогулка» - развивает умение повторять различной сложности ритмические рисунки.

Для детей с низким уровнем развития музыкального (звуковысотного) слуха и чувства ритма предлагайте такие задания:

Игра «Весело и грустно»: учить детей различать веселую, задорную мелодию и грустную, печальную и сопоставлять с изображением грустных и веселых животных и детей.

Игра «Узнай по голосу» развивает дикцию, протяжное пение, тембровый слух.

Задание на развитие динамического слуха «Колобок»: на игровом поле прячут колобка. По изменению громкости пения один из детей ищет игрушку.

Упражнения для развития чистоты интонирования «Пение про себя». Пение построчно, например разучивая песню «Котёнька-коток».

Упражнение для развития чувства ритма. Простучите ребёнку ритм хорошо известной песни. Какая песня? Попросите его сделать то же самое. Теперь угадать должны вы.

Игра для развития чувства ритма «Веселые матрешки». Педагог и отстукивает своей матрешкой по столу несложный ритмический рисунок. Все дети одновременно повторяют этот ритм своими матрешками.

Одним из важных условий обеспечения эффективности развития музыкальности старших дошкольников является музыкально-обогащенная среда группы.

Содержание музыкально-обогащенной среды группы должно отражать весь спектр детской музыкальной деятельности. Блоки компонентов среды необходимо разрабатывать в соответствии с логикой развития детской музыкальной деятельности (восприятие, воспроизведение, творчество), каждый предусматривает ориентацию на представление в среде всех видов детской музыкальной деятельности:

- восприятие музыки – пособия, помогающие воспринимать произведения для слушания, произведения, используемые в исполнительской певческой, танцевальной и музыкально-игровой деятельности, а также произведения, специально созданные для развития музыкально-сенсорного восприятия детей;

- воспроизведение музыки – пособия, побуждающие к певческой деятельности: к восприятию песен, их творческому, выразительному исполнению; пособия, побуждающие к музыкально-ритмической деятельности: к восприятию, исполнению музыки для игры или танца и т. п.; пособия, побуждающие к игре на детских музыкальных инструментах: восприятию музыки, исполняемой на них, освоению игры на этих инструментах, а также к творческой импровизации;

- музыкально-творческая деятельность – пособия, побуждающие к песенному, музыкально-игровому, танцевальному творчеству и импровизации на детских музыкальных инструментах. Решение этих задач обеспечивается разнообразием детских музыкальных инструментов, развивающих музыкальных игр и игрушек, наглядных дидактических пособий, разнообразных аудиовизуальных средств (магнитофон) и набора кассет к ним и других технических средств (телевизор, видеомагнитофон, DVD-проигрыватель и т. д.)

Содержание музыкально-обогащенной среды отражает принцип системности в овладении музыкальной деятельностью: она должна соответствовать возрасту детей и содержанию их музыкальной деятельности, поэтому следует усложнять содержание среды по возрастным ступеням. Содержание должно обеспечивать возможности для музыкально-творческого развития детей и получения из среды необходимой им информации для музыкально-творческой деятельности.

В содержании среды должна быть представлена проблемность: ребёнок, действуя незнакомыми или малознакомыми предметами в музыкальной среде, обнаруживает и решает ряд задач, возникающих по ходу музыкальной деятельности.

Примерное наполнение музыкально-обогащенной среды группы материалами представлено в приложении 11.

Музыкально-обогащенная среда группы должна быть создана таким образом, чтобы способствовать проявлению активности, инициативы и самостоятельности у детей. Самостоятельность является постоянно развивающимся качеством личности, и основы этого качества закладываются на границе раннего и дошкольного возраста, а дальнейшее его развитие как личностного качества в период дошкольного детства связано с развитием основных видов деятельности, при этом каждая деятельность оказывает своеобразное влияние на развитие активности, инициативы, поиска адекватных средств самовыражения. Проявлению активности, инициативы у детей способствуют не только виды детской деятельности, но и развивающая предметно-пространственная среда группы.

Необходимо, чтобы педагог стимулировал, направлял и корректировал самостоятельную деятельность детей, путем насыщения жизни детей разнообразными ситуациями, требующими нестандартного подхода, проявления воображения, творчества.

Эффективным средством обогащения детской самостоятельной деятельности является музыка, в особенности детская песня, которая должна прочно войти в жизнь детского сада и стать неотъемлемой его частью. Она может звучать на прогулках, во время утренней гимнастики, на развлечениях, на праздниках.

Музыка становится одним из эффективных средств, обеспечивающих положительное эмоциональное состояние ребенка в ДОО, на фоне которого повышается успешность дошкольника во всех видах деятельности в том случае, если:

- ◆ в повседневной жизни происходит накопление музыкального опыта ребенка;
- ◆ музыкально-обогащенная среда группы проектируется как элемент развивающей предметно-пространственной среды;
- ◆ обеспечивается возможность проявления самостоятельности детьми в музыкально-обогащенной среде.

Немаловажную роль в успешности работы по развитию музыкальности играет заинтересованное отношение самого ребенка к музыке и музыкальной деятельности. Атмосфера эмоционального подъема, заинтересованность детей повышают результативность образовательного процесса. Для этого необходимо, чтобы педагог сам был увлечен своим трудом, владел профессиональным мастерством, был неравнодушен к тому, о чем он говорит, что и как исполняет детям.

Помните, что часто врагом педагога становятся стереотипы. Попробуйте по-новому, творчески взглянуть на весь мир вокруг. И вы увидите, что этот мир удивителен! В нем живут уникальные дети – ваши воспитанники, со своими еще более уникальными родителями! В этом мире ваша привычная профессиональная деятельность может засверкать новыми гранями! Гранями творчества, интереса, нестандартного решения казалось бы уже давно решенных задач.

Выводы по второй главе

На констатирующем этапе эксперимента нами была проведена диагностика уровня развития компонентов музыкальности детей старшего дошкольного возраста, с использованием следующих методик: наблюдение за детьми на музыкальном занятии (за процессом слушания музыки), беседа, диагностическое игровое задание «Незавершенная мелодия», диагностическое игровое задание «Куда идет мелодия?», тест-игра «Ладочки», воспроизводящий тест на выявление уровня развития чувства ритма, воспринимающий тест на выявление способности адекватного восприятия ритмической последовательности музыкального фрагмента.

На основании анализа полученных данных нами было установлено, что 25 % детей имеют высокий уровень эмоциональной отзывчивости на музыку, 55% детей – имеют средний уровень, 20% детей показали низкий уровень эмоциональной отзывчивости на музыку.

Результаты диагностирования уровня развития компонентов музыкального (звуковысотного) слуха – ладового чувства и музыкально-слуховых представлений оказались следующие: 20% детей имеют высокий уровень развития музыкального слуха, 55% детей средний уровень, 25% детей показали низкий уровень развития музыкального слуха.

Высокий уровень развития чувства ритма был определен у детей 15% детей, средний уровень у 55% детей, на низком уровне развития чувства ритма оказалось 25% детей.

Общий уровень развития музыкальности старших дошкольников составил: небольшое количество детей с высоким уровнем развития музыкальности 15 %, большое количество детей со средним уровнем развития 60 %, количество детей с низким уровнем развития музыкальности 25 %.

Исходя из полученных результатов и на основе выявленных и теоретически обоснованных педагогических условий, нами были обобщены методические рекомендации по развитию музыкальности старших дошкольников в условиях

комплексно-тематического построения образовательного процесса, которые включали:

- методические рекомендации по накоплению интонационного опыта восприятия высокохудожественных произведений музыкального искусства и развитию эмоциональной отзывчивости у детей;

- методические рекомендации по организации процесса развития музыкальности дифференцировано, с учетом индивидуальных особенностей проявлений музыкального слуха и чувства ритма у детей;

- методические рекомендации по проектированию музыкально-обогащенной среды группы с учетом музыкальных интересов детей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Развитие музыкальных способностей – одна из главных задач музыкального воспитания детей дошкольного возраста. Эта проблема привлекает внимание исследователей на протяжении многих лет. Изучение этой проблемы актуально в связи с тем, что целенаправленное развитие музыкальности служит основой дальнейшего музыкального развития ребенка.

Музыкальные способности, которые необходимы для успешной реализации музыкальной деятельности, объединены в понятие «музыкальность». Музыкальность – это комплекс способностей, необходимых для занятия именно музыкальной деятельностью в отличие от всякой другой, но в то же время не связанных с любым типом музыкальной деятельности.

