



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего образования

«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ НАРОДНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА

КАФЕДРА ХОРЕОГРАФИИ

**«Педагогические условия формирования музыкально-ритмических
умений у детей старшего дошкольного возраста»**

Выпускная квалификационная работа по направлению

44.04.01 Педагогическое образование

Направленность программы магистратуры

«Педагогика хореографии»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

71,36 % авторского текста

Работа рецензирована к защите

рекомендована/не рекомендована

«26» 04 2026 г.

зав. кафедрой хореографии

Чурашов А.Г.

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-307-211-2-1

Анисимова Екатерина Сергеевна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры хореографии

Юнусова Елена Борисовна

Челябинск

2026

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	10
1.1 Исторические аспекты проблемы музыкально- ритмического развития детей.....	10
1.2 Особенности музыкально-ритмического развития детей старшего дошкольного возраста.....	16
1.3 Педагогические условия формирования музыкально- ритмических умений у детей старшего дошкольного возраста.....	20
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	39
2.1 Структура и содержание экспериментальной работы.....	39
2.2 Реализация педагогических условий формирования музыкально-ритмических умений у детей старшего дошкольного возраста.....	46
2.3 Анализ экспериментальной работы по формированию музыкально-ритмических умений детей старшего дошкольного возраста.....	62
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	71
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	74
ПРИЛОЖЕНИЕ	81

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Процесс совершенствования дошкольного образования требует проведения исследований, имеющих целью раскрытие внутреннего мира растущего человека. Важнейшим в этом процессе является когнитивное, социальное, духовное развитие детей, а также формирование художественно – эстетических и творческих умений дошкольников.

Дошкольное образование включает совокупность образовательных областей, которые обеспечивают разностороннее развитие детей с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей, а также преемственности между ДОО и начальной школой.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО), музыкальное воспитание представлено в образовательной области «Художественно-эстетическое развитие». В п. 2.6 стандарта отмечается, что художественно- эстетическое развитие предполагает формирование предпосылок ценностно - смыслового восприятия и понимания произведений искусства, в том числе музыкального, восприятие музыки, стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений, осуществление самостоятельной творческой деятельности детей.

При этом музыкальное образование в ДОО не ограничивается только музыкальными занятиями. К основным формам организации музыкальной деятельности дошкольников относятся, например: использование музыки в повседневной жизни, праздники и развлечения, музыкальное образование детей в семье.

Музыкальное искусство выступает как один из возможных языков ознакомления детей с окружающим миром, миром предметов и природы, а также миром человека, его эмоций, переживаний и чувств, приобщения к художественным ценностям мировой культуры. Музыка является

эффективным средством воздействия на развитие личности ребенка дошкольного возраста, формирование эмоциональной сферы, психических процессов (восприятия, музыкального мышления, воображения), активизации творческих способностей детей.

Понимание музыкального искусства как целостного духовного мира, дающего ребенку представление о действительности, ее закономерностях и о себе самом, осуществляется, в том числе, через развитие музыкально-ритмических умений. Ритм рассматривается как одно из первоначальных музыкальных представлений ребенка, которое он может воспроизвести. С самого раннего возраста его реакция на музыку характеризуется замиранием или возрастанием двигательной активности, являясь экспрессивно-двигательной.

Проблема формирования музыкально-ритмических умений детей дошкольного возраста изучалась в исследованиях довольно часто, однако в современных социокультурных условиях, когда не все образовательные программы нацелены на создание ритмически организованной среды, когда чувство ритма как качество личности практически не рассматривается в программах, не ставятся задачи по его развитию средствами музыкально-дидактических игр, наблюдается недостаточная мотивация дошкольников к музыкально-ритмической деятельности.

Таким образом, актуальность настоящего исследования обусловлена наличием противоречий:

- между требованиями федерального государственного образовательного стандарта к художественно-эстетическому образованию дошкольников и недостаточной разработанностью методического обеспечения музыкального образовательного процесса с учётом этих требований;

- между разработанностью теоретических основ музыкально-ритмического развития детей и недостаточной разработанностью теоретических аспектов развития музыкально-ритмических умений

дошкольников;

– между наличием большого объёма разнообразных упражнений по развитию чувства ритма у детей разного возраста и отсутствием педагогических условий, развития музыкально-ритмических умений дошкольников.

Признанная роль музыкально-ритмических умений в полноценном развитии ребенка дошкольного возраста обусловили выбор темы квалификационной работы: «Формирование музыкально - ритмических умений у детей старшего дошкольного возраста».

Цель исследования – выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогические условия развития музыкально-ритмических умений детей старшего дошкольного возраста на музыкальных занятиях в дошкольной образовательной организации.

Объект исследования – процесс развития музыкально-ритмических умений детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования – педагогические условия развития музыкально-ритмических умений детей старшего дошкольного возраста на музыкальных занятиях образовательной организации.

