

Федеральное государственное автономное  
образовательное учреждение  
высшего образования  
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Институт педагогики, психологии и социологии  
Кафедра информационных технологий обучения и непрерывного  
образования

УТВЕРЖДАЮ  
Заведующий кафедрой  
\_\_\_\_\_ О. Г. Смолянинова

« \_\_\_\_ » февраля 2019г.

**БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА**

44.03.01 Педагогическое образование

**Развитие музыкальной культуры детей старшего дошкольного  
возраста в условиях ролевой игры «Оркестр»**

Руководитель \_\_\_\_\_ кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры ИТОиНО

Туранова Л.М

Выпускник \_\_\_\_\_

Шаповал П.Е

Красноярск 2019

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
1. Психолого-педагогические основы развития музыкальной культуры детей старшего дошкольного возраста.....	6
1.1. Понятие музыкальной культуры.....	6
1.2. Особенности формирования музыкальной культуры детей дошкольного возраста.....	20
1.3. Значение ролевой игры в развитии детей дошкольного возраста.....	33
2. Эмпирическое исследование условий развития музыкальной культуры у детей дошкольного возраста.....	38
2.1. Обоснование организации ролевой игры «Оркестр», как условия развития музыкальной культуры у детей дошкольного возраста.....	38
2.2. Формирование основ музыкальной культуры детей дошкольного возраста посредством организации ролевой игры «Оркестр».....	45
2.3. Анализ результатов исследования.....	52
Заключение.....	59
Список использованных источников.....	62
Приложения А – В .....	71-73

## ВВЕДЕНИЕ

Образовательная ценность приобщения дошкольников к музыкальной культуре заключается в том, что, дети в раннем возрасте имеют ограниченные представления об эмоциональной сфере человека. Музыка, передавая всю гамму чувств и их оттенков, расширяет эти представления. Слушая классические музыкальные произведения, а также народную музыку, ребенок осваивает бесценный культурный опыт поколений. Восприятие произведений музыкального искусства постепенно ориентирует дошкольника в осознании важных для него мыслей, чувств, значимого для него содержания.

Формирование музыкальной культуры способствует интересу и открытости как к знакомым, так и незнакомым музыкальным жанрам. Благодаря такому изучению музыки ребенок учится слышать взаимосвязи тона в звуке, рисунка в ритме и разворачивающихся звуковых структур. Участвуя в изучении музыки, мы можем исследовать сходства, различия и связи в музыке внутри нашей собственной культуры и культуры других людей в динамике.

Осознанное и активное музыкальное взаимодействие позволяет дошкольникам исследовать и открывать связи между живым человеческим опытом и конкретными звуковыми комбинациями, и технологиями, тем самым более полно информируя нас об окружающем мире и природе человеческих отношений.

Музыка выступает в качестве средства личной и национальной самобытности и самовыражения и воплощает социальные и культурные ценности отдельных лиц и наций.

Объект исследования – развитие музыкальной культуры детей старшего дошкольного возраста

Предмет исследования – условия организации ролевой игры для развития музыкальной культуры детей старшего дошкольного возраста

Цель исследования—выявить условия организации ролевой игры «Оркестр», способствующие развитию музыкальной культуры детей старшего дошкольного возраста

Гипотеза исследования: развитию музыкальной культуры детей старшего дошкольного возраста будет способствовать игра «Оркестр», если будут учтены:

- психолого-педагогические особенности детей дошкольного возраста;
- занятия будут проводится в форме ролевой игры;
- результаты диагностики музыкальной культуры у детей дошкольного возраста;
- будут использованы народные музыкальные инструменты.

Задачи исследования:

1. Провести анализ сущность и структуру понятия «музыкальная культура»;
2. Рассмотреть возрастные особенности музыкального развития детей дошкольного возраста;
3. Выявить значение ролевой игры в развитии детей дошкольного возраста;
4. Обосновать возможность использования детского оркестра в контексте приобщения детей к музыкальной культуре;
5. Разработать и экспериментально апробировать методику формирования основ музыкальной культуры дошкольников посредством организации ролевой игры «Оркестр».

Методы исследования:

1. Теоретические: анализ психолого-педагогических научных трудов по проблематике исследования музыкальной культуры дошкольников.
2. Эмпирические:
  - 1) Наблюдение музыкального развития (методика О.П.Радыновой);
  - 2) Диагностика уровня музыкального развития детей (методика Н.А. Ветлугиной).

3. Интерпретационно-описательные: количественный и качественный анализ данных, полученных в ходе эмпирического исследования.

База исследования: МБДОУ «Детский сад «Шалуныя», с. Переясловка Рыбинский район Красноярского края.

# **1 Психолого-педагогические основы развития музыкальной культуры детей старшего дошкольного возраста**

## **1.1 Понятие музыкальной культуры**

Создание музыки было деятельностью как отдельных людей, так и человеческих сообществ, в течение тысяч лет. Письменные тексты, живописные изображения и фольклорные источники свидетельствуют о том, что люди со всего мира и с самого начала записанной истории создавали и исполняли музыку для религиозных ритуалов, гражданских церемоний, социальных функций, рассказывания историй и самовыражения.

Исследования о музыке породили различные убеждения, взгляды и теории, которые исследуют ее природу и смысл. Повторяющаяся тема в ранней литературе по этой проблематике – мнение о том, что особый культурный контекст, окружающий отдельную музыкальную практику, влияет на музыку, создаваемую в этих культурных границах. [39, с. 4] В более поздних работах о влиянии социокультурных характеристик на изучение музыки и преподавание музыки и наоборот. обсуждалось, как текущие последствия глобализации создают новые и инновационные музыкальные практики во всем мире. [30, с. 269]

Еще в 1980 году Харрис рассматривал культуру как «научное и общественное поведение», в котором чувства выражаются во многих аспектах, включая «язык, искусство и религию». Однако в 2008 году Болдуин, Фолкнер, Хехт и Линдсли показали, что такие определения иллюстрируют, что западные общества неправильно понимают концепцию, и скорее культура – это «пустой сосуд», ожидающий, когда люди наполнят его смыслом». [15, с. 4] Несмотря на это, очевидно, что культура влияет на способы обучения, преподавания и исполнения музыки. Действительно, RadocyandBoyle (1979) заявили, что «культура явно влияет на музыкальное

поведение [и что] музыка может влиять на культуру [в которой она производится]». [43, с. 28]

Ряд исследователей придерживались мнения о том, как общество влияет на музыкальные традиции. Например, работа Келли, опубликованная в 2016 году, показала, как учителя музыки в школах могут лучше понять, как музыка присуща обществу, и, в свою очередь, что многие аспекты общества влияют на жизнь студентов. Он считает, что школы должны рассмотреть вопрос о том, как надлежащим образом обучать учащихся культурным знаниям и ожиданиям, приглашая к участию все сообщество. Это, по его словам, позволит школам, студентам, сообществам функционировать более эффективно. [31, с. 477] Общество, в котором мы живем, таким образом, имеет большое значение, когда мы рассматриваем, как преподавать музыку.

При дальнейшем раскрытии этого понятия исследования в области музыкологии дают подробный анализ взаимодействия и уникальных отношений, существующих между музыкой, культурой и обществом. Например, работа Алана П. Мерриам «Антропология музыки» (1964) оказала особое влияние в этой области и до сих пор считается надежным источником среди студентов и ученых. [37, с. 145] В тексте очерчено значение культурного влияния на музыкальные традиции и отмечено значение этого при изучении педагогической и учебной практики. Далее, исследуя этот вопрос, Мерриам полагал, что «концепции и поведение должны быть изучены, поскольку культура в целом является изученным поведением, и каждая культура формирует процесс обучения в соответствии со своими собственными идеалами и ценностями». [37, с. 147] Мерриам (1964) исследовал процесс инкультурации дальше и объяснил, что обучение – это процесс на протяжении всей жизни, где культура сохраняется. Именно через образование, инкультурацию, культурное обучение культура приобретает свою стабильность и увековечивается, но именно через тот же процесс культурного обучения происходят изменения, и культура приобретает свое динамичное качество. То, что верно для культуры в целом, верно и для

музыки; процесс обучения в музыке лежит в основе нашего понимания звуков, которые производят люди. Неттл (1975) утверждал, что «общество, через процесс инкультурации, социального заказа развивает свои институты для увековечения себя, и существование музыки – одна из немногих вещей, общих для всех культур» [38, с. 75], выделяя, как музыка, как общий элемент для всех культур, могут быть точки соприкосновения в определении культурных и социальных основ любого общества.

Расширяя характеристику еще больше, в ранней этномузыкологической литературе существовала сильная поддержка идеи о том, что музыка может рассказать нам много вещей о конкретной культуре через свои инструменты, создателей инструментов и свои исполнительские структуры, которые охватывают взаимодействие между исполнителями, аудиторией и/или композиторами (Ломакс, 1976; Мерриам, 1964; Спирритт, 1980). Работа Ломакса (Lomax, 1976) по-прежнему имеет большое значение в этой области, так как она изучала специфический способ отражения культуры в музыкальной практике и подчеркивала корреляцию между социальной структурой и структурой песни. Ломакс (1976) считал, что песенный стиль культуры «играет особую культурную и социальную роль среди человеческих коммуникационных систем».[33, с. 64] Еще раньше Ломакс (1968) писал, что «предпочитаемый культурой стиль песни отражает и укрепляет поведение, необходимое для его основных жизненных усилий и для его центральных и контролирующих социальных институтов».[34, с. 133] Кроме того, работа Фелда (1984) с народом Калули в высокогорье Папуа-Новой Гвинеи продемонстрировала аналогичную связь между социальными структурами и музыкальным опытом, как это было обнаружено Ломаксом: «...калули, по-видимому, не вкладывают средств в рационализацию различий в компетентности; они просто предполагают, что навыки устного перевода и создания звуков приобретаются и требуются естественным образом и что с обучением и поощрением все дети научатся петь и сочинять в рамках своей общей социализации».[27, с. 391]



Взгляды, выраженные Фелдом (1984), Ломаксом (1976) и Мерриамом (1964), подчеркивали влияние, которое культура может оказывать на музыку, а в некоторых случаях и на культурное самовыражение, и каждый автор приходил к выводу, что музыка на самом деле является культурой и не может быть отделена от жизненного опыта. Аналогичным образом, Дью и (Dewey, 1958) также отметил, что, «поскольку, хотя искусство производится и используется отдельными лицами, эти люди являются тем, чем они являются в содержании своего опыта из-за культур, в которых они участвуют».[21, 326]

В этой работе задается вопрос о том, каким образом концепции роли музыки в культуре и культуры в музыке отражаются и преподаются в современных условиях обучения. Несмотря на то, что есть веские основания полагать, что для некоторых людей музыка является их культурой и прямым выражением того, кем они являются, другие исследователи исследовали этот взгляд через более техническую призму; путем деконструкции самих музыкальных привычек.

С другой точки зрения, Блэкинг (1973) утверждал, что музыка может быть «продуктом поведения человеческих групп, формального или неформального: это по-человечески организованный звук».[17, с. 10] Использование Блэкингом фразы «по-человечески организованный звук» означало ощущение музыки вне случайного звукового события, но как процесс, который целенаправленно вовлечен членами определенного общества, хотя и способами, которые согласуются с доминирующими или принятыми социально-культурными нормами. Уолкер (1990) занимал аналогичную должность, заявив: «...место музыки в системах верований всех культур предполагает, что сама музыка должна быть в какой-то степени систематизирована, так же как систематически организуется общество, в которое музыка вносит столь мощную силу. Обе эти точки зрения заключаются в том, что музыка в той же мере организована своим присутствием в контексте, в какой она оказывает влияние на этот контекст, и

это динамичное взаимодействие лучше всего понимать, как целую систему».  
[52, с. 47]

Более ранняя работа Харвуда (1976) также исследовала это понятие, предложив, что «...музыка функционирует символически несколькими способами». [29, с. 529] К ним относятся ожидания исполнителей и зрителей, стандарты суждения, присущие культуре, контекст, присущий конкретному исполнению, и способ восприятия мира слушателем в целом. Конечно, эти идеи проникли в работы последних двух десятилетий, включая: Campbell (2004), Dunbar-Hall и Wemyss (2000) и Green (2002, 2011).

Такие условия вполне могут применяться к преподаванию музыки в классе, поскольку оно связано с общепринятыми и культурно обусловленными ожиданиями, стандартами, соответствующим контекстом и восприятием. Принимая их, важно признать культурное влияние и уникальное взаимодействие между многими ролями, очевидными в процессе создания музыки и обучения. Мерриам (1964) поддержал эту точку зрения, заявив, что «музыка является продуктом человека и имеет структуру, но ее структура не может существовать отдельно от поведения, которое ее порождает». [37, с. 147] Он считал, что для того, чтобы воспринимать музыку как организованный звук, необходимо понимать поведение, участвующее в ее производстве, и смысл, лежащий в основе этого поведения.

Решающее значение для понимания понятия «организованного» звука имеет то, что некоторые элементы музыки могут быть обработаны или использованы определенным «организованным» способом (Blacking, 1973). Эта идея охватывает мнение, что музыка включает в себя различные элементы, такие как высота, ритм, гармония, мелодия и форма (Turek, 1996). Андерсен и Лоуренс (1991) и Джордж (1987) представили эти элементы как общие для всех музыкальных культур. Другие считали, что общий элементарный подход к пониманию музыки полезен в определенной степени, но отмечают, что он не в состоянии охватить менее осязаемые социально-культурные значения, присвоенные процессам создания музыки (Ishimatsu,

2014; Leong, 2016; Pratt, Henson, & Cargill, 1998; Small, 1998; Smith, 1998). Чернение (1973) и Уокер (2001) и другие утверждали, что, если элементы данного музыкального произведения, созданные в ином культурном контексте соответствуя общепринятой в нем модели, опираясь на мелодические композиции и ритмической структуры, найденные в западной музыке, оно является менее надежным объектом анализа, поскольку такие замечания редко приводят к осмысленному пониманию социальных институтов, социальных практик и социальных смыслов, которые лежат в основе процесса создания музыки в данном обществе.