Главным показателем музыкальности является эмоциональная отзывчивость на музыку, а к основным способностям относятся те, которые связаны с восприятием и воспроизведением звуковысотного и ритмического движения, - музыкальный (звуковысотный) слух и чувство ритма.

Звуковысотный слух – это понимание музыкального слуха в узком значении. Звуковысотный слух имеет две разновидности: мелодический (звуковысотный слух в его проявлении к однополосной мелодии) и гармонический (в его проявлении по отношению к созвучиям). Компоненты звуковысотного слуха – ладовое чувство и музыкально-слуховые представления. Чувство ритма (музыкально-ритмическое чувство) – способность активно, двигателью переживать музыку, чувствовать эмоциональную выразительность музыкального ритма и точно воспроизводить его, эмоционально воспроизводить характер музыкального произведения, настроение в движении.

Комплекс музыкальности развивается в онтогенезе как система во взаимодействии входящих в него общих и частных музыкальных способностей. Этот процесс имеет определенные возрастные закономерности, но детерминируется главным образом социальными, обучающими воздействиями в их широком значении.

В старшем дошкольном возрасте у детей возникает система представлений о высоте, силе, тембре музыкального звука. В этом возрасте восприятие приобретает более целенаправленный и комплексный характер: дети могут одновременно обращать внимание на характер музыки, форму музыкального произведения и некоторые средства музыкальной выразительности. Ребенок может различать и воспроизводить направление движения мелодии: понижение и повышение звуков, различные звуки в пении и музыкально-ритмических движениях.

В настоящее время происходит поиск новых эффективных форм обучения и воспитания детей в дошкольных образовательных организациях, дошкольное образование стало экспериментальной площадкой, на которой проверяется эффективность вариативных программ и новых образовательных технологий. В современных образовательных программах дошкольного образования заложен один из основополагающих принципов – принцип комплексно-тематического построения образовательного процесса. Тем самым, на смену учебной модели организации образовательного процесса в дошкольных организациях, пришли комплексно-тематическая и предметно-средовая модели.

Комплексно-тематическое построение образовательного процесса имеет свою историю и насчитывает в российском образовании не один десяток лет. Комплексно-тематический принцип построения образовательного процесса начинался в качестве просто тематического, он зародился после Октябрьской революции, когда Российское государство приступило к созданию новой школы. Создание новой школы потребовало коренного пересмотра подходов к содержанию и методам общего образования, что нашло отражение в новых учебных планах и программах, учебной литературе для обучающихся, в методических пособиях для учителей. Коренные изменения в содержание образования и его организацию были внесены, когда в практику школы стали вводиться так называемые комплексные программы, в соответствии с которыми

содержание учебного материала концентрировалось вокруг трех тем: природа, труд, общество.

В середине 20-х годов началось внедрение в массовые детские сады одного из вариантов основанной на предложенной ГУСом программы для первой ступени школы. Это была программа, в первую очередь, учитывающая комплексный принцип планирования работы. Механический перенос принципа комплексности на практику дошкольных организаций, влияние педологических установок, завышающих возможности детей дошкольного возраста, привели к тому, что «организующие моменты» страдали перегруженностью информацией, недоступной для ребенка, и затрудняли работу педагогов.

В середине двадцатого века тематический принцип построения образовательного процесса утрачивает свою актуальность, он был подвергнут жесткой критике со стороны идеологов учебной модели. Наиболее распространенным и традиционным для российского дошкольного образования становится учебный принцип (или учебная модель) построения образовательного процесса. С появлением дидактической системы А.П. Усовой, большинство программ дошкольного образования (типовых и вариативных) в большей или меньшей степени были ориентированы на учебную модель.

Модернизация российского образования, начавшаяся в результате перестройки общественно-политического устройства России, привела к поиску новых эффективных форм обучения и воспитания детей в дошкольных образовательных организациях. В начале XXI в. дошкольное образование стало экспериментальной площадкой, на которой проверяется эффективность вариативных программ и новых образовательных технологий. На современном этапе множество образовательных программ дошкольного образования строится на основе комплексно-тематического принципа построения образовательного процесса, реализация которого невозможна вне взаимосвязи с принципом интеграции. Полноценная реализация «темы» невозможна без интеграции не только содержания дошкольного образования, но и ее организационных форм, в

которых в той или иной степени будут интегрироваться и различные виды детской деятельности. Темы, в рамках которых решаются образовательные задачи, должны быть социально значимыми для общества, семьи и государства, вызывать личностный интерес детей, обеспечивающий мотивацию образовательного процесса.

Процесс развития музыкальности старших дошкольников на основе комплексно-тематического построения образовательного процесса будет эффективным при создании педагогических условий: накопление интонационного опыта восприятия высокохудожественных произведений музыкального искусства и развитие эмоциональной отзывчивости у детей; организация процесса развития музыкальности дифференцировано, с учетом индивидуальных особенностей проявлений музыкального слуха и чувства ритма у детей; проектирование музыкально-обогащенной среды группы с учетом музыкальных интересов, предпочтений детей, особенностей детской музыкальной культуры, уровня развития музыкальности. Педагогические условия должны осуществляться в тесном взаимодействии друг с другом, только тогда будет происходить активное развитие эмоциональной отзывчивости на музыку, музыкального (звуковысотного слуха) и чувства ритма у старших дошкольников на основе комплексно-тематического построения образовательного процесса.

На констатирующем этапе эксперимента нами была проведена диагностика уровня развития компонентов музыкальности детей старшего дошкольного возраста, с использованием следующих методик: наблюдение за детьми на музыкальном занятии (за процессом слушания музыки), беседа, диагностическое игровое задание «Незавершенная мелодия», диагностическое игровое задание «Куда идет мелодия?», тест-игра «Ладощки», воспроизводящий тест на выявление уровня развития чувства ритма, воспринимающий тест на выявление способности адекватного восприятия ритмической последовательности музыкального фрагмента.

На основании анализа полученных данных нами было установлено, что 25% детей имеют высокий уровень эмоциональной отзывчивости на музыку, 55% детей – имеют средний уровень, 20% детей показали низкий уровень эмоциональной отзывчивости на музыку.

Результаты диагностирования уровни развития компонентов музыкального (звуковысотного) слуха – ладового чувства и музыкально-слуховых представлений оказались следующие: 20% детей имеют высокий уровень развития музыкального слуха, 55% детей средний уровень, 25% детей показали низкий уровень развития музыкального слуха.

Высокий уровень развития чувства ритма был определен у детей 15% детей, средний уровень у 55% детей, на низком уровне развития чувства ритма оказалось 25% детей.

Общий уровень развития музыкальности старших дошкольников составил: небольшое количество детей с высоким уровнем развития музыкальности 15 %, большое количество детей со средним уровнем развития 60 %, количество детей с низким уровнем развития музыкальности 25 %.

Исходя из полученных результатов и на основе выявленных и теоретически обоснованных педагогических условий, нами были обобщены методические рекомендации по развитию музыкальности старших дошкольников в условиях комплексно-тематического построения образовательного процесса, которые помогут: самостоятельно подобрать музыкальные произведения к той или иной педагогической ситуации, обновлять музыкальный репертуар для слушания детьми старшего дошкольного возраста, организовывать слушание музыки с детьми в группе, создавать условия для самостоятельной деятельности детей по отражению результатов восприятия музыки в различных видах музыкально-художественной деятельности, комплексно использовать все средства эстетического воспитания (искусство, окружающая среда, природа, художественно-творческая деятельность) и интегрировать содержания разных видов искусства и видов деятельности детей, проектировать содержание

образовательной деятельности с учетом индивидуальных особенностей проявлений музыкального (звуковысотного) слуха и чувства ритма у детей, проектировать музыкально-обогащенную среду группы таким образом, чтобы она способствовала проявлению активности, инициативы и самостоятельности у детей.