Гипотеза исследования: процесс развития музыкально-ритмических умений детей старшего дошкольного возраста будет эффективным при следующих педагогических условиях:

– организованная совместная деятельность педагога и детей на типовых, доминантных и тематических музыкальных занятиях;

– создание ритмически организованной образовательно-воспитательной среды;

– авторский комплекс музыкально-ритмических занятий для детей старшего дошкольного возраста, включающий музыкально-дидактические игры;

– разработка лэпбука «Мир ритма» (Приложение).

Задачи исследования:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;
2. Рассмотреть особенности развития музыкально – ритмических умений детей старшего дошкольного возраста и выявить педагогические условия;
3. Провести экспериментальную работу по реализации педагогических условий развития музыкально-ритмических умений детей старшего дошкольного возраста на музыкальных занятиях в дошкольной образовательной организации;
4. Проанализировать динамику уровня развития музыкально-ритмических умений детей старшего дошкольного возраста.

Методологическую основу исследования составляют:

- теория и методика дошкольного образования (Т.Н. Бабаева, Л.Н.Венгер, Н.А. Ветлугина, Э.С. Вильчковский, Л.П. Качалова, Л.В.Трубайчук, Н.В. Фезина и др.);
- основы воспитания детей дошкольного возраста (Л.И. Божович, Н.Е. Веракса, Л.С. Выготский, А.Г. Гогоберидзе, М. Монтессори, Б.М.Теплов, Ф. Фребель, А.В. Хуторской и др.);
- концепции развития музыкально-ритмических способностей (Ф.Дельсарт, Ж. Демени, А. Дункан, Э. Жак-Далькроз, К. Орф. Н.Г.Александрова, Л. Н. Алексеева и др.);
- теоретические основы в области художественно эстетического развития детей дошкольного возраста представлены в работах (Н.А.Ветлугина, А.Г. Гогоберидзе, Г.А. Ильина, А.Н. Зими́на, И.Л.Дзержинская, А.Г. Чурашов, Е.Б. Юнусова и др.);
- положения в области развития музыкально-ритмических способностей детей дошкольного возраста средствами музыкально-дидактических игр (Н.А. Ветлугина, А.Н. Зими́на, Э.П. Костина, А.И.Буренина, Е.Б. Юнусова и др.);
- нормативно-правовая база исследования: «Федеральный

государственный образовательный стандарт дошкольного образования» (2013), «Концепция дошкольного образования» (2003), Закон «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ от 29.12.2012) и др.

Методы исследования: теоретические (анализ психолого-педагогической, методической литературы, материалов и публикаций, изучение педагогического и музыкально-ритмического опыта анализ, обобщение научно -методической литературы), эмпирические (наблюдение, индивидуальные и групповые беседы с детьми старшего дошкольного возраста, педагогический эксперимент, апробация комплекса педагогических условий, организация проверки действенности выделенного комплекса педагогических условий, обработка данных исследования).

Исследование по развитию музыкально-ритмических умений детей старшего дошкольного возраста осуществлялась в три этапа.

На первом этапе был проведён теоретический анализ педагогической и методической литературы по проблеме уровня развития музыкально-ритмических умений у детей старшего дошкольного возраста, выявлялся потенциал музыкально-игровой деятельности для развития музыкально-ритмических умений; разрабатывался диагностический инструментарий для выявления уровня развития музыкально-ритмических умений у детей старшего дошкольного возраста. Проводилась диагностика по выявлению исходного уровня развития музыкально-ритмических умений у детей старшего дошкольного возраста, разрабатывалось содержание комплекса занятий, определялись методы и приемы, направленные на развитие выделенных нами критериев развития музыкально-ритмических умений у детей старшего дошкольного возраста.

На втором этапе выявлялась специфика и особенности комплекса педагогических условий развития музыкально-ритмических умений у детей старшего дошкольного возраста, осуществлялась обработка результатов экспериментальной работы в рамках формирующего этапа

исследовательской работы.

На третьем этапе уточнялись теоретико-исследовательские выводы, проводилась итоговая обработка результатов экспериментальной работы, разрабатывались рекомендации в целях развития музыкально-ритмических умений у детей старшего дошкольного возраста, а также осуществлялась реализация их в педагогической практике дошкольного образования, оформлялся текст диссертационного исследования.

База исследования: МАДОУ ДС № 45 «Лесная сказка» города Челябинска.

Теоретическая значимость исследования: определена вариативная структура музыкальных занятий: типовое, доминантное, тематическое, способствующих развитию музыкально-ритмических умений детей старшего дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации; обосновано содержание работы по развитию музыкально-ритмических умений детей старшего дошкольного возраста на музыкальных занятиях в дошкольной образовательной организации.

Новизна исследования заключается в выявлении и апробации комплекса педагогических условий, включающих:

- организованную совместную деятельность педагога и детей на типовых, доминантных и тематических музыкальных занятиях;
- создание ритмически организованной образовательно-воспитательной среды;
- авторский комплекс музыкально-ритмических занятий для детей старшего дошкольного возраста, включающий музыкально-дидактические игры;
- разработку лэпбуков «Мир ритма».