Есть также некоторые основания полагать, что элементарный подход может оказывать пагубное влияние на результаты учащихся. Смит (Smith, 1998) утверждал, что использование элементарного подхода «неизбежно лишит учеников потенциально захватывающих и просветительских возможностей для обмена музыкой между культурами, оставив возможность просто рассматривать ее с точки зрения Запада».[46, с. 10]Пратт, (1998) предоставил расширенный список музыкальных элементов, которые они назвали «сырьем», которые составляют такие составляющие, как организация высоты тона, пространство и плотность. В них представлены более широкие понятия о том, что такое музыкальные элементы, и Пратт критиковал общее представление о других более общих аспектах музыки. Эллиот и Сильверман (1995) подчеркнули, что важно признать, что предыдущие общие элементы, которые составляют музыку«... являются особенностями музыки, но они не являются необходимыми чертами всей музыки».[24, с. 9]

Помимо этих аспектов, элементарный подход может помочь в понимании незнакомой музыки, а также в преодолении различий музыкальных практик (Glickman, 1996), но важно также знать такие взгляды, как озвученные Кэмпбеллом (1991), который заявил, что «...музыка не является универсальным языком: она полностью доступна только тем, кто понимает уникальное отношение к ее компонентам».[20, с. 21]В более поздней своей работе Кэмпбелл (Campbell, 2004) продолжал предостерегать

от попыток извлечь смысл из элементов, составляющих определенную музыку, поскольку такие значения, вероятно, приписываются и опосредуются конкретной культурой и контекстом, в котором они происходят.

На данном этапе важно подчеркнуть, что некоторые культуры рассматривают музыку как самостоятельное явление, интегрированное с другим опытом культурной жизни. Например, Эллис (Ellis, 1985) отметил, что в контексте коренных народов слово «музыка» отсутствует и что в прошлом исследователи имели сильную тенденцию измерять музыку в западной теории и рамках музыки искусства.[25, с. 70] Оку (1994) объяснил, что «мы склонны понимать неизвестную музыку посредством концепций нашей знакомой музыки. Поэтому можно легко неверно истолковать мировую музыку с концептуальным подходом, который базируется на западной музыке».[40, с. 120]

В результате их работы по исследованию не западных культур Гурлей (1978) и Смит (1998) утверждали, что способы оценки музыкального поведения, структур и процессов без их измерения по западным построенным моделям имеют первостепенное значение и давно назрели. В связи с этим Ламасисиси (Lamasisi, 1992) отметил, что процесс документирования многих незападных музыкальных культур вызывает много беспокойств у «инсайдеров» исследуемой культуры. Следовательно, большой массив опыта, оценки деятельности и фактов исключается элементарным фокусированием и анализом по принципу западной музыки.

В поддержку данного мнения, Сток (Stock, 1994) отметил: «...мы не можем обязательно применять наши собственные, знакомые определения музыки к иностранным музыкальным звукам, и основные, фундаментальные принципы, которые мы принимаем как должное в нашей собственной музыке, не могут быть отражены в других видах музыки».[47, с. 8]

Некоторые авторы (Walker, 1990; Shepard & Wicke, 1997) утверждали, что звук и природа его организации через использование элементов людьми

являются важными соображениями в достижении понимания музыки, но это не единственные аспекты, которые требуют внимания. Ясно также, что, как утверждал Уолкер (Walker, 1990), «Западная теория музыки отражает культуру, которая ценит прогностические и описательные функции научного метода что-то, что не может применяться без ущерба для более целостных культурных практик, таких как те, которые встречаются в незападных музыкальных традициях».[51, с. 99]

Несколько авторов предлагают расширенные комментарии о важности смысла в музыке, особенно отмечая связь между музыкой и культурой (Inskip, MacFarlane, & Rafferty, 2008; Meyer, 1961; Small, 1996; Whitman, 2005). Неотъемлемой частью процесса создания музыки по Смоллу (Small, 1998) являются немusикальные элементы, которые «вносят свой вклад в характер события, которое является музыкальным выступлением».[45, с. 9] Отмечается, что эти элементы также способствуют пониманию людьми музыки друг друга в разных культурных контекстах (Ravignani, Delgado, & Kirby, 2016).

Блэкинг (Blacking, 1973) считал, что «все процессы, имеющие отношение к объяснению музыкального звука, должны быть изучены в рамках контекстно-зависимого анализа музыки в культуре. Это включает в себя понимание целей немusикальных элементов, таких, например, как духовная значимость. Они, как правило, изучаются в контексте преподавания и обучения, будь то сознательное или бессознательное, но тем не менее это значительная часть процесса обучения».[17, с. 14]

Беннет Реймер (Bennett Reimer, 1989) утверждал, что музыка – это нечто большее, чем просто опыт создания, и ее можно определить по эстетическому вкладу в искусство. В частности, Реймер считал, что «...перевод смысла искусства в нехудожественные термины, когнитивные или эмоциональные, означает нарушение значимости эстетического опыта».[44, с. 23] Философия Реймера отражает работу Лангера (1953, 1957) чьи основные претензии в том, что эстетические качества произведения

захватывают и отражают общие формы человеческих чувств (ЦИТ. по: Элиот & Сильверман, 1995, стр. 28). Поэтому музыкальный материал или произведение, а не практика, становится в этом контексте смысловым центром.

Такие взгляды, как Лангера и Реймер находились под влиянием работы Мурселла в 1930-х и 1940-х и Леонхарда в 1950-х годах. С этого момента была разработана философия музыкального образования под названием «Музыкальное образование как эстетическое образование». Основная идея этой философии по Реймер состояла в том, чтобы «...помогать людям делиться значениями, которые приходят из выразительных форм».[44, с. 95] Для Реймер центральное место в музыкальном образовании занимает эстетический опыт через музыкальную работу. Расширяя этого представления далее Реймер отметил что «ответственность музыкального образования на всех уровнях и в каждой части музыкальной программы заключается в более полном раскрытии музыкальных условий, которые должны восприниматься и ощущаться».[44, 117] Эллиотт и Сильверман (1995) утверждали, что этот тип музыкального образования основан на предположениях восемнадцатого и девятнадцатого веков об эстетической концепции. Эта распространенная точка зрения все еще присутствует в современной литературе (Kelly, 2016; Leong, 2016; MacDonald, Barton, Baguley, & Hartwig, 2016) и как таковая, существует очевидная необходимость двигать вперед философское мышление музыкального образования в целом.

Помимо многочисленных сторонников, рассматривающих ценность музыки в процессе создания музыки или как эстетический опыт, Лангер (1953) и Сванвик (1999) расположили музицирование в более широкой динамике символической формы и смысла. Философия Лангера оказала огромное влияние на музыкальное образование (Reimer, 1989; Swanwick, 1999). Например, работа Сванвика (Swanwick, 1999) отражает работу Лангера, рассматривая музыку как основной способ коммуникации, где музыка

выступает в качестве дискурса между актерами в музыкальном опыте: символический обмен между аудиторией и исполнителем. Для сравнения, Suzuki (1982) видел музыку как язык, работающий на другом уровне через символические процессы с использованием различных единиц обмена, и эта работа продвинулась еще дальше в рамках Almén (2017) и Rampton (2014).

Сванвика педагогический акцент делает на музицировании как «способе познания себя и других, на непосредственном знании музыки, а не на знании о ее культурном генезисе, на музыке как человеческом дискурсе – не референтной деятельности, но очень выразительной».[48, с. 19]

В более позднем труде Сванвика (1999), он утверждал, что музыкальное произведение обеспечивает существенную основу для получения символического значения. Это резонирует с эстетическим аргументом Реймера. Одна из трудностей, связанных с различием символического значения через музыкальное произведение, заключается в том, что оно может вводить в заблуждение на двух фронтах. Музыкальные произведения как продукты культуры специфичны по контексту и ограничены по времени и месту (Dunbar-Hall&Gibson, 2004). Таким образом, их значение ограничено и не открыто для передачи (Walker, 1990). Для иллюстрации, Сванвик приводит пример с использованием небольшого отрывка сочиненной автором музыки, которая характеризуется как венгерская. Проблема с определением этого небольшого музыкального произведения, как «венгерская» что пока она может использовать мелодические, ритмические и тональные структуры, если их анализировать в рамках общего элементного подхода, то есть как родная музыка венгров, и, для непосвященных, может даже звук быть «венгерский», но это не может пройти как «венгерская» музыка, если работа проходит процесс проверки подлинности (Кэмпбелл, 1996) у венгерского народа. Уокер (1998) согласился и утверждал, что, если такая работа проходит проверку с целью установить ее достоверность для тех, кто знает музыкальные традиции самым непосредственным образом, то использование мелодических,

ритмических и тональных структур, которые для неопытного слушателя, могут даже звучать, как музыка от определенной культурной традиции, но она не может быть определена как таковая.

Кроме того, Кэмпбелл (Campbell, 1996) считал, что переступить пределы культурного и социального происхождения определенной музыки может быть невозможно или даже нежелательно. Аналогичным образом, Уолкер (Walker, 1998) утверждал, что трансцендентность может нарушить символическое значение определенной музыкальной традиции. В этом смысле, чтобы музыкальный опыт был символическим, он должен отражать более широкую культуру и социальные обстоятельства, которые его породили, чтобы он был значимым. С этой точки зрения позиция Сванвика (1999) может свести на нет то значение, которое социальная функция играет в определении музыкального произведения в рамках данной культуры, и которое только «инсайдеры», благодаря их глубокому пониманию музыки и ее социальной конструкции, могут точно распознавать и интерпретировать смысл.

Работа Уокера (1992) стих о океанским северо-западным индейским народом послужила веским аргументом против трансцендентности. Он писал, что для того, чтобы научить чему-то о церемонии «потлач» нужно присутствовать и участвовать в этом. В этом смысле Уолкер предположил, что немзыкальные аспекты вносят такой же, если не больший, вклад в значение музыки, и музыка, которая была выведена из этого контекста, не будет иметь такого же значения.

Теория Сванвика может вписаться в современную практику образования, которая ценит разнообразие музыкальных культур и увеличение глобальной коммуникации, когда музыканты выходят за рамки их собственной музыкальной культуры, чтобы создать новые произведения. Борн и Хесмондхалг (2000), напротив, заявили: «необходимо признать, что музыка может по-разному как создавать новые идентичности, так и отражать существующие».[18, с. 17]Макаллестер (1996) отметил, что «лучше учить



чему-либо о других культурах [музыке], чем вообще ничему».[35, с.] Миллер (Miller, 1996) занял иную позицию и считал, что бывают случаи, когда какую-то музыку нельзя преподавать из-за ее ценности и смысла. Он утверждал, что для того, чтобы по-настоящему понять эту ценность, необходимо видеть целостную картину.

Поведение, связанное с музицированием, не может быть изолировано от социального и культурного контекста, в котором такое поведение имеет место, потому что именно в этом пространстве музыка имеет цель и значение (Walker, 2001). Смолл (1998), Эллиотт и Сильверман (1995) согласились, что смысл музыки находится в процессе создания музыки. Дэвид Эллиотт и Марисса Сильверман (1995) в своем знаменитом труде «Музыка имеет значение: новая философия музыкального образования» далее объяснили, что «до того, как появились музыкальные композиции, музыка воспринималась в смысле пения и игры, интерпретации и импровизации; что многие культуры все еще рассматривают музыку как что-то, что люди делают».[23, с. 21] Для Эллиота (1994) «музицирование – это, по существу вопрос процедурных знаний, или невербальных знаний в действии».[24, с. 9]

Грин (Green, 2011) выступал за двойное интегральное значение музыки, которое определяется окружающим контекстом – формальным или неформальным. Эта двойственность включает в себя как внутреннее, так и очерченное значение музыкального контекста».[28, с. 141] С этой точки зрения эстетическая концепция искусства состоит из любого очерченного значения для слушателя или учащегося – значения, оторванного от социальной или культурной цели, но способного объективно видеть музыкальное произведение. Имманентный смысл, напротив, по Грину, возникает у обучающихся в их собственном темпоральном мире, где творческий опыт музыкального материала имеет личностный смысл. Грин утверждал, что оба смысла имеют значение в попытке переопределить значение музыки в контексте. В других работах Мерриам (1964) и Диллон (2001) утверждали, что, когда люди взаимодействуют с другими в процессе

создания музыки, они склонны идентифицировать себя как часть группы и ценить свою роль как личность в группе. В этом свете конструирование ролей и социального смысла в контексте «музицирования» является неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса.

Подводя итог вышеизложенному, можно сделать вывод о том, что обсуждение музыкальной культуры как явления само по себе было бы невозможно без признания того, каким образом культурный контекст и общество влияют на музыкальную практику. Было отмечено, что музыкальные традиции динамичны, а не статичны и, как таковые, могут меняться с течением времени; и эта тенденция значительно возросла из-за глобальных передвижений людей, а также из-за невероятно упростившегося доступа к музыкальным культурам других людей в онлайн-среде. Для глубокого изучения того, как культура и общество отражаются в музыке, необходимо понимать связанные с ней смыслы. Многие исследователи в области грамотности, например, часто обсуждают то, как люди наполняют смыслом окружающий мир, называя это грамотной практикой. Эта точка зрения также может быть применена к целому ряду музыкальных практик по всему миру, и повышение нашего понимания таких практик имеет потенциал для улучшения способов, в которых мы учимся и преподаем музыкальную культуру детям.

Анализ приведенных выше мнений различных исследователей позволяет утверждать, что музыкальная культура, рассматриваемая в широком понимании, является чрезвычайно многогранным явлением, определяемым набором включённых в него функций: коммуникативная, образовательная, воспитательная, преобразующая, релаксационная и т.д., представляющая собой совокупность всего многообразия музыкальных духовных ценностей, а также направленная на их создание и потребление деятельностью общества.

## **1.2 Особенности формирования музыкальной культуры детей дошкольного возраста**

Музыкальное поведение является уникальной, но общепринятой человеческой чертой, являющейся одной из особых и отличительных форм интеллектуального функционирования (Gardner, 1983 p99 etseq; O'Neill, 1996), которая может наблюдаться с самого раннего возраста (Ries, 1987; Howeetal, 1995; Papousek, 1996). Например, в настоящее время имеется множество исследовательских данных о музыкальной значимости звуковой среды плода и о том, как плод реагирует на музыкальные стимулы (Lecanuet, 1996; Abrams&Gerhardt, 1997).

С двадцатой по тридцатую недели жизни плода слуховая система человека становится достаточно развитой для реагирования на внешние звуковые раздражители. Значительными среди таких внешних звуков являются те, которые присутствуют в повседневной среде матери, включая музыку и голос матери как в речи, так и в песне. Слуховой ответ плода может дать начало обучению, которое впоследствии контролирует послеродовое поведение (Lecanuet, op.cit.). Например, было установлено, что новорожденные в возрасте от двух до пяти дней изменяют свое сосательное поведение (показатель повышенной внимательности) при воздействии музыки материнской культуры (определяемой как музыка, которую мать слушала во время беременности) по сравнению с музыкой других культур (Woodwardetal, 1996).