Обобщая результаты исследования, можно констатировать, что задачи исследования в целом решены. Вместе с тем, проведенное исследование является лишь одним из подходов к разработке проблемы развития музыкальности старших дошкольников и может быть продолжена.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алиев Ю.Б. Методика музыкального воспитания детей от детского сада –к начальной школе. — Воронеж, 1998. –239 с.
2. Анисимова В. П. Диагностика музыкальных способностей. – М., 2016. – 283 с.
3. Анисимова Т. В. Музыкальные способности детей дошкольного возраста / Т. В. Анисимова // Совушка. – 2017. - № 3 (9). Электронный ресурс. Режим доступа: URL: <https://kssovushka.ru/zhurnal/9/>
4. Артамонова О. Предметно-пространственная среда: ее роль в развитии личности / О. Артамонова // Дошкольное воспитание. – 2015. – № 4. – С. 47-51.
5. Бакина О. Н. Планирование воспитательно-образовательного процесса в рамках введения ФГОС ДО // Электронный ресурс. Режим доступа: https://cheburashka27-br.kinderedu.ru/assets/site_file/cheburashka27-br/docs/6f9bf13edc546e5f49492c0a3677576b_34279.pdf
6. Бакина Н. Н.Реализация комплексно-тематического принципа построения образовательного процесса в ДОУ// Электронный ресурс. Режим доступа: <http://doshkolnik.ru/plany/3107.html>
7. Береснева З.И. Организация образовательного пространства и развивающей среды в ДОУ // Управление ДОУ.-2016. - №2 - С .60-70.
8. Белая К. Из прошлого дошкольного воспитания / К. Белая, Л. Волобуева // Дошкольное воспитание. 1997. – № 9. – С. 3-18.
9. Бойко Т. Н. Педагогические условия развития музыкальных способностей старших дошкольников в музыкально-театрализованной деятельности: дис. канд. пед. наук / Майкоп, 2006. – 183 с.
10. Болданкова И. Г. Музыкальная предметно-развивающая среда в дошкольном образовательном учреждении // Электронный ресурс. Режим доступа:<http://ped-kopilka.ru/blogs/irina-genadevna-boldankova/muzykalnaja-predmetno-razvivayuschaja-sreda-v-grupah.html>

11. Большой толковый словарь русского языка / Под ред. Д. Н. Ушакова. – М.: ООО «Издательство АСТ», ООО «Издательство Астрель», 2004. – 1268 с.
12. Васюкова Н.Е. Планирование образовательного процесса с дошкольниками на комплексно-тематической основе и принципе интеграции образовательных областей / Н.Е. Васюкова, Н.М. Родина // Детский сад: теория и практика. – 2012. – № 5. – С. 32-39.
13. Ветлугина Н.А., Кенеман А.В. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду: Учебное пособие для студентов пед. институтов по спец. «Дошкольная педагогика и психология». - М.: Просвещение, 1983. – 256 с.
14. Ветлугина Н. А. Развитие музыкальных способностей дошкольников в процессе музыкальных игр. — М., 1998. – 198 с.
15. Выготский Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М.: Апрель Пресс : ЭКСМО-ПРЕСС, 2000. – 1008 с.
16. Войку Е. А. Развитие музыкальных способностей через разные виды деятельности // Электронный ресурс. Режим доступа: <http://nsportal.ru>.
17. Гаврилова Е. Н. Комплексно-тематический принцип построения образовательного процесса в ДОУ // Электронный ресурс. Режим доступа: <https://nsportal.ru/blog/detskii-sad/all/2013/08/05/kompleksno-tematicheskiiy-printsip-postroeniya-obrazovatel'nogo>
18. Гогоберидзе А. Г. Музыкальное воспитание детей раннего и дошкольного возраста: современные педагогические технологии.: учебно-методическое пособие / А. Г. Гогоберидзе, В. А. Деркунская. – Ростов н/Д : Феникс, 2008. — 428 с.
19. Гогоберидзе А.Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений /А. Г. Гогоберидзе В.А.Деркунская. М.: Издательский центр Академия 2005. – 320 с.
20. Деркунская В.А. ФГОС дошкольного образования о музыкальном развитии ребенка // Справочник музыкального руководителя. – 2014. – №2. – С. 5-7.

21. Детство: Примерная образовательная программа дошкольного образования // Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева и др. -СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2014. - 352с.

22. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: Учебник для вузов. 2-е изд. Стандарт третьего поколения / Под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. — СПб.: Питер, 2016. — 464 с: ил. — (Серия «Учебник для вузов»)

23. Савенков А. Детская одаренность: развитие средствами искусства. – М., 1999. – 186 с.

24. Захарищева М.А. Комплексно-тематическое планирование работы дошкольных учреждений России в 20–30-е годы XX столетия / М.А. Захарищева, Д.А. Бреннер, Т.С. Куликова // Детский сад: теория и практика. – 2013. – № 1. – С. 100-112.

25. Зацепина М.Б. Развитие ребенка в музыкальной деятельности: Обзор программ дошкольного образования.- М.: ТЦ Сфера, 2010. – 235 с.

26. Зимина А.Н. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста. Учебное пособие. — М.: ТЦ Сфера, 2010. – 320 с.

27. История педагогики и образования / под ред. З.И. Васильевой. – М.: Сфера, 2011. - 432 с.

28. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под ред. академика РАО А.И. Пискунова. - 2-е изд., испр. и дополн. — М.: ТЦ Сфера, 2004. – 512 с.

29. Карпова Ю.В. Педагогическая диагностика индивидуального развития ребёнка 3—7 лет: методическое пособие / Ю.В. Карпова. – М.: Вентана-Граф, 2015. – 440 с. – (Тропинки).

30. Клюева Е.В., Наумова Т.В., Губанихина Е.В., Корешкова М.Н. Педагогика: курс лекций по актуальным проблемам общего и дошкольного

образования // Под общ. ред. Е.В. Ключевой., Т.В. Наумовой: Учебное пособие – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2013. – 254 с.

31. Константинов Н.А. История педагогики / Н.А. Константинов. – М.: Просвещение, 1982. – 447 с.

32. Купреева Л.Н. Комплексно-тематический подход к планированию образовательного процесса // Электронный ресурс. Режим доступа: <http://43-ozr.edusite.ru/DswMedia/kompleksno-tematicheskoeplanirovaniekupreeva.pdf>

33. Курочкина Е. Н. Развитие музыкальных способностей у детей дошкольного возраста // Электронный ресурс. Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2014/02/02/razvitie-muzykalnykh-sposobnostey-detey-doshkolnogo-vozrasta>

34. Лазарева О. Ю. Развитие музыкальных способностей детей старшего дошкольного возраста посредством вокального пения // Молодой ученый. — 2015. — №24. — С. 986-988.

35. Лашенко Н. Д. Становление отечественной системы дошкольного образования: Учебное пособие: - Белгород – Тверь: Изд-во «Ирида-Прос», 2017. – 172 с.

36. Мадорский Л.Р. Музыкальное воспитание ребёнка / Лев Мадорский, Анатолий Зак. – М.: Айрис-пресс, 2011. – 128 с. – (Завтра в школу!).

37. Михайлова М. А. Развитие музыкальных способностей детей. – М., 2005. – 82 с.

38. Новикова С. А. Комплексно-тематическое планирование в ДОУ как фактор эффективности современного учебно-воспитательного процесса// Электронный ресурс. Режим доступа: <https://multiurok.ru/files/kompleksno-tematichieskoie-planirovaniie-v-dou-k.html>

39. Окружающий мир и музыка: учебно-игровые занятия и мероприятия для детей 4-6 лет / авт.-сост. И. Н. Головачева, О. П. Власеико. - Волгоград: Учитель, 2009. -143 с: ил.

40. Ортина С. Б.. Организация музыкальных уголков в ДОУ в соответствии с ФГОС // Электронный ресурс. Режим доступа:https://ortina-volok-dou26.edumsko.ru/articles/organizaiya_muzykal_nyh_ugolkov_v_dou_v_sootvetstvii_s_fgos
41. Осипова Г. А. Реализация комплексно-тематического принципа построения образовательного процесса в ДОО // Электронный ресурс. Режим доступа: <http://detstvovid.ru/realizatsiya-kompleksno-tematicheskogo-printsipa-postroeniya-obrazovatel'nogo-protssessa-v-doo/.html>
42. ОТКРЫТИЯ. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) / Под ред. Е. Г. Юдиной. М.: МОЗОИКА-СИНТЕЗ, 2015, - 160 с.
43. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования // Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М.А. Васильевой. - 3-е изд. Испр. И доп. - М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. -368с.
44. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад; Редкол.: М. М. Безруких, П24 В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. — М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. — 528 с: ил.
45. Петровский В.А. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении / В.А. Петровский, Л.М. Кларина, Л.А. Смывина и др. - М.: Наука, 2003. - 211 с.
46. Полякова М. Н. Организация развивающей среды в возрастных группах детского сада / М. Н. Полякова. – М. : Детство – Пресс, 2010.
47. Праслова Г. А. Теория и методика музыкального образования детей дошкольного возраста: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2005. — 384 с.
48. Проняева С.В. Интегрированные свойства предметно-развивающей среды дошкольного образовательного учреждения / С.В. Проняева // Детский сад: теория и практика. – 2012. – № 5. – С. 40-45.
49. Психология музыкальной деятельности. Теория и практика / Под.ред. Г.М. Цыпина. – М., 2003. – 243 с.