Практическая значимость: заключается в том, что представленные в работе структура музыкальных занятий, примерное планирование и программа музыкальных занятий могут использовать педагоги дошкольных образовательных организаций в своей работе по развитию музыкально-

ритмических умений детей старшего дошкольного возраста.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные теоретические положения и результаты исследования обсуждены и одобрены на Международной научно-практической конференции «Патриотическое воспитание средствами искусства» посвящённой 80-летию Победы в Великой Отечественной Войне, также опубликована РИНЦ статья на тему: «Формирование музыкально-ритмических умений детей старшего дошкольного возраста».

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1 Исторические аспекты проблемы музыкально-ритмического развития детей

Формирование музыкально-ритмических способностей детей имеет глубокие историко-теоретические корни, уходящие в европейскую педагогику второй половины XIX – начала XX века. Это направление, изначально развивавшееся на стыке музыкального и физического воспитания, получило импульс от идеи телесной, двигательной выразительности, которая рассматривалась как самостоятельное искусство, отличное от устоявшейся системы танцевальных движений. Основоположниками данного музыкально-ритмопластического направления в педагогике считаются Франсуа Дельсарт, Жорж Демени, Эмиль Жак-Далькроз, Айседора Дункан, а в отечественной педагогике – Л.Н. Алексеева и др. [2, 16, 17, 20, 21].

Начало систематической разработке вопросов двигательной выразительности, сопряженной с музыкой, положил французский педагог и теоретик сценического искусства Франсуа Дельсарт (1811–1871). Считающийся основателем науки о телесной выразительности, он разработал систему так называемой «выразительной гимнастики», основанную на естественной природе человеческого движения [16]. Дельсарт стремился установить прямую взаимосвязь между физическими действиями и психическим, эмоциональным состоянием человека. Он критиковал механистичность жеста, заявляя: «Нет ничего ужасней и прискорбней, чем жест, не несущий в себе никакого смысла... Самыми выразительными жестами бывают невольные жесты» [16, с. 34]. Его «система драматической выразительности» предполагала деление тела на три зоны (голова – умственная, верхний торс – эмоционально-духовная,

нижний торс – жизненно-физическая), что определяло характер и качество движения. Таким образом, предложенная Дельсартом гимнастика представляла собой целостный метод обучения выразительному пению, владению жестом, мимикой и позой.

Значительный вклад в становление музыкально-ритмического воспитания внёс французский физиолог Жорж Демени (1850-1917). На рубеже XIX-XX веков он предложил новое направление в гимнастике, основанное на идеях ритма и гармонии движений. Его система «свободной пластики» базировалась на ритмичном чередовании расслабления и напряжения мышц и была направлена на развитие изящества, соразмерности и мышечного контроля [17]. Демени подчеркивал важность непрерывности движения, при которой упражнения выполняются без остановки, что, по его мнению, повышало общую интенсивность и эффективность физического развития, способствуя развитию ловкости и гибкости [17, с. 70].

Художественное воплощение и популяризацию этих идей осуществила американская балерина Айседора Дункан (1877-1927). Опираясь на эстетику древнегреческого искусства, она стремилась к органическому синтезу танца и музыки, отвергая условности и каноны классического балета. Дункан использовала естественные, выразительные движения, рождающиеся, по её убеждению, из «внутреннего импульса» [20, с. 36]. Её революционный подход выразился и в изменении сценического костюма (свободная туника вместо пачки, танец босиком), что делало тело более пластичным и открытым инструментом для выражения музыкального содержания.

Качественный скачок в методике музыкально-ритмического воспитания связан с деятельностью швейцарского музыканта-педагога Эмиля Жака-Далькроза (1865-1950). Наблюдая за неритмичностью студентов Женевской консерватории, он пришёл к выводу о необходимости целенаправленного, самостоятельного развития чувства ритма наравне с

музыкальным слухом [21, с. 13]. Осознав тесную связь между восприятием ритма и моторной активностью, Далькроз разработал систему «ритмической гимнастики» (ритмики), ставшую отдельной отраслью музыкальной педагогики [21]. Как отмечает Т. Хорошилова, в его концепции музыка выступала как идеальный образец организованного движения, регулирующий действия во времени и пространстве [58, с. 101].

Цель системы Далькроза была трёхкомпонентной:

- 1) развитие нервной системы и мускулатуры для высшего владения ритмическими способностями через единство тела и духа под влиянием музыки;
- 2) установление гармонии между движениями тела и метроритмической структурой музыки для создания «чувства музыкального ритма»;
- 3) связывание движения, организованного во времени, с пространством, то есть формирование «чувства музыкально-пластического ритма».

Его методика, построенная на дидактическом принципе «от простого к сложному», использовала элементарные движения (ходьба, бег, хлопки) как основу для формирования сложных двигательных актов и метроритмических упражнений. Далькроз подчёркивал, что обучение ритму должно пробуждать желание выразить себя через эмоции и творческое воображение [21, 58].