После рождения музыкальный интеллект ребенка продолжает формироваться и укрепляться посредством воздействия и взаимодействия с его непосредственным звуковым окружением. В частности, ранние вокализации имеет бипотенциал как языкового, так и музыкального развития, инициируемый родителями, стремящимися использовать музыкальные элементы, чтобы поддержать приобретение речи у детей (Papousek, 1996 p.50). Данные исследования указывают на универсальность родительского

поведения в предложении голосовых звуков младенцам, регулярном поощрении и вознаграждении проявлениям голосовых действий их ребенка и их корректировке путем родительских вмешательств на моментальной основе.

По мере роста и развития ребенка фактическое музыкальное поведение и возникающие способности являются продуктом сложного взаимодействия между, с одной стороны, общей интеллектуальной предрасположенностью и потенциалом, способностью самого ребенка к музыкальному поведению, а с другой стороны, конкретным экологическим опытом, который в большей или меньшей степени «соответствует» и позволяет реализовать такой потенциал. Последующий успех в доминирующих культурных формах музыкального исполнения можно (оглядываясь назад) рассматривать как охватывающий «маршрут» развития, уникальный для каждого отдельного человека, который включает определенную преемственность и произвольную прогрессию опыта.

Концепция «маршрутов» развития, фактически используемых индивидуумами на пути к формальной музыкальной компетентности, дополняет концепцию социальных «путей», которые обеспечивают человеку структуру для переживания и включения в доминирующие музыкальные традиции. Кроме того, в любой момент развития можно увидеть, что наблюдаемое музыкальное поведение ребенка находится на двух континуумах этого интерфейса.

В зависимости от опыта и знаний, поведение можно охарактеризовать (1) по степени, в которой он содержит некоторые отличительные особенности доминирующей музыкальной культуры(ы) (например, в квалифицированное умение играть на музыкальном инструменте и в общем формализованные особенности доминирующей музыкальной грамматики, например, фразировка, ровность тембра и стабильности тональности) и (2) применительно к конкретному уровню квалификации, начиная от новичка до эксперта в отношении конкретного музыкального жанра и задач.

Теоретически «местоположение» ребенка между этими континуумами является относительным (социально и музыкально определенным) и подчиняется изменениям в развитии. Когда-то считалось, например, что способность «абсолютного слуха» (способность идентифицировать звук с точки зрения его частоты) является исключительным естественным «даром», ограниченным немногими (по оценкам, менее 1% от общей численности населения). Недавние исследования, однако, показали важность раннего обучения в музыкальной среде, которая требует контроля высоты тона, например, в изучении струнного инструмента (Sergeant, 1969), а также, что дети детского сада могут значительно улучшить эту способность в коротком периоде обучения (Crozier, 1997). Кроме того, есть свидетельства того, что абсолютная способность к тангажучастоты звука присутствует у большого числа врожденно слепых детей (до 50% из отобранных: Welch, 1988). Это большое представление в выборке, как полагают, является побочным продуктом потребности таких детей в повышении слуховой остроты в, по существу, неприглядном, для данных детей, мире.

Анализируя аспекты музыкального развития в раннем детстве, можно отметить, что музыкальное развитие детей младшего возраста в первую очередь подтверждается их открытым музыкальным поведением в рамках доминирующего музыкального жанра(ов). Несмотря на то, что такое поведение подлежит «интерпретации» взрослыми/ «опытными» музыкантами в отношении ожидаемых норм, такие наблюдения дают нам представление о текущем музыкальном интеллекте, понимании и фазе развития детей. Музыкальное поведение может быть спонтанным, самостоятельным или сочетаться с другой игровой деятельностью («пение во время работы») или в ответ на конкретную музыкальную задачу (как в более формальном мире класса начальной школы).

Ниже в качестве примеров характера музыкального развития детей младшего возраста рассматриваются три основных модели поведения. Это игра и сочинение (в смысле как игры со звуком, так и «создания» звуковых

структур и форм, обладающих музыкальными особенностями), нотация музыкальных произведений и, практически повсеместно с самого раннего возраста в разных культурах, пение. Общий момент в данных направлениях, пронизывая их все, это рост понимания ребенка о природе и организации звука и музыки как объектов культуры.

Игра и сочинение. Согласно Д. Кратус (Kratus, 1994), «...основными композиционными процессами являются исследование, развитие и повторение. Исследование определяется как раскрытие новых идей, а развитие – их пересмотр и повторение. Исследование детей младшего школьного возраста показало, что дети младшего возраста (в возрасте 7 лет) состоят в основном путем изучения звуков, в то время как дети старшего возраста (в возрасте 11 лет) используют гораздо больше развития и повторения. Младшие испытуемые были способны генерировать музыкальные идеи, но оказались менее способными манипулировать или повторять их». [32, с. 136]

Более подробный анализ детских композиций (Swanwick&Tillman, 1986; Swanwick, 1991), основанный на исследованиях в двух разных странах (Англия и Кипр), является еще одним свидетельством основополагающей модели композиторского развития и музыкального понимания. Используя широкое определение сочинения, охватывающее «самые краткие высказывания, а также более устойчивое и отрепетированное изобретение» (Swanwick, 1991 р. 23), данные этих двух исследований позволяют предположить, что дошкольники:

- имеют первоначальный интерес к «сенсорным» аспектам звуков, таким как тембр и динамические уровни, при этом звуковая организация является спонтанной и неструктурированной (до 3 лет);

- затем возникает более потенциально манипулятивный период, где возникает интерес к обращению с инструментами, намеренному контролю звуков; на музицирование влияет физическая структура инструментов и их возможности (возраст 4 и 5 лет);

– развитие через «имитацию», этап, который включает в себя постепенное создание доминирующих музыкальных конвенций, таких, как фразировка, глиссандо, метрическая организация, и общий рисунок звуков; в составе используются и другие музыкальные приемы обучения, такие, как пение и прослушивание музыки (в возрасте от 5 до 8).

Взаимодействие этой последовательности фаз развития с возможностями музицирования в социокультурной среде ребенка проявляется в эффектах раннего школьного обучения. Например, Л. Фэш(Fash,1990 р. 59) описывает, как предоставление музыкального уголка «свободной игры» для четырех-и пятилетних детей (которые только начинают формирование музыкальной культуры) способствующее развитию:«...к концу второго семестра детское творчество приобретает четкую и слышимую структуру и фразировку, которая, кажется, имеет свою внутреннюю логику. После случайных поразительных и скачкообразных изменений громкости, которые характеризуют ранние стадии, мы начинаем слышать звуковые узоры, которые повторяются в течение тех же интервалов времени, даже если инструменты или части последовательности меняются. Иногда последовательность повторяется, но перемежается с другими идеями значительно отличающейся длины, а иногда наблюдаются отчетливые изменения настроения или тона, которые повторяются. Музыка по-прежнему экспериментальная и исследовательская, но это больше, чем исследование самих инструментов. Дети начинают двигаться к контролируемым, часто спокойным произведениям с элементами повторяющихся узоров и ритмической структуры или драматической фразировки. От общительного озвучивания все больше детей начинают получать удовольствие от игры в одиночку или с конкретным музыкальным партнером».[26, с. 43]

Кроме того, несмотря на то, что ситуация «свободной игры» контролировалась детьми и не зависела от прямого вмешательства учителя, утверждалось, что слушающий взрослый поблизости «тесно связан» с процессом обучения и развития, потому что детские музыкальные

произведения слышны, интерпретируются и часто подвергаются комментариям учителя (Young, 1995 p. 56).

Другим свидетельством потенциальной значимости взаимодействия взрослых в музыкальном развитии является исследование, посвященное анализу реакции детей на изменения в музыкальном режиме (Costa-Giomi, 1996). Хотя короткий период обучения мало влиял на восприятие музыкального режима дошкольниками (4 года), идентичная подготовка позволяла детям детского сада (5 лет) воспринимать изменения в музыкальном режиме. Кроме того, после такой подготовки пятилетние дети также смогли идентифицировать «мажор» и «минор» и правильно использовать соответствующую словесную метку.

Нотация. Нотация является важной особенностью высокой художественной традиции западной музыкальной культуры, не в последнюю очередь из-за ее привычной ассоциации с повторением музыкального произведения в исполнении. Нотация является аналогией звука, являясь визуальными символами слуховых событий. Характер способностей детей младшего возраста в отношении обозначения представляет интерес для развития из-за его гипотетической связи с музыкальным пониманием, особенно в отношении ритма и высоты тона (Bamberger, 1991) и с музыкальным исполнением (Smith, 1994).

Дети различаются в развитии в той степени, в которой они связывают визуальные символы со звуками. Такой символикой может быть рисование (Bamberger, 1991) или манипулирование форменными, текстурированными или цветными материалами (Walker, 1985). Развитие системы счисления характеризуется несколькими этапами, четыре из которых широко освещаются в исследовательской литературе (Hargreaves, 1996).

На самом раннем этапе каракули как графическое представление представляется «эквивалентами действия», когда маленький ребенок делает отметки на бумаге, которые соответствуют физическим действиям и которые могут соответствовать времени слышимых звуков (Goodnow, 1971), но в



остальном явная графически-звуковая связь не очевидна. Следующие два этапа развития были обозначены под собирательным термином «фигуральность» (Бамбергер, 1991), потому что ребенок придумывает нотацию, каким-то образом соответствующую особенностям воспринимаемых звуков, во-первых, относящиеся к одному измерению (например, продолжительность), а во-вторых в нескольких измерениях одновременно (например, длительность и интенсивность).[22, с. 89] На четвертом формальном этапе нотация метрически точна и соответствует установленной форме традиционной (западной) музыки, включая точное представление продолжительности, и тесно связана с формальной музыкальной подготовкой (Bamberger, 1991). Эти фазы в развитии нотации соответствуют тем, которые были упомянуты ранее для композиции, при этом нотационная «каракуля» ассоциируется с сенсорными впечатлениями и фигуральными нотациями, охватывающими развитие через манипулятивную и имитационную фазы. Во многих случаях взрослое толкование детской нотации может быть дополнено поиском дополнительных словесных объяснений значения символов (Hair, 1993; Barrett, 1997).)

Однако фактическая нотационная реакция ребенка, скорее всего, будет специфической для конкретной задачи (по крайней мере, частично) и связана с характером музыкального мотива. Например, спетый мотив имеет как метрическую, так и временную информацию, потому что звуки могут поддерживаться голосом, но незвучающий мотив теряет информацию о продолжительности. В результате восприятие мотива по нотации может быть менее развито, особенно для тех детей, которые еще не читают музыку (Mills, 1991). Таким образом, как и другие музыкальные способности, нотационное поведение является специфической задачей и подвержено вмешательству и обучению взрослых. Дошкольники, в динамике, соотносят нотации с произведением, например, показали качественные изменения после двенадцати недель музыкального обучения, особенно для тех детей, которые уже были более опытными в музыке (Domer&Gromko, 1996). Такая

восприимчивость к осознанию соответствующих мотиву нотных символов, является еще одним примером того, как музыкальное поведение меняется и развивается, а не фиксируется.

В исследованиях Барретт (1997, 1998) продемонстрировал как специфический характер придуманных дошкольниками нотаций, так и то, как такие нотации гибко применяются в зависимости от особенностей, воспринимаемых ребенком как доминирующие в рамках конкретной музыкальной задачи. Например, нотационные стратегии для задач пения часто отличались от тех, которые использовались для инструментальных задач. В песенных задачах слова песен часто оказывались доминирующей перцептивной чертой, лежащей в основе составленной нотации, а некоторые дети даже заявляли, что они не могут записать песню, потому что «я еще не знаю своих букв». Тем не менее, эти же дети смогли сосредоточиться на конкретных музыкальных особенностях при нотации своего инструментального творчества (Barrett, 1998).[16, с. 111]

Пение. Из всех видов музыкального поведения пение является одним из наиболее универсальных, часто наблюдаемых и давно установившихся (Nettl, 1983). Старейшая известная песня – шумерская, и датируется примерно 1400 г. до н. э., но его первое современное исполнение в 1974 году (вскоре после его открытия) показало знакомые (западные) музыкальные структуры, такие как колыбельная, гимн или народная песня.[39, с. 113] Можно утверждать, что сохранение общих музыкальных структур в песне на протяжении тысяч лет является еще одним примером того, как существующие социально-культурные музыкальные жанры взаимодействуют с присущими им биологическими структурами и моделями воспитания детей, которые будут заново изобретены через поколения. Недавние неврологические исследования сложного функционирования мозга свидетельствуют об общих нейронных вкладах в активную обработку интонации в речи, а также о мелодическом контуре.[42, с. 191] Перцептивные исследования двухмесячных младенцев свидетельствуют о том, что они уже

способны различать просодические признаки доминирующего (материнского) языка, такие как интонацию и ритм.[36, с. 947]

Кроме того, анализ колыбельных и детских песен разных культур показывает, что их музыкальные структуры характеризуются воспринимаемой простотой, нисходящими интервалами и контурами, с относительно небольшими изменениями контуров, параллельными некоторым просодическим особенностям детской направленной речи. [50, с. 25]

Основы развития пения закладываются в младенческом возрасте в силу физической и структурной взаимосвязи между ранней детской вокализацией, речью, направленной на ребенка, пением, направленным на ребенка, и наличием (и сохранением) песен, предназначенных для детской аудитории в рамках материнской культуры. В течение этих первых нескольких месяцев жизни родители «последовательно направляют ребенка по крайней мере на три уровня вокальной компетентности». Эти уровни постепенно возникают в процессе превербального вокального развития.

Уровень 1: начальный, основы звучания, перерастает в протяжное звучное воркование (в возрасте около 8 недель); впоследствии приводит к фразировке и мелодической модуляции (два месяца);

Уровень 2: вокальный поток делится на слоги за счет использования согласных; матери способствуют этому развитию посредством использования ритмических игр и ритмических мелодий;

Уровень 3: канонические слоги появляются и рассматриваются родителями как «протоорды», которым приписываются значения, присваиваемые декларативно именованию лиц, объектов и событий.[41, с. 44]

Диалог взрослого и ребенка характеризуется «богатыми мелодическими изменениями» в течение первых месяцев жизни, с повторами, присутствует распространенность основных гармонических интервалов, а иногда и резкие изменения в интенсивности.[41, с. 48]

Учитывая бипотенциальность ранней интерактивной вокализации, неудивительно обнаружить, что границы между пением и речью часто размыты, особенно для маленького ребенка (Дэвис, 1994; Дэвидсон, 1994; Уэлч, 1994[a]; сержант, 1994; Уэлч, сержант и Уайт, 1996). Такое размытие характерно для одной из первых фаз развития пения у многих детей раннего возраста. Для незначительного меньшинства, эта фаза может сохраняться в более позднем детском и результат в пении, что обозначено как «мимо нот» потому что, при отсутствии полезной информации о том, как сознательно изменить тембр голоса, раннее вокальное поведение продолжает повторяться. Тем не менее, необходимо проявлять осторожность в использовании этого (или аналогичного) мнения, потому что «мелодичное» пение культурно определено, перцептивно испытано (через категорийное восприятие) и специфично для конкретной задачи. Например, исследования развития детского пения в не западных культурах, языки которых основаны на тональности (где тональные модели участвуют в передаче смысла), выявляют тесную связь между речью и контурами пения (Addo, 1995). В целом, развитие раннего детского пения носит последовательный характер, при этом некоторые модели поведения имеют приоритет над другими (Davidson, 1994).