50. Развитие музыкальных способностей дошкольников// Электронный ресурс. Режим доступа: <http://5ка.рф>.
51. Радынова О. П. и др. Музыкальное воспитание дошкольников: Учеб.пособие для студ. фак-овдошк. воспит. высш. и сред. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 1998. - 240 с.
52. Радынова О.П., Копцева Т.А. Художественно-эстетическое развитие ребенка в дошкольном детстве. Методические рекомендации. –М.,2014. – 416 с.
53. Радынова О. П., Комиссарова Л. Н. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учебник для студентов высших учебных заведений / О. П. Радынова, Л. Н. Комиссарова. – Дубна: Феникс+, 2011. – 352 с.
54. Рыжова Т. В. Комплексно-тематический принцип построения образовательного процесса в дошкольном образовании // Электронный ресурс. Режим доступа: http://keepslide.com/no_category/160366
55. Сажина С.Д. Технология интегрированного занятия в ДОУ: Методическое пособие. — М.: ТЦ Сфера, 2008. — 128 с. — (Приложение к журналу «Управление ДОУ»).
56. Сидина Т.А. Комплексно-тематический принцип организации педагогического процесса как условие реализации ФГОС ДО / Т.А. Сидина// Дошкольная педагогика. – 2014. – № 3 – С. 16-19.
57. Скоролупова О.А. О комплексно-тематическом принципе построения образовательного процесса в дошкольном образовании / О.А. Скоролупова, Н.В. Федина // Дошкольное воспитание – 2014. – № 5 – С. 40-45.
58. Скоролупова О.А. Тематическое планирование воспитательно-образовательного процесса в дошкольных образовательных учреждениях / О.А. Скоролупова. – М.: Скипторий, 2015. – 97 с.
59. Смирнова Е. О. Детский сад. Оценка предметно-развивающей среды.//Дошкольное воспитание. - №4, 2010.
60. Современные образовательные программы для дошкольных учреждений. / Под ред. Т.И. Ерофеевой, - М., 1999. – 371 с.

61. Сомкова О.Н. Комплексно-тематическое планирование образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении / О.Н. Сомкова, О.В. Солнцева, А.М. Вербенец // Детский сад: теория и практика. – 2013. – № 1. – С. 6-31.

62. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>

63. Татаринова Н. А. Развитие музыкальных способностей у детей дошкольного возраста через музыкально-дидактические игры // Электронный ресурс – Режим доступа: <http://festival.1september.ru>.

64. Тарасова К. В. Онтогенез музыкальных способностей / К. В. Тарасова; НИИ дошкольного воспитания АПН СССР . - М.: Педагогика, 1988. - 176 с.

65. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. - М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – 254 с.

66. Тихонова Е., Федорович Е. Основы музыкальной психологии Электронный ресурс. Режим доступа: https://fictionbook.ru/author/elena_tihonova/osnovyi_muzyikalnoyi_psihologii/read_online.html?page=0

67. Шадриков В. Способности человека. – М.: Педагогика, 1997. – 296 с.

68. Швацкая Н. В. Музыкальная среда как средство развития креативности ребёнка. – Режим доступа: <https://refdb.ru/look/1150353.html>

69. Филимонова Т. П. Развитие музыкальных способностей у детей дошкольного возраста Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.maam.ru/detskijasad/-razvitie-muzykalnyh-sposobnostei-u-detei-doshkolnogo-vozhraasta.html>

70. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Наблюдение за детьми на музыкальном занятии (за процессом слушания музыки)

Цель – изучение особенностей эмоциональной отзывчивости детей старшего дошкольного возраста на музыку.

Наблюдение проводится в соответствии с критериями:

- отношение ребенка к процессу слушания музыки (равнодушие, удовольствие, увлеченность, неприязнь);
- экспрессивно-мимическое выражение эмоций во время слушания (хмурится, улыбается, смеется, вздыхает, плачет, равнодушен, сосредоточен);
- сопровождение музыки движениями (притоптывает, хлопает в ладоши, покачивается в такт мелодии, пританцовывает, неподвижен (сосредоточен), отвлекается на другую деятельность, не связанную с музыкой);
- эстетическая оценка музыкального произведения (самостоятельно, с помощью воспитателя, не происходит);

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Тест-игра «Ладшки»

Цель – выявление уровня сформированности метроритмической способности.

Стимульный материал: русская народная песня «Во поле березка стояла»; М. Карасев «Елочка»; Детская песня «Петушок».

Задание для детей: «Сейчас мы споем песенку и прохлопаем ее в ладоши. А затем «спрячем» голос и «споем» одними ладошками».

Интерпретация данных:

- точное (безошибочное) воспроизведение метрического рисунка одними ладошками на протяжении всех 8 тактов — высокий уровень (3 балла);
- воспроизведение метра с одним-двумя метрическими нарушениями и с некоторой помощью голоса (пропевание шепотом) — средний уровень (2 балла);
- адекватное метрическое исполнение с пением 4—5 тактов — слабый уровень (1 балл);
- неровное, сбивчивое метрическое исполнение и при помощи голоса — низкий уровень (0 баллов).

Воспроизводящий тест

Цель – выявить уровень развития чувства ритма.

Стимульный материал: музыкальные фрагменты, отражающие различную степень ритмической сложности.

Задание для ребенка: «Прохлопай, пожалуйста (или простучи), ритм исполняемых на инструменте (фортепиано) мелодий». (Вначале ребенку показывается образец исполнения ритма, чтобы убедиться в правильности понимания им смысла задания.)

Интерпретация данных:

- низкий уровень ритмической регуляции — ровный ряд половинных длительностей, ровный ряд четвертных длительностей, чередование половинных и четвертных длительностей;

- средний уровень ритмической регуляции — умение использовать половинные, четвертные, восьмые длительности и ноты с точкой, то есть элементы пунктирного ритма;

- высокий уровень ритмической регуляции — использование пунктирного, синкопированного ритма и пауз.

Воспринимающий тест

Цель — выявить способность адекватного восприятия ритмической последовательности музыкального фрагмента.

Стимульный материал: музыкальные фрагменты, скомпонованные в три блока.

1 блок:

Т. Попатенко «Вальс» (№7) — 1 балл;

И. Арсеев «Наша игра» (№8) — 2 балла;

Ф. Шуберт «Серенада» (№ 9) — 3 балла.

2 блок:

А. Филлипенко «Чудо, чудеса» (№ 10) — 1 балл;

В. Дементьев «Ква-ква» (№ 11) — 2 балла;

Ф. Шопен «Мазурка №4» (№ 12) — 3 балла.

3 блок:

Русская народная песня «Ворон» (или «Я на горку шла») — 1 балл;

Украинской танец «Приглашение» или Ф. Мендельсон «Концерт e-moll для скрипки» — 2 балла;

И. Пономарева «Песенка про Карлсона» — 3 балла.

Задание для ребенка: «Прослушай три разных мелодии, а затем попробуй отгадать, ритм которой из них я прохлопаю в ладоши».

В первую очередь ребенку исполняют наиболее сложный ритм из данного блока (1.3). Если ребенок не может его определить, то переходят к более простому ритмическому фрагменту (1.2). Если же и это оказывается сложным, тогда самый простой (1.1). И так по каждому блоку.

После успешного определения ребенком воспринимаемого им ритмического фрагмента необходимо перейти к следующему по сложности блоку заданий, минуя оставшиеся задания этого блока.

Критерии оценки.

Низкий уровень — способность адекватного восприятия лишь самых простых музыкально-ритмических фрагментов. Сумма — от 1 до 3 баллов.

Средний уровень — способность адекватно определить ритм примеров 2 или 1 уровня сложности. Сумма — от 4 до 6 баллов.

Высокий уровень — способность правильно определить ритм примера 2 или 3 степени сложности. Сумма — от 7 до 9 баллов.