Прямым творческим продолжением идей Далькроза стала система «Шульверк» австрийского композитора и педагога Карла Орфа (1895-1982). Орф развил концепцию элементарного музицирования, основанную на синтезе различных видов деятельности: пения, движения, ритмизованной речи и игры на специально созданных доступных инструментах («орфовский инструментарий»). Как указывает Т.Э. Тютюнникова, каждая пьеса в «Шульверке» представляет собой простейшую партитуру, доступную для исполнения детьми [29, с. 199].

Новаторство системы, по замечанию В. Келлера, заключалось в том, что в созданном оркестре находилось место каждому ребёнку независимо от уровня подготовки [29, с. 199].

Развитию чувства ритма в системе Орфа уделялось первостепенное внимание, причём одним из ключевых методов стало использование речи и детского фольклора (попевок, считалок), что делало процесс естественным и увлекательным [29, 40].

В России активной пропагандой и адаптацией системы Далькроза занималась Н.Г. Александрова. Она отмечала необычайное разнообразие и гибкость его упражнений (музыкально-ритмические, пластико-гимнастические, ритмические игры, этюды, танцы), что позволяло учитывать возрастные, индивидуальные и даже профессиональные особенности учащихся [1, с. 3].

Проведенный историко-педагогический анализ позволяет не только констатировать этапность в развитии идей музыкально-ритмического воспитания, но и выявить ключевые противоречия, определяющие современное состояние проблемы. Ретроспектива демонстрирует содержательную эволюцию теоретических подходов: от раннего поиска телесной выразительности, в значительной степени автономной от музыки (Ф. Дельсарт), через осознание ритма как самостоятельного и важнейшего объекта педагогического воздействия (Ж. Демени, Э. Жак-Далькроз) – к созданию целостных систем, где ритм органично вплетается в процесс творческого музицирования и становится универсальным языком детского самовыражения (К. Орф). Этот путь знаменует принципиальный переход от развития техники движения к воспитанию личности через движение, что в полной мере соответствует ценностям гуманистической педагогики. В России данная традиция получила развитие в работах Н.Г. Александровой, активно адаптировавшей систему Далькроза и отмечавшей необычайную гибкость его упражнений, позволявших учитывать возрастные, индивидуальные и профессиональные особенности учащихся [1, с. 3].

Особое место в отечественной практике занимает система Л.Н. Алексеевой, которая, основав «Студию гармонической гимнастики и танца», культивировала движение как искусство, видя в танце естественную форму раскрепощения тела и духа и делая акцент на формировании радостного мироощущения и гармоничной выразительности [2, с. 25].

С методологической точки зрения, центральным достижением рассматриваемого периода, заложившим научную основу для всех последующих методик, является открытие и обоснование Э. Жак-Далькрозом принципа психофизиологического единства восприятия ритма и двигательной реакции. Современные исследования в области нейронаук лишь подтверждают гениальность этой интуиции, раскрывая механизмы моторного резонирования. Подлинный смысл данного принципа заключается не в механическом отражении ритма в движении, а в порождении движения из внутреннего, эмоционально насыщенного переживания музыки, в превращении тела в инструмент её воплощения. Однако парадоксальным образом именно этот краеугольный камень ритмического воспитания в массовой практике зачастую редуцируется до формального сопровождения музыки движением, что ведет к утрате связи с творческим самовыражением ребенка.

Несмотря на богатейшее теоретическое наследие, в современной практике дошкольного образования наблюдается ощутимый разрыв между декларируемой значимостью ритмического развития и реальным арсеналом методических средств для его реализации. Эта проблема, на наш взгляд, коренится в недостаточной операционализации классических педагогических принципов в контексте реалий типового детского сада. Авторские системы, особенно «Шульверк» К. Орфа, создавались и апробировались в условиях, приближенных к студийным – с небольшими группами, повышенной мотивацией участников и значительными временными ресурсами. Их прямой перенос в формат регламентированного занятия с большой разновозрастной группой детей неминуемо ведет к

упрощению, потере глубины и превращению творческого процесса в серию тренировочных упражнений. Таким образом, возникает ключевой методологический вызов: как адаптировать глубинные идеи синтеза искусств, импровизации и коллективного творчества к организационным, временным и кадровым условиям современного ДОО, не исказив их фундаментального содержания.

Усугубляет ситуацию сохраняющаяся в практике тенденция к искусственному разделению единого музыкального процесса на изолированные виды деятельности (слушание, пение, движение), что прямо противоречит целостному подходу всех педагогов-реформаторов. Кроме того, историческая преемственность прослеживается, в основном, в линии развития идей между самими педагогами, в то время как вопрос специфики применения этих идей в работе именно с детьми дошкольного возраста долгое время оставался без системного научного обоснования с позиций возрастной психологии и детской психофизиологии.