Лонгитюдные исследования доказательств от выборки ста восьмидесяти четырех пяти-, шести - и семилетних детей в их первые три года в Лондоне, в начальной школе (Уэлч, 1997) поддерживает ключевые особенности модели, в то время как указывая, что вокальное развитие является многогранным и сложным, с разницей, возникающей в отношении детского возраста, пола и вокальных задач. Протокол исследования был разработан для изучения различных видов певческой компетентности, которые проявляются рядом певческих задач в контексте начальной школы. Обзор предыдущей исследовательской литературы выявил разнообразие процедур оценки пения, сгруппированных в два основных типа, а именно: специально выбранный материал песни и отдельные тона и образцы

мелодических фрагментов (например, представленных либо по отдельности, в парах, либо в виде серии). Так, молодые испытуемые в течение трех лет подряд индивидуально тестировались на свои нынешние способности петь две песни, а также на музыкальном материале, который был «деконструирован» из песен и исполнен без слов. Это позволило сравнить эффекты добавления слов к музыкальному материалу (например, в песнях). Все ответы были записаны на цифровой носитель для последующего анализа и оценки коллегией из шести опытных судей по семибальной шкале.

Фаза 1 – слова песни, по-видимому, являются начальным центром интереса, а не мелодией, пение часто описывается как «песнопение», используя ограниченный диапазон высоты тона и мелодические фразы;

Фаза 2 – существует растущее понимание того, что вокальный шаг может быть сознательным процессом, и что изменения в вокальном поле являются управляемыми. Спетая мелодическая канва начинает следовать общим (макро) контурам целевой мелодии или ключевых составляющих фраз. Тональность, по сути, фраза на основе. Самостоятельно придуманные и «схематичные» песни «заимствуют» элементы из музыкальной культуры ребенка.

Фаза 3 – мелодическая форма и интервалы в основном точны, но некоторые изменения в тональности могут произойти, возможно, связанные с неправильным использованием регистра пения. Однако в целом количество различных эталонных ошибок значительно сократилось;

Фаза 4 – отсутствие значительных мелодических или звуковых ошибок по отношению к относительно простым песням из музыкальной культуры певца.

Лонгитюдные данные выявляют явную иерархию в развитии певческих компетенций детей. В каждом возрасте дети были гораздо более точны в подборе вокального тона, когда их просили скопировать простые плавные движения (одно- или двунаправленные, эквивалентные простым мелодическим контурам), отдельные тона и (с 6 лет) мелодические

фрагменты, по сравнению со сложными исполнениями (разнонаправленные контуры) и песнями. Кроме того, имеются явные свидетельства общего, систематического и статистически значимого улучшения навыков подбора высоты тона, за исключением подбора высоты тона в песенном пении, которое неизменно считалось гораздо более низким по сравнению с предыдущим обследованием (Welchetal, 1996).

Причины этого разрыва в развитии между песнями и другими формами согласования высоты тона, по-видимому, тесно связаны с общим характером песен. Изучение данных исследования выявило существенную разницу в певческих способностях детей по отношению к двум ключевым составным частям тестовых песен, а именно к словам и музыке (Welch, 1997). В каждом из трех лет тестирования способность детей воспроизводить слова выбранных песен оценивалась судьями чрезвычайно высоко. Более того, в каждом году рейтинги точности слов были значительно лучше, чем рейтинги мелодичности. В отличие от этого, рейтинги точности мелодического интервала не показали значительного улучшения до третьего года тестирования (в возрасте семи лет), и даже в этом третьем году точность шага по-прежнему оценивалась как значительно худшая, чем точность текста.

Таким образом, систематическое наблюдение за музыкальным поведением детей дошкольного возраста выявляет богатую и разнообразную модель развития и музыкальных компетенций. Хотя развитие может быть более быстрым или более медленным для конкретных детей, есть достаточно доказательств, чтобы предположить, что при соответствующей поддержке, все маленькие дети могут достичь определенной степени мастерства в современных музыкальных формах культуры. Более того, нынешний уровень мастерства всегда подвержен качественным изменениям, особенно в благоприятной среде. Сложное взаимодействие базовой структуры человеческого интеллекта с возможностями, предоставляемыми социокультурной средой, определяет характер и масштабы музыкального

развития в раннем детстве и на протяжении всей жизни. Наблюдаемые различия отражают индивидуальные развивающие маршруты.

Роль диагностики музыкальных способностей. Изучение музыкальных способностей позволит целостно и синтетически изучить своеобразие музыкальности ребенка и определить индивидуальный путь ее формирования в детском саду. Назначение диагностики музыкальных способностей дошкольников связано с исследованием музыкальности ребенка, изучением ее индивидуальной структуры. Результаты диагностики позволят педагогам грамотно развивать музыкальные способности ребенка в логике его индивидуального развития, его индивидуальных возможностей.

Диагностика – это педагогическое средство, способствующее выявлению пред-посылок, условий и результатов педагогического процесса в целях его оптимизации. Учитывая многолетний опыт, накопленный в системе музыкального образования, мы рассмотрели подходы к диагностированию музыкальных способностей детей дошкольного возраста.

- содержание диагностических заданий должно соответствовать содержанию выявляемых качеств субъекта;
- диагностическая методика в целом и каждое задание должны достаточно точно и конкретно выявить искомую способность;
- диагностика должна быть простой и понятной для педагога;
- диагностические задания должны включать точные оценки, позволяющие определить уровень искомого качества или способности у детей, однако не быть объемными;
- диагностические задания и соответствующие им оценки должны позволять дифференцировать детей по выявленным уровням и степени овладения детьми определенным содержанием.

В диагностике, предложенной Н. А. Ветлугиной в пятидесятые годы прошлого столетия, есть много идей, которые требуют возрождения и возвращения в современную практику детского сада. Так, например, в изучении музыкальных способностей особое внимание уделялось поведению детей, описанию их индивидуальных особенностей, проявлений музыкальности, которые составлял воспитатель, наблюдая за ребенком в повседневной жизнедеятельности и в процессе музыкальных занятий.

Для диагностики исследователем использовались музыкальные игры и игровые задания, организованные в форме занятий с небольшой подгруппой детей (3 — 4 человека). Позднее для диагностики музыкальных способностей детей создавались специальные музыкальные инструменты. К способам обследования музыкальных явлений Н. А. Ветлугина относит: вслушивание, узнавание свойств музыкальных звуков; сравнение их по сходству и контрасту; различение их выразительного значения; их воспроизведение с одновременным слуховым контролем в певческих интонациях, игре на инструментах, выразительных ритмических движениях; комбинирование звуковых сочетаний; сопоставление с принятыми эталонами.

### **1.3 Значение ролевой игры в развитии детей дошкольного возраста**

Существуют различные трактовки понятия «ролевая игра». Так, по мнению Е.Н. Ашаниной, ролевая игра – это способ расширения опыта участников анализа посредством предъявления им неожиданной ситуации, в которой предлагается принять позицию (роль) кого-либо из участников и затем выработать способ, который позволит привести эту ситуацию к достойному завершению.[2, с. 87]

А.А. Максимова утверждает, что «...ролевая игра – это форма моделирования ребенком социальных отношений: свободная импровизация, не подчиненная жестким правилам и неизменным условиям». [10, с. 18]



Оксфордский толковый словарь А. Ребера имеет две трактовки понятия ролевой игры: «1. Разыгрывание или выполнение определенной роли. Как процедура, она довольно широко распространена в психотерапии, в образовании и даже в индустриальных условиях. 2. Разыгрывание в соответствующей манере роли, которую человек воспринимает как характерную для себя». [12]

Как отмечает А.А. Реан: «...ролевая игра в развернутом виде представляет собой деятельность, в ходе которой дети берут на себя роли взрослых, воспроизводят их деятельность, а также их взаимоотношения». [18, с. 233]

Л. А. Лухадеева указывает, что «...термином «ролевая игра» обозначается довольно большой класс игровых методов, использующих разделение участников группы по ролям». [9, с. 12]

По мнению Дж. Стертридж (G. Sturtridge), «...ролевые игры способствуют развитию эмпатии и, более того, обеспечивают «репетицию жизни». [52, с. 130]

С точки зрения использования в педагогических технологиях, как отмечает Н.Ф. Адилова, «ролевая игра – это комплексный методический прием обучения, в котором маленькая группа в форме игрового представления критически рассматривает важную для неё тему, и при этом участники воображаемой ситуации, исполняют роли, которые имеют компетентно-ролевое отношение к учебной цели». [1, с. 122]

Таким образом, из данных определений можно выделить один общий компонент, - что ролевая игра представляет собой условное воспроизведение ее участниками реальных практических ситуаций.

Далее рассмотрим значение ролевой игры в развитии детей дошкольного возраста.

Значение ролевой игры в развитии детей дошкольного возраста трудно переоценить, поскольку, возрастные их особенности определяют главенствующие позиции данного вида деятельности как условия развития.

Ролевая игра стимулирует воображение дошкольников и усиливает их социальное развитие, укрепляет дружеские отношения путем положительного эмоционального взаимодействия. Поэтому ролевые игры – это действительно важный инструмент развития для детей дошкольного возраста. Дошкольники могут научиться многим навыкам и установкам во время ролевых игр, они учатся быть коммуникабельными и сопереживать другим. Они могут научиться выражать все свои чувства, только наблюдая за общением окружающих их людей. Они также могут узнать о других культурах и улучшить свои языковые и двигательные навыки.

Во время ролевых игр дети могут освоить некоторые базовые учебные навыки, такие как грамотность и счет. В игровом магазине, дети могут охватить основы практически всех аспектов учебной программы. Они могут узнать о деньгах, о вежливости, как правильно задавать вопросы и отвечать на них и т. д. Ролевые игры могут помочь дошкольнику разобраться в окружающем его мире. В своей статье «Ролевые игры в условиях раннего возраста» Джули Вейган указывает на важность для дошкольных учреждений «предоставить детям возможность развивать свое воображение» через ролевые игры.[52]Ролевые игры не только способствуют интеллектуальному развитию, но и улучшают социальные навыки детей и их творческий потенциал, дают детям возможность разыграть события, которые они наблюдали или испытывали в реальной жизни. А это означает также ситуации, в которых у них могут возникнуть некоторые проблемы. На самом деле, ролевые игры могут помочь безопасно исследовать моральные вопросы и проблемы. Перенося ребенка в будущее или прошлое, ролевая игра позволяет посещать места и моменты, которые наши дети должны будут познавать. Они могут путешествовать в любом месте, в реальном мире или в очень вымышленном, где люди имеют особые силы или вещи просто не похожи на нормальные. Ролевая игра может помочь ребенку справиться с изменениями в будущем: готовность к переезду, смена школы и т. д. Преодолеть психологические неудобства некоторых возможных ситуаций

становится легче через ролевые игры, где они могут визуализировать и буквально сыграть свою роль в будущем.

Таким образом, ролевая игра представляет собой условное воспроизведение ее участниками реальных практических ситуаций, создает условия реального общения.

Идея применения ролевого поведения получила подкрепление в теории ролей, разработанной социологами и социопсихологами. Социальная среда, в которой человек рождается, - это его первичная социализация, в которой приобретается социальный опыт. Социальные роли в рамках вторичной социализации неизбежно носят искусственный, условный характер. Оценка условного характера может быть различной: перевоплощения в реальных людей, литературных героев, сказок, героев и т. д. Условно-трансформационный элемент присущ всем типам ролевых игр.

Таким образом, развитие дошкольников в условиях ролевой игры предполагает, что процесс обучения строится как модель коммуникативного процесса. Вполне понятно, что в первую очередь потребует моделирования ситуации как единицы общения. В коммуникативном обучении ситуации не используются на заключительном этапе освоения материала, они являются не постскриптумом к общению, а его сущностной основой на всех этапах освоения материала.

Известно, что в социальной психологии роли традиционно подразделяются на три группы: социальные, межличностные и психологические.

Социальные роли, имеющие обобщенный характер, действуют в рамках известного стереотипа (врач, пациент). Социальные роли могут носить не только обобщенный (спортсмен, певица, композитор), но и конкретизированный характер.

Межличностные роли. Социальная психология говорит, что в каждом конкретном случае различается взаимное влечение и отталкивание людей. Реакция каждого человека зависит от определенных качеств тех, с кем он

ведет диалог. Межличностные роли накладываются на социальные, вносят определенные нюансы в характер общения. Играя различные роли в процессе обучения, дошкольники учатся выражать собственное отношение к различным явлениям действительности.

Психологические роли. В них наиболее ярко проявляются специфические черты человека. Психологические роли условно можно разделить на 3 группы: роли, характеризующие человека положительно; нейтральные роли; роли, содержащие отрицательную характеристику человека. Возможность оценивать события и факты с разных позиций, расширяет социальный опыт дошкольников, учит общению. Такие роли могут иметь также обобщенный и конкретизированный характер.

Сказочные персонажи задают самый жесткий стереотип поведения, имеющий четкую и однозначную психологическую характеристику. Роли литературных персонажей точно определяют и стереотип поведения, хотя психологическая характеристика здесь богаче и разнообразнее. Персонажи учебников часто не обладают яркой психологической характеристикой, но имеют преимущество: в тексте даются реальные образцы их речевого поведения. Реализовав логику действий персонажей, дошкольники могут развить ситуацию. Это развивает их воображение и влияет на развитие их речевых способностей.

Таким образом, целенаправленное включение элементов ролевой коммуникации в дошкольный образовательный процесс позволит приблизить образовательную коммуникацию к естественному процессу взаимодействия. Использование ролевых игр дает хорошие возможности для активизации образовательного процесса.