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Рекомендуемый репертуар для слушания музыки в старшем дошкольном
возрасте

Циклы и альбомы для детей

1. А.-М. Бах «Нотная тетрадь»
2. Р. Шуман «Альбом для юношества»
3. П. Чайковский «Детский альбом»
4. П. Чайковский «Времена года»
5. А. Лядов «Народные песни для оркестра», пьесы «Волшебное озеро», «Баба-Яга», «Кикимора», пьесы для фортепиано «Бирюльки», «Музыкальная табакерка»
6. М. Мусоргский «Картинки с выставки»
7. К. Сен-Санс «Карнавал животных»
8. С. Прокофьев «Пьесы для детей», сюита «Петя и Волк»
9. Г. Свиридов «Альбом пьес для детей», «Симфонические иллюстрации к повести Пушкина «Метель»
10. Д. Шостакович «Детские пьесы»
11. Ф. Шуберт «Прекрасная мельничиха», песни «Лесной царь», «Форель», «Смерть и девушка».
12. С. Майкапар «Пьесы для детей», «Бирюльки».
13. А. Николаев «Детский альбом»
14. В. Гаврилин «Вокальный цикл «Вечерок»

Пьесы для слушания и сопоставления

1. П. Чайковский «Песня жаворонка» («Детский альбом»), П. Чайковский «Песнь жаворонка» («Времена года»), М. Глинка «Жаворонок».
2. П. Чайковский «Камаринская» («Детский альбом»), М. Глинка «Камаринская»

3.П. Чайковский «Игра в лошадки» («Детский альбом»), Р. Шуман «Смелый наездник» («Альбом для юношества»)

4.П. Чайковский «Марш деревянных солдатиков» («Детский альбом»), Р. Шуман «Солдатский марш» («Альбом для юношества»)

5.П. Чайковский «Мужик на гармонике играет» («Детский альбом»), Р. Шуман «Веселый крестьянин» («Альбом для юношества») -

6.П. Чайковский «На тройке» (ноябрь) («Времена года»), Г. Свиридов «Тройка» (симфонические иллюстрации к повести Пушкина «Метель»)

7.П. Чайковский «Шарманщик поет» («Детский альбом»), Д. Шостакович «Шарманка»

8.П. Чайковский «Нянина сказка» («Детский альбом»), С. Прокофьев «Сказочка» («Детская музыка»), Д. Шостакович «Веселая сказка», Д. Кабалевский «Сказочка», А. Николаев «Сказка»

9.П. Чайковский «Немецкая песенка» («Детский альбом»), В.-А. Моцарт «Немецкий танец», Ф. Шуберт «Немецкий танец»

10.П. Чайковский «Баба-Яга» («Детский альбом»), М. Мусоргский «Избушка на курьих ножках» («Картинки с выставки»), А. Лядов «Баба-Яга»

11.М. Мусоргский «Гном» («Картинки с выставки»), Г. Свиридов «Гном»

12.Д. Шостакович «Медведь», И. Стравинский «Медведь», А. Николаев «Ученый медведь»

13.Р. Глиэр «Арлекин», Д. Кабалевский «Клоуны», И. Брамс «Петрушка»

14.А. Лядов «Музыкальная табакерка», В. Ребиков «Музыкальная табакерка», В. Агафонников «Табакерка»

15.М. Глинка «Марш Черномора», С. Слонимский «Марш Бармалея»

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Рекомендуемые музыкальные произведения

Утренний прием детей. «Детский сад» (муз. Н. Бордюг), «Детский сад» (муз. Н. Мурычевой), «А у нас в садике» (муз. А. Филиппенко), «В детский сад» (муз. Л. Печникова), «Песенка друзей» (муз. В. Герчик), «Песенка о дружбе» (муз. Ю. Рожавской), «Веселая девочка Таня» (муз. А. Филиппенко), «Наша воспитательница» (муз. Н. Мурычевой), «Улыбка», «Голубой вагон» (муз. В. Шаинского), «Настоящий друг» (муз. Б. Савельева), «Ничего на свете лучше нету...» (муз. Г. Гладкова), «Шутка» И. С. Баха, «Утреннее настроение» (из сюиты «Пер Гюнт») Э. Грига, «Шуточная» А. Лядова, «Утро» С. Прокофьева, «Гарантелла», «Марш» В. Гаврилина.

Утренняя зарядка. «Зарядка», «Мы идем с флажками» (муз. Е. Тиличе-евой), «Мишкин марш» (муз. Н. Мурычевой), «Песенка про зарядку», «В траве сидел кузнечик» (муз. Г. Гладкова), «Утренняя гимнастика» (муз. В. Высоцкого), «Вместе весело шагать», «Пластилиновая ворона» (муз. В. Шаинского), «Королевский марш льва» К. Сен-Санса, «Танец маленьких лебедей» П. Чайковского, «Вальс», «Марш» В. Гаврилина.

Подготовка к прогулке, одевание на прогулку. «Прогулка» (из цикла «Картинки с выставки») М. Мусоргского, «На велосипеде» А. Гречанинова, «Веселая прогулка» (муз. А. Филиппенко), «Облака» (муз. В. Шаинского), «Какой чудесный день» (муз. А. Флярковского), «Неприятность эту мы переживем» (муз. Б. Савельева), «Непогода» (муз. М. Дунаевского).

Тихий час. «Колыбельная» А. Гречанинова; «Нянина сказка» П. Чайковского, «Вечерняя сказка» А. Хачатуряна, «Колыбельная песенка» Г. Свиридова, «Колыбельная» (муз. М. Красева), «Баю-баю-баиньки» (русская народная мелодия в обр. Е. Туманян), «Спи, моя радость, усни» (муз. В. А. Моцарта), «Колыбельная Умки» (муз. А. Флярковского), «Крошка Вилли-Винки» (муз. М. Карминского), «Колыбельная Светланы» (муз. Т. Хренникова), «Перепелка» (муз. И. Черницкой), «Сон снится» (муз. В. Гаврилина).

Игровая деятельность детей. «Кукольный кэк-уок» К. Дебюсси, «Маленькая сказка» А. Гречанинова, «Игра в солдатиков» В. Ребикова, «Жили-были» (муз. А. Пахмутовой), «Песенка Чебурашки», «Подарки», «В мире много сказок» (муз. В. Шаинского), «Бу-ра-ти-но» (муз. Е. Крылатова).

Изобразительная деятельность. «Шелковая кисточка» (муз. Ю. Чичкова), «Подарок маме» (муз. А. Филиппенко).

Экологически ориентированная деятельность. Цикл «Времена года» П. Чайковского, цикл «Времена года» А. Вивальди, «Кто же такие птички?» (муз. А. Журбина), «Синичка» (муз. А. Филиппенко), «Птичка» (муз. Е. Тиличевой), «На лесной полянке» (муз. В. Кравченко), «Одуванчики» (муз. Р. Горской), «Лесной колокольчик» (муз. И. Башмакова), «Расскажи, мотылек» (муз. А. Аренского), «Шествие кузнечиков» С. Прокофьева, «Зимнее утро» П. Чайковского, «Первый снег», «То снежинки, как пушинки», «Тает снег», «Дождик» (муз. А. Филиппенко), «Песенка о весне» (муз. Г. Фрид), «Доброе лето» (муз. Е. Авдиенко), «Дождик, дождик» (муз. А. Лядова), «Бу-дет"Дождик или нет?» (муз. Е. Тиличевой), «Солнышко» (муз. З. Компанейц), «Осень» Ц. Кюи, «Осень» И. Кишко, «Осень» (муз. Н. Бордюг), «Листья золотые» (муз. Т. Попатенко).

Коммуникативная деятельность. «Мишка с куклой пляшут полечку» (муз. М. Качурбина), «Скучный рассказ» (муз. А. Гречанинова), «Нянина сказка» (муз. П. Чайковского), «Слова» (муз. В. Шаинского).

Трудовая деятельность. «Лентяй» (муз. Д. Кабалевского), «Тяжелая работа» (муз. А. Гречанинова), «Всем на свете нужен дом» (муз. И. Ефремова), «Птичий дом» (муз. Д. Кабалевского), «На даче» (муз. А. Пассова).

Музыкальная деятельность. «Балалайка» (муз. В. Витлина), «Веселятся все игрушки», «Барабан», «Испеку я пирог» (муз. Е. Тиличевой), «О кукле» (муз. А. Филиппенко), «Музыкальная табакерка» А. Лядова, «Музыкальная шкатулочка» С. Майкапара, «Шарманка» Д. Шостаковича, «Парень с гармошкой» Г. Свиридова, «Пусть бегут неуклюже...» (муз. В. Шаинского), «Мишка с куклой

пляшут полечку» (муз. М. Качурбиной), «Новоселье» (муз. В. Семернина), «Кто мне песенку споеет?» (муз. Р.Сефа).