Следовательно, актуальная исследовательская и практическая задача заключается не в механическом заимствовании или компилировании исторических методик, а в их глубокой интерпретации и творческом синтезе с учетом современных образовательных парадигм, психологических знаний и технологических возможностей. Необходимо извлечь из классических систем сущностное ядро: акцент на осмысленности и выразительности движения (Дельсарт, Дункан), научно обоснованный принцип психомоторного единства (Далькроз), технологию коллективного творческого музицирования (Орф) – и найти адекватные, методически обеспеченные формы их воплощения в практике работы с детьми старшего дошкольного возраста. Такой подход, опирающийся на двойной фундамент – педагогическое наследие прошлого и современные данные психологии развития, – позволит преодолеть выявленные противоречия и разработать конкретные педагогические условия, отвечающие как вечным законам детского восприятия, так и актуальным запросам образовательного процесса

в дошкольной организации.

Таким образом, актуальной исследовательской задачей становится не репродукция исторических методик, а их глубокая интерпретация и творческая адаптация, направленная на разработку конкретных педагогических условий, которые, сохраняя сущность классических принципов (выразительность движения, целостность музицирования, связь ритма и моторики), были бы операциональны и эффективны в реалиях современного дошкольного образования.

1.2 Особенности музыкально-ритмического развития детей старшего дошкольного возраста.

Дошкольный возраст представляет собой сензитивный период для становления музыкальности, характеризующийся интенсивным формированием музыкального восприятия и накоплением слухового опыта. Характер музыкальной деятельности ребенка претерпевает существенные изменения в соответствии с возрастной динамикой его психофизиологического развития.

Проблема генезиса музыкально-ритмических способностей в дошкольном онтогенезе получила освещение в трудах ряда отечественных исследователей (Н.А. Ветлугина, А.Н. Зимина, И.Л. Держинская, К.В.Тарасова, Г.А. Ильина). Анализ данных работ позволяет констатировать два принципиальных положения. Во-первых, это факт раннего генезиса музыкально-ритмических реакций. Как указывал Б.М. Теплов, моторные отклики на ритмическую составляющую музыки наблюдаются уже на первом году жизни, эволюционируя от хаотичных движений к согласованным с метрической пульсацией [52]. Во-вторых, в структуре первичной музыкальности ребенка доминирующую позицию занимает ритмическое начало. К. Орф в своей педагогической системе рассматривал ритм в качестве «первозлемента» музыкального восприятия, инструмента, обеспечивающего синтез вербального, двигательного и собственно

музыкального компонентов [40]. Г.А. Ильина определяет ритм как первичное музыкальное представление, доступное для репродукции ребенком, отмечая его преобладающую роль на протяжении дошкольного детства [26].

Экспериментальные исследования структуры чувства ритма, проведенные под руководством К.В. Тарасовой, позволили установить, что его формирование в онтогенезе осуществляется не целостно, а покомпонентно, в строгой последовательности. Были дифференцированы три базовых составляющих, каждая из которых осваивается через интериоризацию системы сенсорных эталонов:

1. Способность к восприятию-воспроизведению темпа (скорости следования звуковых элементов). Первичное овладение происходит через эталонирование быстрого (к 2 годам), умеренного (к 3 годам) и, на более позднем этапе, медленного темпа;

2. Способность к восприятию-воспроизведению метра (отношения акцентированных и неакцентированных звуковых элементов). Качественный скачок в данной сфере отмечается на четвертом году жизни, когда дети начинают дифференцировать элементарные метрические структуры: двудольный, а впоследствии трехдольный и четырехдольный размеры;

3. Способность к восприятию-воспроизведению ритмического рисунка (отношения длительностей звуков и пауз). Данный, наиболее сложный компонент начинает формироваться также приблизительно с 4 лет, однако процесс его усвоения протекает с большей трудностью. Дети последовательно осваивают «квадратные» ритмические рисунки (основанные на равенстве или простом соотношении длительностей), а в дальнейшем – «неквадратные» [51].

Таким образом, онтогенез чувства ритма характеризуется неравномерностью, с выраженными качественными скачками, наиболее значимые из которых приходятся на пятый и седьмой год жизни.

Педагогически эффективное обучение, как демонстрируют исследования, должно базироваться на последовательном предъявлении и усвоении указанной системы ритмических эталонов.

Специфика старшего дошкольного возраста (5-6 лет) в контексте музыкально-ритмического развития детерминирована рядом значимых психофизиологических и личностных новообразований.

Дети данной возрастной когорты демонстрируют прогресс в овладении основными видами движений и общее физическое укрепление. Совершенствуются когнитивные процессы: развиваются элементарные операции анализа и обобщения, произвольная память.

Музыкальный интерес эволюционирует от ситуативного любопытства к устойчивой потребности в музыкальных впечатлениях; в музыкальной деятельности проявляются элементы творчества, самостоятельность действий и избирательность предпочтений.