Отдельно остановимся на типологических особенностях ролевых игр. Ролевые игры для детей делятся на три основных типа:

Взаимодействие игроков в режиме реального времени, когда действия игроков эквивалентны действиям персонажей, с которыми они играют;

Настольно-словесные игры, основанные на определении результатов своих ходов и расчете перспектив на ходы соперников;

Компьютерные игры.

Но чаще всего ролевые игры для детей являются симбиозом всех вышеперечисленных видов.

С первым видом ролевых игр дети знакомятся с самого раннего возраста. Это все известные нам «дочки - матери», «врачи», «в магазин» и другие подобные. Дети представляют себя родителями, парикмахерами, шоферами, врачами или продавцами, имитируя действия этих реальных людей, привнося в свою игру накопленный жизненный опыт. Эти игры также называются так: сюжетно-ролевые игры для дошкольников, так как они имеют определенную сюжетную линию заранее.

К этому же типу можно отнести игры, основанные на сказочных, выдуманных историях. Например, один играет роль летающего дракона, а другой – роль маленького кролика, прячущегося от преследователя. Дети во время этих игр бегают, прячутся, одевают друг друга или взвешивают «еду» на весах. Эти игры позволяют детям развить навык социального поведения, показать, какие обязанности и профессии существуют в мире, что такое добро и что такое зло.

Развивающиеся настольные игры для детей менее динамичны, но гораздо эффективнее в плане интеллектуального развития. К таким играм можно отнести «Отгадай загадку», «Путешествие в сказку» и другие. Для игры необходимо иметь карточки с картинками. В первом случае это карты-гадания, а во втором – карты, на которых изображены разные эпизоды из разных сказок. Дети должны определить, какую карту они должны поставить на вопрос ведущего. Обычно такие игры предполагают участие взрослого человека, умеющего читать.

Настольные ролевые игры для детей. В этих играх дети могут попробовать свои силы в моделировании и творчестве, а также закрепить свои навыки рисования. Эти игры интересны еще и тем, что ребенок может

заниматься «сам по себе», не мешая взрослым заниматься своими домашними делами.

Ролевые игры для детей, в которые мальчики любят играть чаще, основаны на «воинах» и моделировании. Играя в «войну», мальчишки рисуют поле боя, «убивают» танки воображаемого противника, изображая взрывы или выбивая вражеских солдат.

Говоря о компьютерных играх, следует отметить, что к выбору таких игр нужно подходить крайне осторожно. Детям не принесут пользы игры-«шутеры», особенно если прототипами участников этих игр являются зомби, мертвые или мифические силы зла.

На сегодняшний день в продаже есть компьютерные развивающие игры для дошкольников. Сюжетом в них служат фантастические истории, где участники разговаривают с животными. Или им нужно открыть свой магазин и распределить товары по полкам, ориентируясь на группу товаров: ягоды - на ягоды, шампуни - на моющие средства, блокноты - на канцелярские товары. Или для фиксации записи чисел предлагается «позвонить» другу-бегемоту, «набрав» его номер. И есть еще одна задача - навести порядок в комнате, «убрав» ненужное: щетку, тарелку с пельменями, пальто или велосипед.

Таким образом, для цели данной работы наиболее близким будет являться определение ролевой игры, данное А.А. Реан: «...ролевая игра в развернутом виде представляет собой деятельность, в ходе которой дети берут на себя роли взрослых, воспроизводят их деятельность».

Применительно к дошкольной возрастной категории, можно констатировать (исходя из приведенных в данном параграфе определений) что ролевые игры являются неотъемлемой частью при процессе получения новых знаний и опыта. В рамках участия в ролевых играх дошкольник более активен, мотивирован и готов к восприятию новых для него знаний, даже тех, которые при классической подаче материала были бы ему абсолютно не интересны.

## **2. Эмпирическое исследование условий формирования музыкальной культуры у детей дошкольного возраста**

### **2.1.Обоснование организации ролевой игры «Оркестр», как условия развития музыкальной культуры у детей дошкольного возраста**

Окружающая среда детства формирует то, какие перспективы будут у взрослого, потому что она формирует человека в годы его становления. Искусство – это культурное выражение, наполненное культурными смыслами и символами. Опыт культурного (музыкального) самовыражения культивирует в индивидах тенденции и диспозиции, влияющие на их реакцию на встречающееся новое.

Образование ребенка не обязательно является недостаточным, но, тем не менее, оно подрывается в плане культурно-художественной подготовки и вовлеченности. Знакомство с музыкой в раннем детстве вводит дошкольника в культурное пространство, которое обеспечивает взаимодействие с элементами культуры, которые на протяжении веков использовались для обучения и расширения прав и возможностей членов общины. Привнесение музыкального опыта в дошкольную образовательную среду может помочь преодолеть разрыв, который может возникнуть (отделение от культурных практик), тем самым социализируя ребенка с раннего возраста.

Музыка играет очень важную роль в любой культуре. Музыка присутствует в различных социальных и образовательных мероприятиях. Большинство правительственных церемоний включают компонент музыки, в то время как в повседневной жизни используются песни для празднования дней рождения, проведения спортивных или развлекательных мероприятий. Учитывая важность музыки, неудивительно, что родители инстинктивно используют ее для выражения радости, вовлечения или успокоения своих детей.

Воздействие музыки с раннего детства помогает детям говорить более четко, развивать более широкий словарный запас и укреплять социальные и эмоциональные навыки. Музыкальный интеллект так же важен, как логический и эмоциональный интеллект. Это происходит потому, что музыка обладает способностью укреплять связь между телом и мозгом для совместной работы в команде. Например, когда дети танцуют и двигаются под музыку, у них улучшается моторика, а пение под музыку помогает им практиковать свой голос. В целом, воздействие музыки поддерживает детей в процессе их развития.

Как отмечалось нами в первой главе, многие исследователи изучали важность музыки в развитии детей в раннем возрасте с 1950-х годов. Два факта, которые широко признаются, это то, что дети не выражают музыку так же, как взрослые, и что годы от рождения до шести лет являются наиболее важным периодом для музыкального развития ребенка. Это происходит потому, что даже самые маленькие малыши воспринимают музыкальные тона и непроизвольно различают их по частоте, мелодии и тональности. По мнению исследователей, ранние годы детства имеют решающее значение для того, чтобы научиться расшифровывать тона музыки и создать систему психической организации для запоминания музыки. Это означает, что, как и при развитии языка, малыши развивают свои музыкальные навыки путем имитации и запоминания ритмов и тонов песен, таких как хлопки в такт и пение в мелодии. Без этой способности дети не смогли бы развивать свои музыкальные навыки.

Помимо необходимости для детей научиться использовать свои голоса в качестве инструментов, дети также нуждаются в воздействии различных типов звуков. Они включают повседневные звуки, игрушечные инструменты, «реальные» инструменты и самодельные инструменты.

Повседневные звуки. Необходимо иногда сделать повседневные звуки в центре внимания для прослушивания, привлекая внимание малыша к необычным звукам вокруг них. Можно выходить на «звуковую прогулку» и



подсчитать с ребенком, сколько разных звуков вы можете услышать. Можно сделать свою собственную игру в «Угадай звук», чтобы играть со своим ребенком, когда они достаточно взрослые (3-7 лет), записывая повседневные звуки и сопоставляя их с изображениями. Необходимо вовлечь их в мир звуков.

Самодельные музыкальные инструменты. Можно сделать собственные инструменты вместе с ребенком. Когда дети очень молоды, простой набор кастрюль и деревянная ложка, или картонная коробка с теннисными шариками для производства шума при встряхивании, обеспечат много старомодной забавы. Шейкеры, изготовленные из старых кофейных банок или трубочек сладостей, легко сделать и они могут быть заполнены сушеными бобами или рисом для мгновенного эффекта. Стеклянные бутылки, заполненные различным количеством жидкости, обеспечат дополнительный урок воспроизведения звуков, а также различной толщины резиновые полосы, натянутые над фанерной коробкой для домашней гитары. В Интернете найдется много самодельных приборов, и идей как их сделать.

Музыкальные инструменты. Ребенок также должен быть ознакомлен с действием настоящих музыкальных инструментов, таких как флейты, скрипки, гитары, трубы и клавишные, если это возможно. Это не значит, что нужно пойти и купить пианино. Возможно, в доме есть старая гитара, которую вы больше не используете, или скрипка. Если с ребенком не проводятся профессиональные музыкальные уроки, он не сможет играть на этих инструментах должным образом (правильно), но даже на любительских (домашних) занятиях можно показать, как производится звук и поощрять ребенка «бренчать» на струнах или нажимать клавиши. Некоторые инструменты, конечно, будут полностью вне их досягаемости, такие как саксофоны или флейты, из-за их размера. Однако, если есть любой из этих инструментов, пусть ребенок прикоснется к инструменту, слушает как взрослый играет музыку.

Важно для ребенка, наглядно показать, как правильно играть на музыкальных инструментах и как заботиться о них, однако основным в обучении детей музыкальной культуре является сами музыкальные инструменты. Детей следует учить тому, что музыкальные инструменты не являются игрушками и к ним следует относиться с уважением. Одним из преимуществ детей при обучении чему-либо является их природная любознательность и креативность. Дошкольники предрасположены к обучению методом проб и ошибок и не имеют никаких запретов, общих среди взрослых. Они еще не боятся казаться глупыми или делать ошибки, и поэтому сочинять и импровизировать – это навыки, которые приходят к ним легче, чем к взрослым вокруг них. Родители должны воспитать этот энтузиазм и поощрять детей творить со звуком. Как и при прослушивании, необходимо говорить с ребенком о звуках, которые они создают. Нужно ввести в словарный запас, такие слова как «высокий», «низкий», «громкий», «мягкий», «быстрый» и «медленный». По мере того, как они становятся старше, поощрять их, чтобы сделать музыку, соответствующую различным настроениям или сопровождать ею любимую историю ребенка. Нужно убедиться, что ребенок видит музыку как нечто, что он может контролировать и выражать себя. Воображение – единственное ограничение.

Традиционный, классический подход к музыкальному образованию начинается примерно в возрасте 6-7 лет, часто позже. Основываясь на теории и изучении конкретного инструмента, навыки чтения и написания музыки занимают центральное место в подходе, что делает его часто непригодным для очень маленьких детей. Однако, как уже упоминалось нами выше, маленькие дети на самом деле идеально подходит для музыкального обучения и многие люди считают, что классическая модель музыкального образования начинается слишком поздно.

По утверждению Н.А. Ветлугиной, музыка оказывает положительное влияние на физическое, когнитивное, социальное и эмоциональное развитие ребенка. [6, с. 47]

Физическое Развитие С помощью песен, пения, ритмической работы, ударов, щипания, или дутья в инструмент в определенный момент времени в заданной манере, дети развивают координацию – как умственную, так и физическую (мелкую моторику).

Музыкальные занятия могут способствовать физическому развитию ребенка несколькими способами, например, музыкой и движением, пением или игрой на инструменте. В качестве деятельности музыка и движение предлагает ребенку исключительные способы соответствовать музыке движениями своего тела. Это соответствие с правильными движениями тела помогает в мышечном развитии детей. Действительно, как указывают результаты наблюдений, проводившихся в течении месяца после проведения эксперимента, участие в музыкальных сюжетно-ролевых играх может принести пользу физически неуклюжему, аритмичному ребенку, расслабляя мышечное напряжение, развивая координацию ума и тела и предоставляя выход для эмоционального напряжения и возможность для творческого самовыражения. Такая релаксация также может помочь изменить настроение детей.

Пением и использованием духовых инструментов дети могут поддержать свое развитие дыхания, уделяя особое внимание правильному положению тела, емкости легких и диафрагмальному дыханию. Кроме того, по нашему мнению, детям с проблемами формирования правильных звуков речи может быть оказана помощь посредством такого воздействия, потому что, играя на духовых инструментах, мышцы щек и языка развиваются.

#### Эмоциональное развитие

Одной из задач музыкального воспитания является также эмоциональное развитие ребенка. Музыка обычно концептуализируется в тесной связи с эмоциональностью, потому что музыкальный опыт, перцептивный или продуктивный, может опосредовать человеческие чувства даже в тех случаях, когда вербальное посредничество терпит неудачу.

Музыка способна удовлетворить эмоциональные потребности ребенка. Дети познают и получают уникальное удовлетворение от музыки, а эстетический опыт, который они получают, может укрепить и улучшить их эмоциональную жизнь, чтобы они могли стать более социализированными, цивилизованными и вежливыми, с высоким чувством уважения и оценки по отношению к другим людям. Язык музыки не передает значения слов, чтобы ребенок мог определить смысл музыки индивидуально. Поэтому интерпретация музыкального произведения может варьироваться от человека к человеку в зависимости от опыта, потребностей или способностей к развитию. Это один из самых великолепных и замечательных вопросов в музыке, то, что каждый ребенок получает от музыки все, что он хочет, требует и желает, в соответствии с его умственными или эмоциональными потребностями. С помощью различных музыкальных мероприятий, дети находят способы, чтобы выразить свои чувства и общаться. Каждый ребенок получает от музыки то, что он хочет, и его ответ зависит от вида музыки и его настроения.

Рассмотрим когнитивное развитие ребенка

Музыка также способствует умственному развитию ребенка. Музыка имеет свой язык, а понимание, прослушивание, создание и исполнение музыки требуют использования как музыкальных, так и немзыкальных психических процессов.

Таким образом, музыкальные переживания и достижения требуют использования нескольких способностей, которые являются психическими функциями. В обучении дошкольников, умственное развитие может быть культивировано несколькими способами, например, путем понимания того, какой музыкальный эффект получается или какие выражаются чувства, если используются слова для музыкального произведения. Музыка может также содержать элементы, связанные с визуальным, сенсорным или воображением, которые обычно могут быть отображены с музыкой и движением, чтением и написанием музыки, и использованием инструментов.

Исследования показали, что частое музыкальное участие, которое включает в себя прослушивание музыки, произнесение рифм, пение песен и игра на музыкальных инструментах, может иметь важное значение для интеллектуального развития.

Музыка развивает степень общительности ребенка, через многие виды деятельности, что обеспечивает возможности для сотрудничества, самодисциплины, взаимодействия и ответственности. В частности, предполагается, что музыка может в значительной степени способствовать развитию общительности детей путем проведения ряда мероприятий, обеспечивающих возможности для коллективного участия, сотрудничества и взаимодействия.