Социализация. «В разлуке», «Недовольство» А. Гречанинова, «Злюка», «Печальная история», «Упрямый братишка» Д. Кабалевского, «Смелый наездник», «Полное удовольствие», «Страхи» Р. Шумана, «Болезнь куклы» П. Чайковского, «Упрямец» С. Прокофьева, «Котик заболел», «Котик выздоровел» А. Гречанинова, «Заболела бабушка», «Маму я люблю» (муз. Н. Мурычевой), «Трусливая Наташа» (муз. И. Кишко), «Мы запели песенку» (муз. Р.Рустамова), «Кискино горе» (муз. А. Петрова).

ПРИЛОЖЕНИЕ 8

Конспект интегрированного занятия по речевому творчеству и
рисованию «Веселая полянка»

Программное содержание:

1. Развивать эмоциональную отзывчивость на музыкальные и живописные произведения.
2. Закрепить знания о признаках ранней весны.
3. Познакомить с техникой рисования акварелью «по-мокрому».
4. Стимулировать речевую активность посредством описания собственных эмоций.

Материал:

1. Записи музыкальных произведений: «Песня жаворонка» П.И. Чайковский, «Детский альбом»; «Марш» П. И. Чайковский, цикл «Времена года», «Апрель» П. И. Чайковский, цикл «Времена года».
2. Картина с весенним пейзажем.
3. Акварельные краски.
4. Бумага на каждого из детей.

Ход занятия:

1 часть. Рассматривание картины и беседа.

- Посмотрите на картину и расскажите, что вы видите.
- Какие деревья? Какой снег? Какое небо? Какая погода?
- Какое это время года?
- Подумайте, какой это может быть месяц?
- Как вы считаете, какое настроение у этой картины?
- Почему вы так решили?
- Какие цвета использует художник в картине? Какое они создают настроение?
- Что вы чувствуете, когда смотрите на картину?
- Как бы вы назвали картину?

2 часть. А теперь представьте, что вы оказались внутри картины, на этой поляне, между этими деревьями, птичками, ручейком, под этим синим небом. Постарайтесь почувствовать это время, этот день, все, что вас окружает. Почувствуйте, как пригревает ласковое солнышко, услышьте, как звенит вода в ручье, послушайте звонкие птичьи голоса. В этом вам поможет музыка (звучит фонограмма).

- Что вы почувствовали?
- Какое настроение было в музыке? Какого цвета музыка?
- Какое настроение было у вас? Какого оно цвета?

3 часть. Рисование.

А теперь попробуем нарисовать свои картины, свое настроение, свою весну. Но рисовать мы будем необычно. Мы не будем изображать ни деревьев, ни ручейков, ни птиц, а цвет. Цвет того настроения, которое сейчас у вас. Весной тает снег, бегут ручейки, много воды, поэтому и рисовать мы будем по воде, как по талому снегу акварелью. Линии получаются как бы размытые, туманные (показ). Краски на кисти должно быть немного. Рисовать надо легко, без нажима, так же, как звучит музыка.

Пока я раздаю бумагу, вы закройте глаза и прислушайтесь к себе и к музыке, почувствуйте цвет своего настроения.

Конспект интегрированного занятия по слушанию музыки и рисованию

Программное содержание:

1. Обогащать представления детей о жизни жаворонков.
2. Познакомить детей с музыкой М. И. Глинки.
3. Совершенствовать эмоциональное восприятие музыки, создавая зрительный образ, помогающий глубже проникнуть в содержание музыки.
4. Развивать способность переносить фантазийный образ на бумагу.
5. Познакомить с произведением В. Бианки «Оранжевое горлышко» (отрывок).

6. Способствовать осознанию возможного синтеза искусств (музыка – литература – живопись).

7. Способствовать развитию и закреплению связной речи, посредством описания своих чувств, образов, возникающих при восприятии музыки.

8. Развивать эмоциональную отзывчивость детей при восприятии музыки.

Материал:

1. Иллюстрация с изображением жаворонка.

2. «Жаворонок», романс М. И. Глинки (запись).

3. Отрывки из произведений В. Бианки «Оранжевое горлышко» и Н. Сладкова.

4. Тонированные листы бумаги, кисти, краски.

5. Портрет композитора М. И. Глинки.

Ход занятия:

1 часть.

Педагог: Я хочу познакомить вас с еще одной перелетной птицей. Это жаворонок (демонстрация иллюстрации). Я прочитаю вам его историю: «В поле, между комьями холодной земли, проснулся жаворонок. Он вскочил на ножки, встряхнулся, огляделся и полетел вверх.

Полетел и запел. И чем выше он поднимался в небо, тем радостнее и звонче лилась и переливалась его песня.

Все, что он видел под собой, казалось ему необыкновенно замечательным, красивым и милым. Еще бы, ведь это была его родина, и он долго, очень долго ее не видел.

Он родился здесь летом прошлого года. А осенью с другими перелетными птицами улетел в далекие страны. Там он провел в тепле всю зиму.

И вот уж три дня, как он вернулся, наконец, домой. Первые дни он отдыхал с дороги, а сегодня принялся за свою работу. А работа его была – петь. Жаворонок пел: «Снежные поля подо мной. На них черные и зеленые пятна. Черные пятна – пашни, зеленые – всходы ржи и пшеницы.

Я помню: эту рожь и пшеницу люди посеяли осенью. Скоро выросли из земли молодые веселые зелены, потом на них стал падать снег, и я улетел в чужие края.

За далеким черным лесом я вижу золотой краешек солнца. Просыпайтесь, просыпайтесь, вставайте все! Начинается утро, начинается весна!» (В. Бианки, «Оранжевое горлышко»)

2 часть.

А сейчас послушайте, как услышал песню жаворонка композитор М. И. Глинка (демонстрация портрета) и как он передал ее в музыке.

Теперь расслабьтесь, сядьте поудобнее и послушайте музыку М. И. Глинки, которая так и называется, «Жаворонок» (звучит отрывок в исполнении фортепиано)

- Как пел жаворонок? (звонко, переливчато, солнечно, нежно, мечтательно, сверкающе, светло, прозрачно, протяжно, взволнованно)
- Что чувствует жаворонок, когда поет свою песню?
- А что чувствуете вы, когда ее слушаете?
- О чем пел жаворонок?

Вот как говорит о песне жаворонка писатель: «Горлышко у него задрожало, и полилась песня, как снеговой ручеек: зазвенела, забулькала, задрожала» (Н. Сладкое)

Попробуйте представить себе то, про что поет жаворонок, с закрытыми глазами, чтобы потом нарисовать это. (Звучит музыка).

- Что вы представили себе?
- Что вы нарисуете?

3 часть.

Теперь еще раз закройте глаза, чтобы получше увидеть и понять то, о чем же поет жаворонок, его чувства, настроение, что и как вы будете рисовать.

ПРИЛОЖЕНИЕ 9

Конспект интегрированного занятия по художественно-эстетическому направлению для детей 5—7 лет

(Авторы: Е.Ю. Уточкина, А.Н. Петрова)

«Осеннее настроение»

Цель: формировать представление о настроении и способах его выражения в разных видах искусства.

Задачи:

- учить различать средства художественной выразительности, используемые авторами для передачи настроения и находить близкие средства выразительности в разных видах искусства: музыке, живописи, поэзии;
- учить сравнивать контрастные произведения музыкального и изобразительного искусства, близкие по тематике и содержанию;
- формировать умение высказываться об эмоционально-образном содержании музыки, картин, стихотворений;
- развивать творческие способности с помощью разных видов деятельности;
- воспитывать эмоциональную отзывчивость на произведения музыки, живописи, поэзии различного характера.

Материалы к занятию

Музыкальный: музыкальное произведение «Театр» Р. Паулса; песни: «Листопад» Т. Попатенко, «Осень» П. Чайковского из цикла «Детские песни»; пьесы: «Октябрь», «Осенняя песнь» П. Чайковского; фонограмма пьесы «Осень» из цикла «Времена года» А. Вивальди; фотоальбом П. Чайковского; иллюстрация «Парк около дома Чайковского в Клину»; портреты композиторов; традиционные и нетрадиционные народные и детские музыкальные инструменты; цветные карточки «Цвет – настроение»; мимические пиктограммы (для мимической гимнастики); «Волшебное покрывало» для превращений.

Изобразительный: картины «Рябинушка» (И. Грабарь), «Задумчивые дни осени» (В. Бялыницкий-Бируля); акварельные краски, гуашь, пастель; кисточки, стаканчики для воды; бумага.