В соответствии с актуальным уровнем развития, задачи формирования музыкально-ритмических умений у детей 5-6 лет формулируются следующим образом:

1. Сформировать умение координировать характер движений с разнообразными параметрами музыкальной выразительности (темп, динамика, штрихи, регистр);
2. Развить способность к моторному отражению метрической пульсации, сильной доли такта и к воспроизведению элементарного ритмического рисунка в рамках двух-, трех- и четырехдольных метров;
3. Сформировать умение трансформировать движения в соответствии со структурными единицами музыкальной формы (фраза, двух- или трехчастность);
4. Стимулировать творческое начало и самостоятельность в музыкально-двигательной деятельности (свободные пляски, музыкальные игры), развивая способность к поиску выразительных движений, не ограничиваясь репродукцией.

В процессе педагогической работы дети старшего дошкольного возраста осваивают усложненный двигательный репертуар: различные виды ходьбы и бега, прямой и боковой галоп, комплекс танцевальных движений (приставной шаг с приседанием, полуприседание с выставлением ноги на пятку).

Совершенствуется координация движений рук и навыки пространственной переориентации. В ритмическом плане происходит не только закрепление умения воспринимать и воспроизводить метрическую пульсацию, но и освоение «неквадратных» ритмических рисунков и их комбинированных вариантов.

Однако эмпирические данные свидетельствуют о существовании диссонанса между теоретическим пониманием возрастных особенностей и их реализацией в педагогическом процессе ДОО. Несмотря на доказанную эффективность игровых методов и декларируемую важность творческого подхода, в практике зачастую недостаточно эксплуатируются современные дидактические ресурсы (такие как лэпбуки, интерактивные пособия), способные обеспечить наглядность и повысить мотивацию при освоении сложных ритмических паттернов. Более того, многие методические подходы недостаточно учитывают актуальную для старших дошкольников потребность в самостоятельном поиске и творческой аппликации формируемых умений, чрезмерно акцентируя репродуктивные формы работы.

Таким образом, эффективное музыкально-ритмическое развитие детей старшего дошкольного возраста детерминировано необходимостью синергии научно обоснованных, возрастосообразных методик и инновационного педагогического инструментария, трансформирующего процесс обучения в творческую, осмысленную и саморегулируемую деятельность ребенка. Подобный подход создает необходимые предпосылки для развития не только специального чувства ритма, но и для целостного художественно-эстетического и личностного генезиса.

1.3 Педагогические условия формирования музыкально-ритмических умений у детей старшего дошкольного возраста

Теоретическое осмысление процесса развития музыкально-ритмических способностей дошкольников неизбежно приводит к необходимости определения и систематизации тех конкретных обстоятельств, которые способны обеспечить его максимальную эффективность в рамках дошкольной образовательной организации (ДОУ). В данном контексте ключевыми понятиями становятся «музыкально-ритмические умения» и «педагогические условия».

Музыкально-ритмические умения представляют собой интегрированный результат развития чувства ритма, проявляющийся в способности ребенка к осознанному, точному и выразительному отражению временной организации музыки в различных видах деятельности. Эти умения обеспечивают моторное и эмоциональное воплощение трех фундаментальных компонентов музыкального ритма, выделенных в исследованиях К.В. Тарасовой: способности к восприятию и воспроизведению темпа (скорости движения), метра (равномерной пульсации и акцентности) и собственно ритмического рисунка (соотношения длительностей звуков и пауз). Высшим, синтетическим уровнем является умение применять эти технические навыки для творческого раскрытия художественного образа музыкального произведения, где ритм становится средством выразительности, а не самоцелью.

Согласно классификации, предложенной Е.Б. Юнусовой, к базовым музыкально-ритмическим умениям относятся:

- умение воспринимать характер музыки, анализировать и отражать его в движениях и пластике;
- умение выполнять музыкально - ритмические упражнения по заданию педагога;

– умение исполнять музыкально - ритмические импровизации [66, с. 45].

Однако самопроизвольного формирования данных умений в полном объеме не происходит. Для их целенаправленного и последовательного развития требуются специально смоделированные обстоятельства, которые в педагогике определяются как педагогические условия.

В рамках дошкольного образования под педагогическими условиями понимается научно обоснованная, целостная система взаимосвязанных мер и компонентов образовательной среды (содержательных, методических, организационных, кадровых), которая, будучи реализована в практике ДОО, объективно способствует достижению прогнозируемого качественного результата в развитии детей.

Специфика данных условий в ДОО определяется рядом принципиальных факторов. Во-первых, они должны быть строго возрастосообразными, соответствуя сензитивности старшего дошкольного возраста к ритму и опираясь на ведущую игровую деятельность. Во-вторых, условия носят интегрированный характер, органично вплетая ритмическое развитие в ткань других образовательных областей (речевой, физической, социально-коммуникативной) в соответствии с требованиями ФГОС ДО. В-третьих, особая роль отводится созданию стимулирующей развивающей предметно-пространственной среды, которая инициирует самостоятельную ритмическую активность ребенка вне специальных занятий. В-четвертых, ядром системы выступает профессиональная компетентность педагога, его умение не только транслировать знания, но и создавать атмосферу творческого поиска и психологического комфорта. Наконец, эффективность условий напрямую зависит от их реалистичности и операционализированности в конкретных организационно-временных рамках ДОО, а также от выстраивания партнерских отношений с семьями воспитанников.