Кроме того, в их взаимодействии дети мотивируют друг друга, чтобы они модифицировали, иллюстрировали и укрепляли свои идеи. Помимо музыкальной деятельности, оказывающей очевидное социальное воздействие, которое подразумевает участие в занятии во время урока хорового пения, оркестровой деятельности и обучения игре на инструментах в малых группах, также имеет социальную ценность коммуникативная составляющая, так как предоставляются возможности для социальной гибкости, координации и общения с другими детьми, для достижения общей цели. Таким образом, музицирование выполняет важную роль в образовании и особенно в процедуре социальной общности детей.

Выше сказанное позволяет сделать нам вывод: систематическое музыкальное образование положительно влияет на социализацию ребенка, уверенность в себе и социальную адаптацию.

## **2.2 Формирование основ музыкальной культуры детей дошкольного возраста посредством организации ролевой игры «Оркестр»**

В качестве условий развития музыкальной культуры детей дошкольного возраста посредством организации ролевой игры «Оркестр» нами использованы предложенные Б. Васик критерии положительности работы дошкольников в малых группах:

- Поощряет чувства принадлежности и эмоциональной поддержки, поскольку работа в небольших группах создает более интимную атмосферу, чем работа со всеми детьми вместе;
- Способствует взаимности, чувству безопасности, индивидуальным возможностям и независимости;
- Позволяет получать приятные впечатления;
- Способствует любопытству, мотивации к обучению, гибкости, творчеству и открытости;
- Совершенствует правила обучения, навыки и ценности, необходимые для достижения целей в важных областях, расширяет сферы интересов детей;
- Поощряет самовыражение и развивает умение слушать, развивает эмпатию, сотрудничество;
- Способствует взаимопомощи и солидарности между детьми в группе. [3, с. 3]

Музыкальная ролевая игра – идеальный способ познакомить ребенка с различными музыкальными инструментами и музыкальными символами. Дети в месте с родителями примеряли на себя роли музыкантов и их помощников. С помощью карточек дети входили в свои роли, которые они выбрали.

Проведение ролевой игры «Оркестр» имеет следующую структуру:

- Подготовительный этап;
- Основной этап;
- Заключительный этап.

Приведем характеристику этих этапов.

Подготовительный этап.

Для проведения занятия были подготовлены музыкальные фигуры из картона, нарисовали символы и силуэты акриловой краской. Символами и инструментами, которые мы использовали, были музыкальная нота, труба, электрогитара, рояль, виолончель и скрипичный ключ (смотри рисунок 1). В процессе изготовления этих карточек детям рассказывали, что обозначают эти символы и как эти инструменты действуют.



Рисунок 1- силуэты музыкальных фигур

Кроме того, в качестве наглядного пособия, был использован плакат «Музыкальные инструменты» (смотри рисунок 2)



Рисунок 2- Музыкальные инструменты

Основной этап

Оборудование: карточки с изображением музыкальных инструментов, музыкальные инструменты, фонограммы.

Сценарий ролевой игры «Оркестр» в приложении 1.

### 2.3 Анализ результатов исследования

Наше исследование проходило на базе МБДОУ «Переясловский Детский сад «Шалуныя», с.Переясловка Рыбинский район Красноярского края.

Проводимое нами эмпирическое исследование имеет целью изучить и выявить особенности приобщения детей дошкольного возраста к музыкальной культуре (на примере ролевой игры «Оркестр»).

Исходя из данной цели, была разработана следующая структура эмпирического исследования.

С помощью методик «Карта наблюдений музыкального развития» (методика О.П. Радыновой, приложение 2) и «Диагностика уровня



музыкального развития детей» (методика Н.А. Ветлугиной, приложение 3) устанавливался начальный уровень развитости музыкальной культуры старших дошкольников, принимавших участие в исследовании.

Производилось пропорциональное деление всей совокупности дошкольников на экспериментальную и контрольную группы.

Разрабатывались и проводились занятия с контрольной группой дошкольников по детской ролевой игре «Оркестр».

С помощью методик «Наблюдение музыкального развития» (методика О.П. Радыновой) и «Диагностика уровня музыкального развития детей» (методика Н.А. Ветлугиной) повторно устанавливался уровень развитости музыкальной культуры старших дошкольников, принимавших участие в исследовании (таблица 2).

Сравнивались полученные результаты первичной и повторной диагностики.

При формировании эмпирической выборки мы руководствовались следующими критериями:

Репрезентативность выборки достигалась с помощью стратифицированного случайного отбора по возрастным параметрам генеральной совокупности.

Радомизация внутренней валидности (эквивалентности) выборки основана на данных предоставленных штатным психологом учреждения, ставшего базой нашего исследования.

Для проведения первого этапа исследования нами была сформирована экспериментальная выборка, включающая 20 детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет).

На начальном этапе эксперимента диагностировался начальный уровень развитости музыкальной культуры старших дошкольников, принимавших участие в исследовании, с помощью методик «Наблюдение

музыкального развития» (методика О.П. Радыновой) и «Диагностика уровня музыкального развития детей» (методика Н.А. Ветлугиной).

Затем производилось пропорциональное деление всех участвующих в эксперименте дошкольников на экспериментальную и контрольную группы. Пропорциональность деления заключалась в распределении дошкольников по группам таким образом, чтобы обе группы были равными по уровню развития музыкальной культуры на момент эксперимента. Оценка проводилась на основе субъективного мнения сотрудников ДОУ, и впоследствии была подтверждена результатами диагностики (таблица 1).

Результаты первичной диагностики представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1-Результаты первичной диагностики дошкольников (методика О.П. Радыновой)

№	Фамилия, имя (коды)	Ладово-мелодическое чувство	Звуковысотный слух	Чувство ритма
<b>Контрольная группа</b>				
1	М.А.	Низкий	Низкий	Низкий
2	Т.М.	Средний	Средний	Средний
3	Н.С.	Высокий	Высокий	Высокий
4	Д.Н.	Средний	Средний	Средний
5	С.К.	Средний	Средний	Средний
6	С.Д.	Средний	Средний	Средний
7	О.С.	Высокий	Высокий	Высокий
8	С.Т.	Средний	Средний	Средний
9	С.М.	Средний	Средний	Средний
10	С.В.	Высокий	Высокий	Высокий
Высокий уровень – 30%				
Средний уровень – 60%				
Низкий уровень – 10%				
<b>Экспериментальная группа</b>				
11	Д.Г.	Высокий	Высокий	Высокий
12	Д.Л.	Средний	Средний	Средний
13	И.Д.	Средний	Средний	Средний
14	К.Г.	Средний	Средний	Средний
15	М.В.	Высокий	Высокий	Высокий
16	А.Т.	Средний	Средний	Средний
17	А.К.	Высокий	Высокий	Высокий
18	Б.С.	Средний	Средний	Средний
19	Е.Б.	Низкий	Низкий	Низкий
20	К.Б.	Средний	Средний	Средний
Высокий уровень – 30%				
Средний уровень – 60%				
Низкий уровень – 10%				

Наглядно результаты первичной диагностики дошкольников по методике О.П. Радыновой (Смотри рисунок 3)

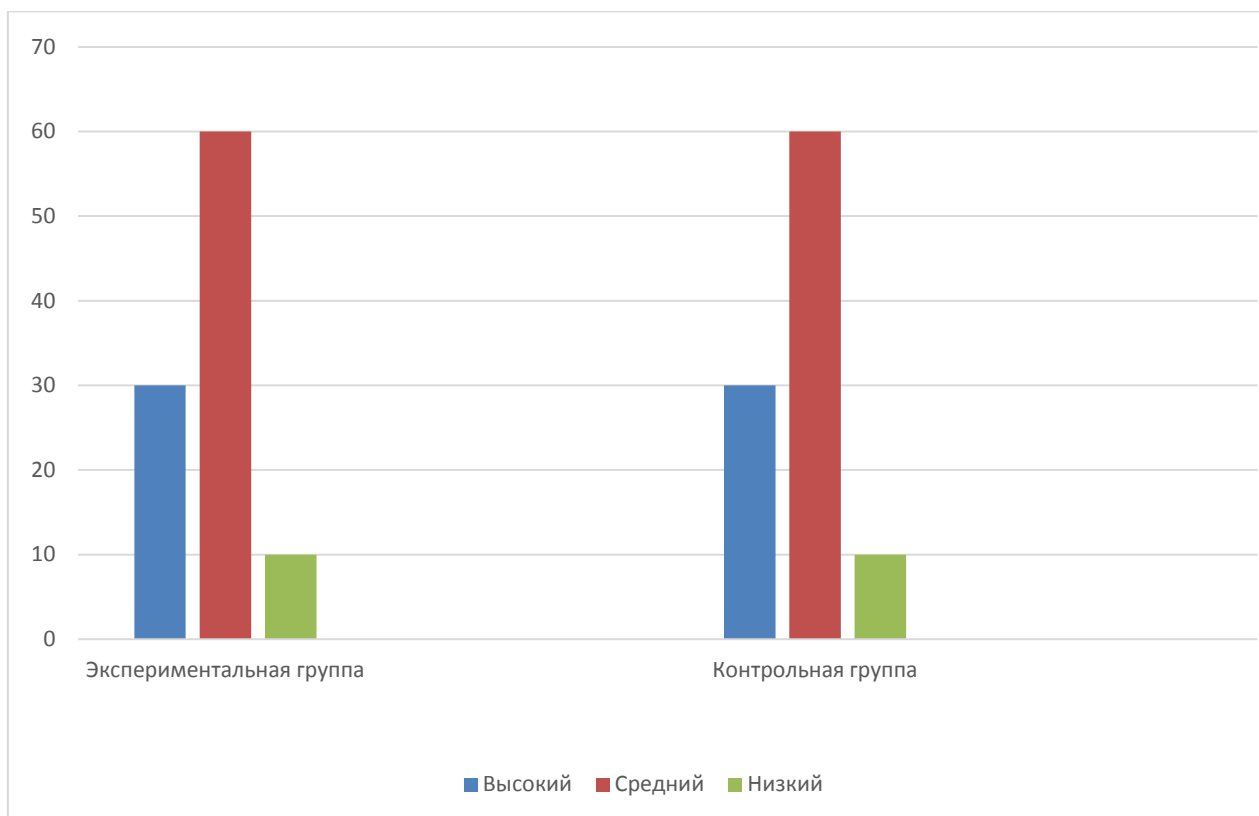


Рисунок 3- Результаты первичной диагностики дошкольников по методике О.П. Радыновой

Таблица 2-Результаты первичной диагностики дошкольников (методика Н.А. Ветлугиной)

№	Фамилия, имя (коды)	Ладово-мелодическое чувство	Звуковысотный слух	Чувство ритма
<b>Контрольная группа</b>				
1	М.А.	Низкий	Средний	Средний
2	Т.М.	Средний	Средний	Средний
3	Н.С.	Высокий	Высокий	Высокий
4	Д.Н.	Средний	Средний	Низкий
5	С.К.	Средний	Средний	Средний
6	С.Д.	Средний	Средний	Средний
7	О.С.	Высокий	Высокий	Высокий
8	С.Т.	Средний	Средний	Низкий
9	С.М.	Средний	Средний	Средний
10	С.В.	Высокий	Высокий	Высокий
Высокий уровень – 30%				
Средний уровень – 60%				
Низкий уровень – 10%				
<b>Экспериментальная группа</b>				
11	Д.Г.	Высокий	Средний	Высокий
12	Д.Л.	Средний	Высокий	Средний
13	И.Д.	Средний	Средний	Средний
14	К.Г.	Средний	Средний	Средний
15	М.В.	Высокий	Высокий	Высокий
16	А.Т.	Средний	Средний	Средний
17	А.К.	Высокий	Высокий	Высокий
18	Б.С.	Средний	Средний	Средний
19	Е.Б.	Низкий	Низкий	Средний
20	К.Б.	Средний	Средний	Средний
Высокий уровень – 30%				
Средний уровень – 60%				
Низкий уровень – 10%				

Наглядно результаты первичной диагностики дошкольников по методике Н.А. Ветлугиной (смотри на рисунке 4).

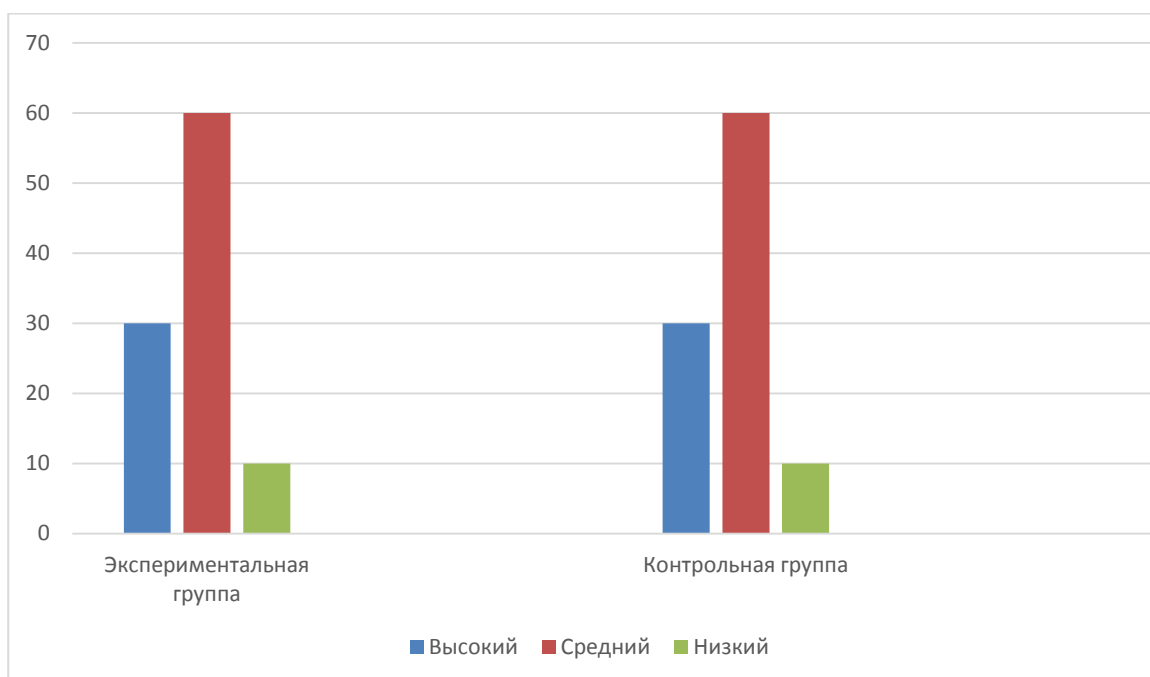


Рисунок 4- Результаты первичной диагностики дошкольников по методике Н.А. Ветлугиной

Результаты первичной диагностики дошкольников по методике Н.А. Ветлугиной

Согласно представленных в таблицах 1 и 2 данных, обе методики выявили практически идентичные показатели. Различие в оценке проявляется в том, что по методике Н.А. Ветлугиной ряд значений диагностируемых показателей у трех дошкольников из 20 находится в границах между высоким и средним уровнями. Высокий уровень развития музыкальной культуры наблюдается у 30% детей (6 человек), средний уровень – у 60% (12 человек), и низкий уровень – 10 % (2 человека).