Речевой: стихи А. Жемчужникова, Ф. Тютчева, А. Толстого.

Дети входят в зал под спокойную музыку Р. Паулса «Театр» и садятся на ковер.

Музыкальный руководитель. Ребята, какое у вас сегодня настроение? Дети.

Хорошее.

Музыкальный руководитель. Всегда ли у вас одинаковое настроение? Дети.

Нет.

Музыкальный руководитель. А можно ли сохранить настроение, например хорошее, веселое?

Дети. Да.

Музыкальный руководитель. А как его можно сохранить? Как вы думаете, может ли быть настроение у птиц и животных?

Дети отвечают.

Нас с вами окружает природа. Может ли природа вызывать у человека какое-нибудь состояние, давать ему какие-нибудь ощущения, чувства?

Дети. Да.

Музыкальный руководитель. Какое состояние? Какие ощущения? Какие чувства? Дети отвечают.

Когда любишься красотой природы, испытываешь разные чувства — восхищение, радость, легкую грусть, печаль, тоску. А какое настроение вызывает у вас осенний день сегодня?

Дети отвечают. Осень бывает разная.

Какая она бывает вначале? Дети. Красивая, теплая.

Музыкальный руководитель. Да, ранняя осень вызывает у нас радостные чувства. Деревья раскрашиваются желтыми и красными красками. Они переливаются на солнце. Лес становится сказочно красивым. Это золотая осень. Сейчас я сыграю фрагмент знакомой вам песни. Какое настроение в ней выражено? Каков характер музыки?

Исполняется первый куплет песни Т. Попатенко без слов.

Дети отвечают.

Правильно, песня светлая, радостная. Музыка озорная, задорная, солнечная, веселая, улыбающаяся.

Дети встают у фортепиано и исполняют песню, затем садятся на стулья.

Воспитатель по изобразительности. Ребята, всегда ли осень бывает такой веселой, радостной? Дети. Нет.

Воспитатель по изобразительности. А какая осень бывает еще и почему? Дети отвечают.

Да, листья темнеют, опадают, оголив деревья. Все чаще льют дожди. Как грустно видеть, что природа увядает. Она как будто готовится к зимнему сну. Кажется усталой и утомленной. Когда смотришь на увядающую осеннюю природу, тебя охватывают разные чувства: истома, нежность, удивление от любования красотой, и грусть оттого, что красота осени уходит. Давайте сравним времена года с частями суток (относительно природы).

Дети отвечают.

Если сравнивать времена года с частями суток, то весна — это утро, когда природа просыпается, лето — середина дня (солнечно, ясно, тепло), осень — это сумерки, вечер, конец дня, когда природа готовится отдохнуть, а зима — это ночь, когда природа спит.

Музыкальный руководитель. Послушайте, какое настроение передает композитор П. Чайковский в песне «Осень» из цикла «Детские песни».

Музыкальный руководитель исполняет композицию.

Дети отвечают.

Что помогло композитору передать свое настроение?

Дети отвечают.

Не хотите ли вы теперь сами, с помощью разных звуков, отразить это настроение?

Исполнение «Осени» П. Чайковского на детских музыкальных инструментах.

Какие звуки природы вы изображали своими инструментами?

Дети отвечают.

А чем еще можно выразить настроение?

Дети. Цветом.

Музыкальный руководитель. Правильно, настроение можно выразить не только звуками музыки, но и цветом. Выберите, пожалуйста, карточки, соответствующие, как вы считаете, переданному вами настроению.

Дети отвечают.

Почему вы выбрали такой цвет карточки?

Дети отвечают.

Воспитатель по изобразительности. Вы сейчас с помощью цветовой карточки (цвета) показали настроение. А кто еще использует цвет в передаче настроения?

Дети отвечают.

Правильно, художники-живописцы используют в своих работах многоцветье красок. Внимательно посмотрите на картины художников. (И. Грабарь «Рябинушка» и В. Бялыницкий-Бируля «Задумчивые дни осени».) Какая из этих картин больше подходит по настроению к песне П. Чайковского «Осень». Почему?

Дети отвечают.

Какими красками написал художник свою картину?

Дети отвечают.

Правильно, картина печальная, грустная, задумчивая, как и песня П. Чайковского. Давайте придумаем название картины.

После ответов детей педагог говорит истинное название картин. Сравнивает правильность и неправильность ответов детей.

Послушайте стихи об осени и скажите, который из них подходит по настроению к картине И. Грабаря. Почему?

Небо холодное — в тучах,

Хмуры лужайки и чащи;

Слышен в березах плакучих

Ветер, уныло гудящий...

А. Жемчужников

Есть в осени первоначальной Короткая, но дивная пора — Весь день стоит как бы хрустальный, И лучезарны вечера...

Ф. Тютчев

Дети отвечают.

Правильно, стихотворение Федора Тютчева пронизано светом, спокойной радостью, волшебством так же, как и эта картина. А какая из прозвучавших песен близка по настроению к этой картине? Дети отвечают.

Музыкальный руководитель. Мы с вами слышали сегодня уже два музыкальных произведения. О чем были они?

Дети отвечают.

А сейчас я предлагаю вашему вниманию инструментальное произведение, написанное специально для фортепиано. В сборнике П. Чайковского «Времена года» столько пьес, сколько месяцев в году. И каждая имеет название и подзаголовок. Например: апрель — «Подснежники», февраль — «Масленица», октябрь — «Осенняя песнь». Каждую пьесу композитор предваряет стихотворением. Перед «Осенней песнью» — отрывок из стихотворения А. Толстого:

Осень. Обсыпается весь наш бедный сад.

Листья пожелтелые по ветру летят...

Исполняется фрагмент. Какое настроение передал композитор?

Дети отвечают. Как передается в музыке такое настроение? Дети отвечают.

Правильно, пьеса жалобная, задумчивая, тоскливая, затем немного взволнованная, беспокойная. В музыке можно услышать порывы ветра (проигрывает 5—6-й такты), и как падают листья (проигрывает 7—8-й такты). Мелодия звучит неторопливо, с остановками, наполненными вздохами. Что увидел в природе композитор, чтобы написать такую музыку?

Дети рассматривают иллюстрацию «Парк около дома Чайковского в Клину».

А теперь представим себя в осеннем лесу, но не детьми, а осенними листьями, деревьями, ветром, капельками дождя, улетающими птицами, животными.

Дети импровизируют в движениях. Пьеса звучит в симфоническом звучании.

Кого вы изображали. Дети отвечают. Кто вам больше понравился и почему?

Дети отвечают. Вы заметили, что пьеса прозвучала по-другому? Дети отвечают.

Правильно, сначала мы услышали ее в звучании фортепиано, а теперь в исполнении симфонического оркестра.

Воспитатель по изобразительности. Мы сегодня говорили о настроении. В каких видах искусства и с помощью чего можно его выразить?

Дети. При помощи музыкальных звуков, красок, слов.

Воспитатель по изобразительности. А сейчас мы попробуем изобразить настроение, которое передает пьеса «Осень» из цикла «Времена года» итальянского композитора Антонио Вивальди.

Прослушивание пьесы.

Подумайте, какие цвета красок вы подберете, чтобы передать настроение музыки. Давайте сначала закроем глаза и попробуем почувствовать то настроение, которое передает композитор.

Дети рисуют цветовыми пятнами. По окончании работы вместе с педагогом встают в круг. Работы развешиваются на стенд.

Какое настроение передает в своей музыке А. Вивальди? Дети отвечают. Какими цветами вы выразили это настроение? Дети отвечают.

Давайте унесем это настроение с собой, и, чтобы его сохранить, сделаем в группе коллективное панно.

ПРИЛОЖЕНИЕ 10

Конспект интегрированного занятия из цикла «Звуки осени»

Занятие 1. Тема: Песня ветра и разговор осенних листьев

Цель: познакомить со звуками ветра и шуршанием осенних листьев, с предметами и музыкальными инструментами, издающими эти звуки; учить использовать в звукоподражательных композициях возможности голоса.

Пособия и материалы: предметы, издающие шуршание, шелест, шорох (коробочки с крупами, с ореховой скорлупой и т. д.).

Музыкальные инструменты: маракасы, треугольники, аудиокассета с записью звучания ветра различной силы, шороха опавших листьев.

Музыкальный репертуар:

Пение: «Осенний букет» (музыка Т. Попатенко).

Слушание: «Полет шмеля» (Н. А. Римский-Корсаков).