Таким образом, задача настоящего параграфа заключается в том, чтобы, отталкиваясь от понимания сути формируемых умений, разработать

и теоретически обосновать именно такой комплекс педагогических условий, который, учитывая все указанные особенности дошкольного образования, сможет обеспечить не просто усвоение детьми метроритмических эталонов, а их творческое применение как инструмента познания мира и самовыражения.

На основании проведенного теоретического анализа, изложенного в параграфах 1.1-1.2, была выявлена необходимость систематизации и конкретизации педагогических условий, обеспечивающих эффективное развитие музыкально-ритмических умений у детей старшего дошкольного возраста в формате типовых музыкальных занятий в дошкольной образовательной организации.

Под педагогическими условиями в данном контексте понимается совокупность научно обоснованных, целенаправленно создаваемых обстоятельств и взаимосвязанных компонентов образовательного процесса (целевого, содержательного, методического, организационного), детерминирующих достижение заданного результата.

Разработанный комплекс условий опирается на синтез ключевых теоретических положений, выдвинутых исследователями проблемы, и аккумулирует наиболее результативные методические решения. Его методологическую основу составляют следующие системообразующие подходы: индивидуальный, дифференцированный, здоровьесберегающий и полихудожественный.

Индивидуальный подход реализуется как построение педагогического процесса с учетом индивидуально-психологических особенностей каждого ребенка (темперамента, уровня развития, интересов, условий семейного воспитания) с целью поиска оптимальных моделей его развития и социализации. Как отмечала Н.А. Ветлугина в своем труде «Методика музыкального воспитания в детском саду», успешное музыкальное развитие ребенка возможно лишь при условии внимания к его индивидуальным особенностям, склонностям и интересам [7, с. 45]. В контексте

формирования ритмических умений это предполагает диагностику исходного уровня развития, вариативность предлагаемых заданий и темпа освоения материала, а также оказание адресной педагогической поддержки. Психолог Б.М. Теплов, исследуя структуру музыкальных способностей, подчеркивал, что они всегда индивидуально своеобразны, и педагогическая работа должна опираться на это своеобразие, а не стремиться к унификации [52, с. 128]. Авторы современной инновационной программы дошкольного образования «От рождения до школы» указывают, что построение образовательной деятельности должно происходить на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования [41, с. 15]. Важным аспектом реализации данного подхода является ведение индивидуальных карт музыкально-ритмического развития, фиксирующих динамику освоения эталонов темпа, метра и ритмического рисунка, что позволяет корректировать траекторию обучения в соответствии с актуальными потребностями и возможностями каждого воспитанника.

Дифференцированный подход предполагает организацию деятельности на основе группировки детей по сходным характеристикам (уровень достижений, познавательные возможности, состояние здоровья), что позволяет создавать оптимальные условия для решения развивающих задач для каждой подгруппы [17, 37]. В методике музыкального воспитания данный принцип конкретизируется, например, в работах О.П. Радыновой, которая указывает на необходимость учета разного уровня музыкального опыта и восприятия детей при подборе репертуара и форм работы [44, 45, 46]. Его реализация требует от педагога умения проводить педагогическую диагностику, подбирать дифференцированный дидактический материал и создавать условия для активной самостоятельной деятельности, ориентируясь на актуальный уровень развития детей и зону их ближайшего развития. Важным инструментом здесь выступают дидактические игры, которые, как отмечает А.И. Сорокина, по своей сути предполагают

вариативность правил и заданий, позволяющую адаптировать их к разным возможностям детей [50, с. 56]. Классик отечественной психологии Л.С. Выготский, вводя это понятие, обосновал, что обучение, идущее впереди развития, эффективно только тогда, когда оно учитывает не только созревшие, но и созревающие функции ребенка [11, с. 267]. В практике это может выражаться в формировании на занятии подгрупп детей, выполняющих задания разной степени сложности: одна группа отрабатывает равномерную пульсацию с помощью ходьбы и хлопков, вторая – воспроизводит простой ритмический рисунок на шумовых инструментах, третья – работает над выразительной передачей сложного «неквадратного» ритма в движении.