После проведения ролевой игры «Оркестр» с экспериментальной группой на протяжении трех месяцев по три раза в неделю (всего – 36 занятий) повторно устанавливался уровень развитости музыкальной

культуры старших дошкольников, принимавших участие в исследовании с помощью методик «Карта наблюдений музыкального развития» (методика О.П. Радыновой) и «Диагностика уровня музыкального развития детей» (методика Н.А. Ветлугиной).

Результаты диагностики старших дошкольников, принимавших участие в исследовании, в сравнении с контрольной группой, представлены в таблице 3.

Таблица 3-Результаты повторной диагностики дошкольников

№	Фамилия, имя (коды)	Ладово-мелодическое чувство	Звуковысотный слух	Чувство ритма
<b>Контрольная группа</b>				
1	М.А.	Низкий	Низкий	Низкий
2	Т.М.	Средний	Средний	Средний
3	Н.С.	Высокий	Высокий	Высокий
4	Д.Н.	Средний	Средний	Средний
5	С.К.	Средний	Средний	Средний
6	С.Д.	Средний	Средний	Средний
7	О.С.	Высокий	Высокий	Высокий
8	С.Т.	Средний	Средний	Средний
9	С.М.	Средний	Средний	Средний
10	С.В.	Высокий	Высокий	Высокий
Высокий уровень – 30%				
Средний уровень – 60%				
Низкий уровень – 10%				
<b>Экспериментальная группа*</b>				
№	Фамилия, имя (коды)	Ладово-мелодическое чувство	Звуковысотный слух	Чувство ритма
1	Д.Г.	Высокий	Высокий	Высокий
2	Д.Л.	Высокий	Высокий	Высокий
3	И.Д.	Высокий	Высокий	Высокий
4	К.Г.	Высокий	Высокий	Высокий
5	М.В.	Высокий	Высокий	Высокий
6	А.Т.	Высокий	Высокий	Высокий
7	А.К.	Высокий	Высокий	Высокий
8	Б.С.	Высокий	Высокий	Высокий
9	Е.Б.	Средний	Средний	Средний
10	К.Б.	Высокий	Высокий	Высокий
Высокий уровень – 90%				
Средний уровень – 10%				
Низкий уровень – 0%				

\*Примечание: поскольку обе диагностические методики идентичны по исследуемым параметрам, а также полученным результатам, разделение на две таблицы представляется нецелесообразным.

Наглядно результаты повторной диагностики дошкольников (смотри рисунок 4)

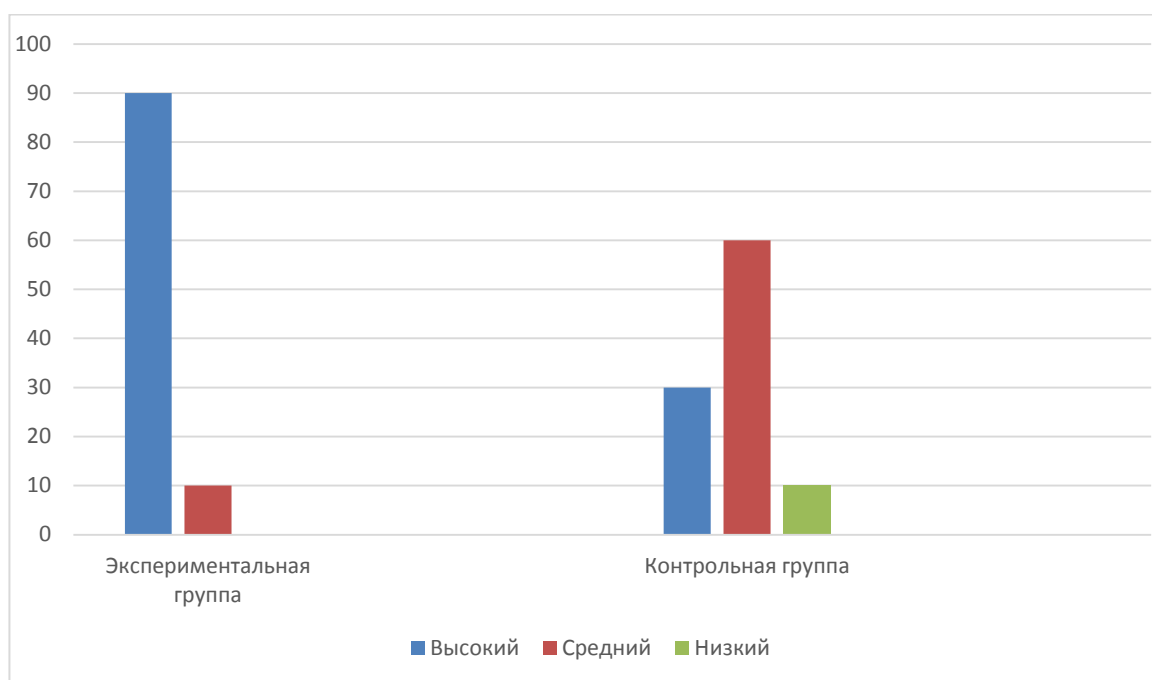


Рисунок 4-Результаты повторной диагностики дошкольников (методика Н.А. Ветлугиной)

Согласно представленных в таблице 3 данных, высокий уровень развития музыкальной культуры наблюдается у 90% дошкольников, принимавших участие в эксперименте (9 человек), средний уровень – у 10% (1 человек), низкий уровень не выявлен.

Таким образом, в процессе исследования достоверно установлено, что использование музыкальной ролевой игры «Оркестр» в целях формирования музыкальной культуры дошкольников, является эффективным средством.

Полученные результаты свидетельствуют о положительной динамике формирования музыкальной культуры в экспериментальной группе. Так, если до проведения ролевой игры «Оркестр», высокий уровень музыкальной

культуры был выявлен у 3 дошкольников, то повторная диагностика показала, что 90% детей этой группы (9 человек) имеют высокий уровень сформированности исследуемых показателей.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

По результатам проведенного в данной работе исследования мы можем сделать следующие выводы.

Цель достигнута, гипотеза частично подтверждена теоретически, и результатами эксперимента все задачи исследования решены.

Систематическое наблюдение за музыкальным поведением детей дошкольного возраста выявляет богатую и разнообразную модель развития и музыкальных компетенций. Хотя развитие может быть более быстрым или более медленным для конкретных детей, есть достаточно доказательств, чтобы предположить, что при соответствующей поддержке, все маленькие дети могут достичь определенной степени мастерства в современных музыкальных формах культуры. Более того, нынешний уровень мастерства всегда подвержен качественным изменениям, особенно в благоприятной среде. Сложное взаимодействие базовой структуры человеческого интеллекта с возможностями, предоставляемыми социокультурной средой, определяет характер и масштабы музыкального развития в раннем детстве и на протяжении всей жизни. Наблюдаемые различия отражают индивидуальные развивающие маршруты.

Организация ролевых музыкальных игр для ребенка важна тем, что можно показать ему, как правильно играть на своих инструментах и как заботиться о них, однако основным в обучении детей музыкальной культуре являются инструменты. Детей следует учить тому, что музыкальные инструменты не являются игрушками и к ним следует относиться с уважением.

Одним из преимуществ детей при обучении чему-либо является их природная любознательность и креативность. Они еще не боятся казаться



глупыми или делать ошибки, и поэтому сочинять и импровизировать – это навыки, которые приходят к ним легче, чем к взрослым вокруг них.

Полученные результаты свидетельствуют о положительной динамике формирования музыкальной культуры в экспериментальной группе. Так, если до проведения ролевой игры «Оркестр», высокий уровень музыкальной культуры был выявлен у 3 дошкольников, то повторная диагностика показала, что 90% детей этой группы (9 человек) имеют высокий уровень сформированности исследуемых показателей

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Адилова Н. Ф. Эффективность использования ролевых игр в процессе обучения // Молодой ученый. – 2011. – №12. Т.2. – С. 121-124. – URL <https://moluch.ru/archive/35/3957/>
2. Анисимов В. П. Диагностика музыкальных способностей детей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. П. Анисимов. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 130 с.
3. Ашанина Е.Н. Современные образовательные технологии : учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / Е. Н. Ашанина [и др.] ; под ред. Е. Н. Ашаниной, О. В. Васиной, С. П. Ежова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2018. – 165 с.
4. Бублей С. Детский оркестр. Пособие для музыкальных руководителей детских дошкольных учреждений. 2-е изд. /С. Бублей. – Л.: Музыка, 1983. – 103 с.
5. Васик Б. Когда меньше – больше: маленькие группы в классах раннего детства // Дошкольное образование 2014. – № 7. – С. 3. Режим доступа: <https://www.researchgate.net/publication/226170009>
6. Ветлугина Н.А. Методика музыкального воспитания в детском саду: Учеб. для учащихся пед. уч-щ по спец. 03.08. «Дошк. воспитание» / Н.А. Ветлугина, И.Л. Держинская, Л.Н. Комиссарова и др.; Под ред. Н.А. Ветлугиной. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1989. – 270 с.
7. Глухих И.А. Музыкальные сюжетно-ролевые игры // Вопросы дошкольной педагогики. – 2016. – №3. – С. 91-93.
8. Гончарова О. В. Теория и методика музыкального воспитания: учебник / О. В. Гончарова, Ю. С. Богачинская. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2014. – 256 с.

9. Лухадеева Л. А. Формирование коммуникативных умений у учащихся ССУЗ средствами ролевой игры: Дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 1994. – 228 с.
10. Максимова А.А. Учим общаться детей 6-10 лет : метод. пособие [для учителей] / А.А. Максимова. – М.: Сфера, 2005. – 77 с.
11. Методика музыкального воспитания / Авт.-сост.: Н.А. Рыбакова, Т.В. Шалдыбина. – Бийск: ГОУ ВПО «БПГУ имени В. М. Шукшина», 2009. – 200 с.
12. Оксфордский толковый словарь по психологии / под ред. А. Ребера, 2002. [Электронный ресурс]. – URL: [vocabulary.ru]
13. Осеннева М. С. Теория и методика музыкального воспитания: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / М. С. Осеннева. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 272 с.
14. 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
15. Радынова, О. П. Музыкальные шедевры. Авторская программа и методические рекомендации. – М.: «Гном-Пресс», 1999. – 80 с.
16. Радынова О.П. Музыкальное развитие детей. Ч. 1. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 606 с.
17. Радынова О.П., Катинене А.И. Музыкальное воспитание дошкольников– М.: Академия, 1998. – 240 с.
18. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти. /А.А. Реан. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОзнак, 2002. – 656 с.
19. Тютюнникова Т.Э. Уроки музыки. Система обучения К. Орфа. – М.: АСТ, 2001. – 91 с.
20. Тютюнникова Т.Э. Веселая шарманка. Шумовой оркестр для детей. – М.: АСТ, 2007. 88 с.

21. Тютюнникова Т.Э. Под солнечным парусом или полет в другое измерение: Учебно-методическое пособие для начального музыкального обучения. – СПб.: Музыкальная палитра, 2008. – 68 с

22. Lomax, A. (1968). Folk Song Style and Culture. Washing, DC: American Association for the Advancement of Science. P. 133.

23. Walker, R. (1990). Musical beliefs: Psychoacoustic, mythical and educational perspectives. New York and London: Teachers College Press Columbia University. 528 p.

Weighan J. Role Play in Early Years Settings // <https://teachpreschool.org/2011/06/12/role-play-in-early-years/>

## ПРИЛОЖЕНИЕ А

### Сценарий ролевой игры «Оркестр»

Ведущий:

Дети, что такое оркестр мы с вами уже знаем. Сейчас мы вспомним некоторые оркестровые инструменты и тех музыкантов, которые на них играют. (Барабан – барабанщик, скрипка - скрипач, рояль - пианист, виолончель - виолончелист, труба - трубач), (показываются карточки)

-В оркестре много музыкальных инструментов, сегодня мы узнаем, как на репетиции музыканты разучивают музыкальные композиции.

- Я предлагаю вам поиграть в игру «Оркестр».

- Дирижёр – главный человек в оркестре, он руководит музыкантами, которые играют на инструментах:

Дирижёр водит руками,

Слышит каждый инструмент.

Дирижёр – онсамый главный,

Он в оркестре - капитан!

- Дети, дирижёром буду я сегодня, мне лучше известно, как звучат инструменты в оркестре, я слушаю музыку правильно. (Берёт дирижёрскую палочку).

- Хранятся инструменты в специальной комнате, ключи от которой у хранителя ключей. Мама Оли П. будет хранителем ключей, потому что она ответственная. Помогать ей будет Оля, она аккуратнаядевочка. Хранитель смотрит за тем, чтобы инструменты были уложены правильно.

- У каждого инструмента свой голос (тембр). Что бы инструмент звучал чисто, его настраивает настройщик. Настройщиком мы назначим папу

Серези Б., поскольку слух у него музыкальный и он учитель музыки. Сереза будет ему помогать, он прилежный, усидчивый мальчик.

Настройщик следит, чтобы инструмент звучал точно, чтобы он не ломался.

-А вот кто из вас на каком музыкальном инструменте будет играть, мы сейчас узнаем, поиграв в игру «Оркестр», (ведущий на полу раскладывает карточки с изображением музыкальных инструментов)

Детисидят на стульчиках. Звучит музыка – дети по желанию берут понравившиеся карточки.

Ведущий:

Итак, начинаем игру. (Дети идут к ведущему).

Ведущий:

-Здравствуйте.

Дети: Здравствуйте.

Ведущий: Прошу всех подготовиться к репетиции. Жду музыкантов через 15 минут. (На столиках лежат музыкальные инструменты).

Хранитель:

Музыканты, прошу получить свои музыкальные инструменты. Для этого нужно рассказать стихотворение о своём инструменте. (Дети читают стихи, идут к своим инструментам, которые стоят на столике).

Дети:

Зазвучали кастаньеты:

-ИзИспании мой род.

В нашей песни страсть живёт.

Словно пули в перестрелке,

Громко звякнули тарелки:

-Знают взрослые и дети,

Что и мы не на банкете.

Никого не угощаем.