Импровизированный танец: «Танец осенних листочков» (музыка А. Филиппенко).

Игра созвучкам (методом моделирования объема и динамики с помощью звуков).

1. Знакомство со звуками ветра и шуршанием осенних листьев, с предметами и музыкальными инструментами издающими эти звуки.

Прочитать детям стихотворение:

Ходит осень, бродит осень,
Листья с клена ветер сбросил.
Под ногами коврикновый
Желто-розовый, кленовый.

Вспомнить вместе с детьми, как приятно шуршат опавшие разноцветные листья в парке, Кажется, что этот шорох витает в самом осеннем воздухе. Предложить ребятам вспомнить эти тихие звуки осени и представить, как их можно изобразить с помощью различных предметов и звуков речи.

Подберите для этого подходящие слоги («шур», «шух», «ших»). Их можно ритмизировать и повторять в виде *ostinato*:

Шух; шух-агух, шух,

Шур; шур, шур...

А ветер щеки толстые надул. (надувать щеки и резко сдувать: пф) Надул. Надул.

И на деревья пестрые подул. (дуть фу-у) Подул. Подул.

Слушание в записи звучания ветра различной силы, шороха опавших листьев.

- Ребята, а вы знаете; что ветер в детстве бил ветрёнком?

Предложить детям изобразить голосом звуки большого ветра и маленького ветеренка.

Большой ветер: у-у-у, гу-у-у-у-уф-

Ветрёнок: п-ш-ш-ш-ш-и ш-ш-ш.

Слушание музыки. «Полет шмеля» (Н. А. Римский-Корсаков).

Слышите, ребята, это большой и маленький ветер, в догонялки играют.

Как вы думаете, а что может, случиться, если они нечаянно налетят на ворох листьев?

Правильно, листья полетят над землей, слегка кружась.

2. Закрепление знакомого репертуара

Исполнение песни. Вспомнить и исполнить песню «Осенний букет» (музыка Т. Попатенко, аккомпанируя на маракасах, коробочках с крупами, ореховой скорлупой и так далее).

-Осенние листья под аккомпанемент песенки ветра танцуют в природе свой незамысловатый танец, а если бы вы превратились в осенние листочки, какой танец тогда получился бы у вас?

Импровизированный танец; «Танец осенних листочков» (музыка А.П. Филиппенко).

Дети танцуют, аккомпанируя себе на шуршащих предметах и маракасах.

3. Игра.

Осень длинной тонкой кистью

Перекрашивает листья

Красный,

Желтый,

Золотой

Как хорош ты, лист цветной!

Ход игры. Ребята располагаются по кругу, сидя на полу. Несколько человек ложатся в центр круга - это «опавшие листья». Сидящие дети с помощью различных звуков импровизируют задувания и порывы ветра в разной динамике, стараясь «подняться и заставить летать опавшие листья».

Необходимо, чтобы ребята научились чувствовать намерения друг друга в коллективной импровизации. Дети-«листья» должны чутко реагировать движениями на перемены в импровизируемом звучании композиции.

Занятие 2. Тема: Музыка дождя

Цель: раскрыть для детей разнообразие звуковой картины дождей, дождиков, ливней; развивать метроритмическое чувство, навыки творческого музицирования.

Пособия и материалы: иллюстрации дождя, дождика, аудиокассета с записью разных дождей.

Музыкальные инструменты: треугольники, металлофоны, колокольчики, маракасы.

Музыкальный репертуар:

Пение: «Дождь» (музыка Б. Рыбкина), прибаутка «Дождик пуще».

Слушание: «Дождик» (музыка Г. Свиридова).

Игра-фантазия: «Грустный и веселый дождик».

Задание. Придумать композицию с движениями.

Игра на инструментах; импровизация с ускорением и замедлением темпа («Дождь пошел, потом сильнее и закапал веселей...»).

Ход занятия

1. Изучение нового материала. Рассмотреть иллюстрацию дождя.

Вспомнить вместе с ребятами, сколько разнообразных дождей в природе; Вес они очень, разные - сильные и не очень, шумные и тихие. Когда дождик начинает накрапывать, его сначала даже не замечаешь. Но вот капли падают чуть чаще - и уже слышна незатейливая песенка редкого дождика.

Продекламировать с детьми стихи, ритмично озвучивая их игрой на инструментах: треугольнику, коробочке, пальчиковых тарелочках. Пусть дети поиграют и послушают разные варианты.

Но вот капли начинают падать быстро, шумно» на людей обрушивается настоящий ливень:

Дождь потом пошел сильнеей

И закапал веселей.

Кап, кап, кап, кап, кап, кап, кап...

Стали капли попевать,

Капля каплю догонять:

Кап, кап, кап, кап, кап, кап, кап...

М. Новикова

Декламируя стихи, дети должны точно выполнить ритм восьмых хлопками, шлепками. Ливень можно изобразить на более звучных инструментах – тарелке, барабане. Ребята здесь знакомятся с ускорением темпа. Естественным завершением этой небольшой ритмической композиции будет звукоизображение окончания дождя: капли падают все реже и медленней, музыка звучит все тише и тише. Вот упала последняя капля, дождь закончился.

Дети должны потренироваться играть на различных инструментах, ускоряя и замедляя темп.

В завершение этой части занятия прослушать произведение Г. Свиридова «Дождик».

2. Пение. Вспомнить с ребятами народные прибаутки про дождик: «Дождик, дождик, дождик, пуще», «Дождик, дождик, поливай». Спеть знакомую песню «Дождь» (музыка Е. Рыбкина).

3. Игра фантазия. Поразмыслить с детьми на темы: «Грустный дождик», «Веселый дождик». Почему грустный? Отчего ему бывает весело? Предложить ребятам, разделившись на 2 подгруппы, придумать свои композиции (возможно, с движением). Они могут зарисовать свою партитуру дождика на листе фломастерами, пользуясь любыми условными обозначениями, потом озвучить ее.

ПРИЛОЖЕНИЕ 11

Перечень материалов для детей от старшего дошкольного возраста:

- 1) музыкальные инструменты (маракасы, бубны, арфа, детское пианино, металлофон, колокольчики, треугольники, флейты, барабаны и др.);
- 2) портреты композиторов;
- 3) иллюстрации к произведениям представленной фонотеки;
- 4) альбомы детского творчества: «Мы рисуем и поем»;
- 5) графическое пособие «Эмоции» (карточки, на которых изображены лица с разными эмоциональными настроениями) для определения характера мелодии при слушании произведений;
- 6) альбомы для рассматривания: «Инструменты симфонического оркестра», «Народные инструменты», «Опера», «Балет», «Времена года» и т. п.;
- 7) музыкальные лесенки (трех-, пяти- и семиступенчатые);
- 8) набор самодельных инструментов для шумового оркестра;
- 9) атрибуты к подвижным играм;
- 10) атрибуты для детского танцевального творчества: разноцветные перчатки, султанчики, платочки или шарфы, разноцветные ленточки, разноцветные перышки;
- 11) элементы костюмов к знакомым народным танцам (косынки, веночки, шляпы) и атрибуты к танцевальным импровизациям по сезону (листки, снежинки, цветы и т. д.);
- 12) музыкальный центр и набор программных аудиозаписей или дисков;
- 13) материалы для экспериментирования со звуками по темам «Как звучит пластмасса», «Как звучит вода», «Как звучит металл»;
- 14) музыкально-дидактические игры:
 - на развитие звуковысотного слуха: «Лесенка», «Бубенчики», «Три медведя», «Кого встретил колобок?»;

-на определение характера музыки (настроения), жанров: «Удивительный светофор» (дети спят, маршируют, пляшут), «Что звучит: песня, танец, марш?», «Три танца»;

-на развитие тембрового слуха: «Узнай по голосу», «Угадай, на чем играю?», «Наш оркестр», «Музыкальный магазин»;

-на развитие динамического слуха: «Громко-тихо запоем»; «Громко-тихо заиграем», «Громкая и тихая музыка»;

-на развитие ритмического слуха, чувства темпа: «Ритмические кубики», «Ритмическое лото», «Три медведя», «Кого встретил колобок?», «Музыкальные молоточки» и др.

-на закрепление полученных знаний: «Сладкий колпачок», «Назови композитора» и др. Музыкально-обогащенная среда, оформленная яркими, интересными пособиями, музыкально-дидактическими играми, детскими инструментами, игрушками, поможет ребенку прочувствовать всю красоту музыки, расширит представление о многообразии звуков в окружающем мире, разовьет его воображение, творческую активность.