Как и все здесь- мы играем!

Быстро бубен подхватился-  
Загремел, заколотился:  
- Я ведь тоже музыкант!  
У меня к игре талант.  
Арфа ласково пропела-  
Слышу всюду- справа, слева:  
-Королева, королева!  
На меня ты посмотри-  
Что снаружи, что внутри-  
Я всем видом, без сомненья,  
Вызываю уваженье. (Рояль).  
Пусть невзрачен я на вид.  
Но всемирно знаменит.  
Кто хоть раз слышал мой звон-  
Не забудет ксилофон.  
Вам ответит каждый дошкольник-  
Что такое треугольник.  
Но не каждый, видно, знает  
Тот угольник, что играет.  
Посмотрите на меня-  
Треугольник этот - Я.  
Под дугой мы раньше пели.  
И за голос наш красивый  
Петь сюда нас пригласили. (Бубенцы)  
Спорить с песнею моей  
Может только соловей! (флейта).  
(Хранитель раздаёт инструменты, потом подходит к своему столику,  
делает вид, что записывает).  
Настройщик:

Для того, чтоб звучал инструмент, давайте возьмем все звук «Ля» (дети поют, Ведущий помогает на инструменте).

Настройщик подходит к каждому ребенку-участнику, проверяет инструмент, спрашивает, нравится ли, как звучит инструмент, постукивает по нему, как будто производит настройку. (хранитель и настройщик сидят за одним столиком).

Дети подходят к Ведущему, задают вопросы по карточке-схеме (у каждого ребенка-участника своя схема с обозначениями лежит на столе – длинные, короткие звуки.)

Хранитель заполняет карточки с рисунком –скольковсего инструментов, дети могут поменять инструменты (взять другой ксилофон и т.д.)

Ведущий призывает всех к тишине (стучит дирижёрской палочкой по пюпитру).

Ведущий:

Начинаем репетицию, но сначала я проведу переключку:

Я показываю картинку с изображением музыкального инструмента, а вы называете его по цепочке (скрипка-рояль-флейта и т.д.)

-А теперь послушаем, как звучат ваши инструменты (показывает рукой и палочкой пары инструментов: тарелки - бубен, ксилофон - треугольник, бубенцы - кастаньеты, арфа - флейта). Количество пар зависит от количества инструментов.

Ведущий:

Все готовы?

Всё готово?

Так повторим вместе «ля»

Дружно начали, друзья! (Звучит запись мелодии, дети играют, согласно схемам. Ведущий помогает правильно сесть, встать, держать палочки. По ходу игры даёт указания. (Играть медленнее, тише, ритмичнее, напевнее, вместе и т.д.)).



Ведущий:

В зале песня родилась,

В небо птицею взвилась.

Солнце весело горит,

Песня над землёй парит. (Исполняется другая по характеру мелодия. Ведущий хвалит отдельные инструменты: слаженно играли ксилофоны, вовремя вступила флейта, ритмично звучал бубен и т.д.)

Ведущий:

Репетиция закончена, всем музыкантам спасибо.

(Настройщику): Звучали инструменты прекрасно, спасибо.

(Хранителю): Инструменты в хорошем состоянии, спасибо.

Ведущий:

На следующую репетицию прошу прийти без опоздания, мы будем разучивать новое музыкальное произведение.

А кто будет дирижёром, настройщиком, хранителем, кто на каких инструментах будет играть мы узнаем перед следующей репетицией.

Ведущий:

До свидания, все были настоящими музыкантами!

Настройщик:

Прошу всех сдать инструменты.

(Дети относят инструменты, прощаются друг с другом)

### **3. Заключительный этап.**

Ведущий:

Ребята, вам понравилась игра?

Что интересного было в ней?

Какой музыкант вам больше всех понравился, почему?

Что вы хотите ещё внести в игру? Какую знакомую мелодию хотите разучить? И т.д.

- Мне очень понравилось настроение, с каким вы играли в эту игру, я обязательно придумаю, что-то интересное для нашей следующей игры.

## ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Мониторинг музыкального развития детей от 3 до 7 лет

Автор методики: Радынова О.П.

Диагностика музыкальных способностей проводится 2 раза в год, с проведением диагностических срезов развития. Для каждой возрастной группы определяются показатели и задания, которые позволяют судить о динамике развития музыкальных способностей.

Результаты обследования заносятся в графы диагностических карт.

Диагностика проводится в течение нескольких занятий. Некоторые задания дети выполняют небольшими группами, а некоторые - индивидуально.

Диагностика проводится на программном материале.

Цель:

Обследование проводится для выявления у детей трёх основных музыкальных способностей:

- ладового чувства,
- музыкально - слуховых представлений,
- чувства ритма,
- организации коррекционной работы в соответствии с

индивидуальными особенностями ребёнка.

Метод:

-I- Наблюдение за детьми на музыкальных занятиях и индивидуально, а также выполнение специально подобранных заданий.

Оценка уровня музыкальных способностей:

Оценивать уровень музыкальных способностей рекомендуется по трехбалльной системе:

3 - высокий уровень (ребёнок самостоятельно справляется с заданием).

2 - средний уровень (справляется с заданием при поддержке взрослого).

1 - низкий уровень (ребёнок не справляется с заданием).

При проведении диагностики в условиях музыкальных занятий рекомендуется руководствоваться следующими критериями:

#### Ладовое чувство

##### 1. Внимание

3 - Слушает музыку, не отвлекаясь от начала до конца. Внимание сосредоточено.

2 - Слушает музыку, слегка отвлекаясь. Внимание слегка рассеяно.

1 - Слушает музыку невнимательно. Внимание рассеяно.

##### 2. Просьба повторить

3 - Эмоционально отзывается на музыку, высказывает свои суждения, хорошо ориентируется в знакомых муз. произведениях. Просит повторить.

2 - Проявляет недостаточную эмоциональную отзывчивость. Не очень активно реагирует на прослушанное музыкальное произведение. Просит повторить с наводящих вопросов педагога.

1 - Никак не реагирует на прослушанную музыку. Не способен запомнить музыку. Не просит о повторе музыкального произведения.

##### 3. Наличие любимых произведений

3 - Перечисляет знакомые пьесы, имена композиторов. Узнаёт муз. произведение по вступлению, по отдельным частям, называет любимые, объясняя почему они нравятся.

2 - Называет музыкальные произведения с наводящих вопросов педагога, путается в названиях произведений.

1 - Не проявляет никакого интереса к музыкальным произведениям, затрудняется с названием музыкальных произведений, их авторов.

##### 4. Эмоциональность

3 - умеет выразить свои чувства в слове, выразительность мимики и пантомимики, умеет передать разнообразную гамму чувств, исходя из музыки и её содержания

(страх, радость, удивление, настороженность, восторг, тревога), а также сопереживать тем чувствам, которые выражены в произведении.

2 - не ярко проявляет свою эмоциональность

1 - не умеет выразить свои чувства в слове, отсутствие выразительности мимики и пантомимики, а также не сопереживает тем чувствам, которые выражены в произведении.

5. Высказывания о музыке с контрастными частями

3 - Определяет характер музыкальных произведений и их жанр. Самостоятельно различает 2 -3 частную форму.

2 - Определяет 2 - 3 частную форму, иногда ошибаясь, со словесной помощью педагога.

1 - Не различает форму музыкального произведения.

6. Узнавание знакомой мелодии по фрагменту

3 - Легко узнаёт музыкальное произведение по их вступлению, по отдельным их частям.

2 - Легко узнаёт музыкальное произведение по их вступлению, по отдельным их частям, но допускает ошибки.

1 - Затрудняется с выполнением задания.

7. Определение окончания мелодии

3 - Точно определяет окончание мелодии с первого раза.

2 - Определяет окончание мелодии с помощью педагога.

1 - Не может определить окончание мелодии после нескольких попыток и при помощи педагога.

8. Определение правильности интонации в пении у себя и у других

3 - Очень чувствителен к точности интонации

2 - Сомневается в определении точности интонации у себя и у других.

1 - Не может определить точность интонации ни у себя, ни у других.

### Музыкально - слуховые представления

1. Пение знакомой мелодии с сопровождением

3 - Поёт выразительно, точно интонируя, естественным звуком.

Определяет звуковысотное движение вверх, вниз, ритмические рисунки.

2 - Поёт, не всегда чисто интонируя.

1 - Поет, неточно интонируя, с помощью педагога.

2. Пение знакомой мелодии без сопровождения

3 - Поёт выразительно, точно интонируя, естественным звуком.

Определяет звуковысотное движение вверх, вниз, ритмические рисунки.

2 - Поёт не очень чисто, интонируя звук, с помощью педагога.

1 - Поёт, неточно интонируя, или вообще не поёт.

3. Пение малознакомой мелодии с сопровождением

3 - Поёт выразительно, точно интонируя, естественным звуком.

Определяет звуковысотное движение вверх, вниз, ритмические рисунки.

2 - Поёт, не всегда чисто интонируя, с помощью педагога.

1 - Поет, неточно интонируя, или вообще не поёт.

4. Пение малознакомой мелодии без сопровождения

3 - Поёт выразительно, точно интонируя, естественным звуком.

Определяет звуковысотное движение вверх, вниз, ритмические рисунки.

2 - Поёт не очень чисто, интонируя звук, с помощью педагога.

1 - Поёт, неточно интонируя, или вообще не поёт.

5. Воспроизведение хорошо знакомой попевки из 3 - 4 звуков на металлофоне

3 - Мелодия подбирается по слуху самостоятельно.

2 - Мелодия подбирается на инструменте по слуху с небольшой помощью педагога.

1 - Мелодия вообще не воспроизводится на инструменте.

6. Подбор по слуху малознакомой попевки

- 3 - Мелодия подбирается по слуху самостоятельно.
- 2 - Мелодия подбирается на инструменте по слуху с небольшой помощью педагога.

1 - Мелодия вообще не воспроизводится на инструменте.

#### Чувство ритма

1. Воспроизведение в хлопках, в притопах, на музыкальных инструментах ритмического рисунка мелодии (более сложного, чем в младших группах);

2. Выразительность движений и соответствие их характеру музыки с малоконтрастными частями;

Соответствие ритма движений ритму музыки (с использованием смены ритма).

## ПРИЛОЖЕНИЕ В

### Диагностика музыкального развития детей от 3 до 7 лет

Автор методики: Н. А. Ветлугина

#### *Диагностика чувства ритма*

*Цель:* выявить уровень развития чувства ритма.

Музыкальный руководитель: Прохлопай пожалуйста (или простучи), ритм исполняемых на инструменте мелодий. (Вначале показывается образец исполнения ритма, чтобы убедиться в правильности понимания ребенком смысла задания).

#### *Критерии оценки:*

1 балл – слабый уровень ритмической регуляции. Ровный ряд половинных длительностей, ровный ряд четвертных длительностей.

2 балла – средний уровень ритмической регуляции. Умение использовать половинные, четвертные, восьмые длительности и ноты с точкой, т.е. элементы пунктирного ритма.

3 балла – высокий уровень ритмической регуляции. Использование пунктирного, синкопированного ритма и пауз.

#### *Диагностика звуковысотного слуха*

##### *«Кот и котенок»*

*Цель:* выявить уровень сформированности звуковысотного чувства соотношений высоты звуков.

*Музыкальный руководитель:* Кот и котенок потерялись в темном лесу. Послушай, так мяукает кот (исполняется до первой октавы), а как – котенок (исполняется соль первой октавы). Помоги им найти друг друга. Скажи когда мяукает кот, а когда котенок.

Исполняются последовательно звуки.

№ задания	Предъявляемые звуки	Присуждаемый балл	Правильный ответ
1.1.	Ми1 – соль2	1	Кот – котенок
1.2.	Соль2 – фа1	2	Котенок – кот
1.3.	Фа1 – фа2	3	Кот – котенок
2.1.	Фа2 – соль1	1	Котенок – кот
2.2.	Ми2 – соль1	2	Котенок – кот
2.3.	Ля1 – ми2	3	Кот – котенок
3.1.	Ля1 – ре2	1	Кот – котенок
3.2.	Ре2 – си1	2	Котенок – кот
3.3.	До2 – си1	3	Котенок – кот

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

*Диагностика ладово-мелодического чувства*

*«Девочки-припевочки»*

*Цель:* выявить уровень развития ладово-мелодического чувства, рефлексивной способности различать ладовые функции мелодии.

*Музыкальный руководитель:* Я сыграю песенки веселой и грустной девочек, а ты послушай внимательно скажи, - какую песенку пела веселая, а какую грустная девочка.

Составляют попевки, по принципу контраста-сопоставления ладовых функций мелодии. Предъявляются три мелодии попевки. За каждый правильный ответ начисляется 1 балл.

*Критерии оценки:*



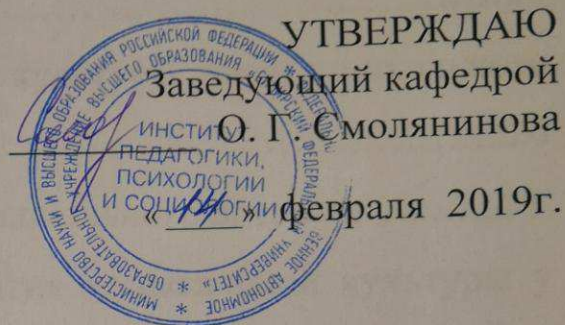
1 балл – низкий уровень развития ладово-мелодического чувства. Ребенок неправильно определил все мелодии или определил правильно только одну.

2 балла – средний уровень развития ладово-мелодического чувства. Ребенок дал два верных ответа.

3 балла – высокий уровень развития ладово-мелодического чувства. Ребенок дал все правильные ответы.

Федеральное государственное автономное  
образовательное учреждение  
высшего образования  
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

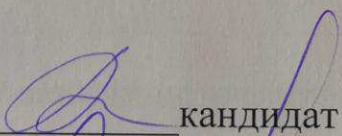
Институт педагогики, психологии и социологии  
Кафедра информационных технологий обучения и непрерывного  
образования



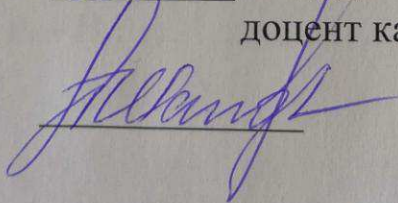
## БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

44.03.01 Педагогическое образование

**Развитие музыкальной культуры детей старшего дошкольного  
возраста в условиях ролевой игры «Оркестр»**

Руководитель  кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры ИТОиНО

Туранова Л.М

Выпускник 

Шаповал П.Е