Здоровьесберегающий подход трактуется как общий способ организации образовательного процесса, направленный на сохранение и укрепление физического, психического и социального здоровья воспитанников, что является одной из приоритетных задач, закреплённых в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования [39]. Как подчёркивается в основной образовательной программе «От рождения до школы», физическое развитие, включающее становление ценностей здорового образа жизни, выступает важнейшим направлением работы, а музыкально-ритмическая деятельность рассматривается как эффективное средство его реализации [41, с. 97]. Применительно к музыкально-ритмической деятельности данный подход означает обеспечение психологического комфорта, дозирование нагрузки, профилактику утомления через смену видов деятельности, использование приемов, снимающих мышечное и эмоциональное напряжение, а также формирование у детей ценностного отношения к своему здоровью. Его актуальность подтверждается исследованиями: так, Л.Н. Алексеева указывает, что движение под музыку является ключевым элементом в системе формирования здорового образа жизни дошкольников, непосредственно способствуя их физическому и эмоциональному

благополучию [2, с. 24]. При этом фундаментальную основу для развития составляет психическое здоровье и эмоциональное благополучие, которые, по мнению Т.В. Гребенщиковой, напрямую зависят от качества психолого-педагогического сопровождения и создаваемых условий для гармоничного развития личности [15]. Конкретными условиями реализации здоровьесберегающего подхода на практике являются: соблюдение санитарно-гигиенических норм в музыкальном зале, чередование активных двигательных упражнений с заданиями на слуховое сосредоточение, включение в структуру занятия релаксационных и дыхательных упражнений под музыку, а также создание атмосферы успешности и поддержки, исключающей негативное оценочное воздействие на ребенка.

Полихудожественный подход, основы которого заложены Б.П.Юсовым, понимается как интеграция различных видов искусства (музыки, движения, слова, изобразительной деятельности) с целью целостного художественно-эстетического развития ребенка [68]. Погружение в полихудожественную среду, участие в совместной творческой деятельности со взрослым способствует формированию образного восприятия мира, развитию активной речи, культурному общению и становлению личности [68]. Этот взгляд находит отражение в концепции современного музыкального образования дошкольников, где, как отмечает Э.П. Костина: «Основой является интеграция искусств», что позволяет наиболее полно раскрыть творческий потенциал ребенка [33, с. 94]. В рамках развития ритмических умений данный подход реализуется через синтез пения, музыкально-ритмических движений, игры на детских музыкальных инструментах и элементов драматизации. Особую эффективность здесь демонстрируют игровые и творческие методы. Как пишет Е.Б. Юнусова, творческое развитие в музыкальной деятельности естественным образом протекает в условиях интеграции видов искусства, когда ребенок становится не пассивным слушателем, а активным участником полихудожественного процесса [66, с. 45]. Например,

ритмический рисунок народной потешки может быть одновременно прохлопан, протопан, проигран на ложках и визуализирован в виде орнаментального узора, что обеспечивает полимодальное восприятие и прочное запоминание. Такой метод находит прямую поддержку в системе Карла Орфа, ориентированной на элементарное музицирование, где, как указывает В. Келлер: «Взаимодействие музыки, речи и движения создает основу для целостного развития личности» [29, с. 198].

Содержательно-процессуальным ядром разработанного комплекса условий является последовательная технология развития музыкально-ритмических способностей, предполагающая движение от простого к сложному в соответствии с онтогенетическими закономерностями, выявленными К.В. Тарасовой: «от восприятия и воспроизведения метрической пульсации и элементарных ритмических рисунков – к целостному, метроритмически организованному раскрытию художественного образа музыкального произведения в различных видах деятельности» [51, с. 87].

Первое условие: Систематичность и последовательность формирования метроритмических умений.

Данная технология реализуется на каждом занятии через алгоритм, включающий три взаимосвязанных и преемственных этапа, обеспечивающих поступательное движение от простого к сложному: от организации активного восприятия через воспроизведение к творческому применению в художественном контексте.

1. Организация восприятия метрической пульсации (метра) и ритмических рисунков. Восприятие музыки трактуется как активный процесс «слушания-слышания», требующий мобилизации эмоций, мышления и воображения, и характеризующийся целостностью, эмоциональностью и осознанностью [44, 46]. Этот процесс имеет глубокую психолого-педагогическую основу. С одной стороны, Л.С. Выготский и А.В.Запорожец указывали на необходимость организации «социальной

ситуации развития», где восприятие направляется взрослым и обогащается культурными средствами [11, 23]. С другой – Б.М. Теплов отмечал, что базовым компонентом музыкальности является эмоциональная отзывчивость на музыку, которую необходимо развивать через целенаправленное слушание [52]. Таким образом, этап восприятия является фундаментальным: без сформированного умения «слышать» ритм его дальнейшее воспроизведение будет механическим.

На этом этапе используются такие методы, как слушание музыки с акцентированием пульса (отхлопывание, дирижирование), графическое изображение ритма, тактильное ощущение ритма через прикосновение (например, передача пульсации по кругу через легкое сжатие руки соседа). Данные методы не случайны: они опираются на идеи ведущих педагогов-ритмистов. Так, Э. Жак-Далькроз видел в теле «первый инструмент» для восприятия музыки, а его система целиком строилась на переводе слуховых ритмических ощущений в движение [21]. В отечественной традиции Н.Г.Александрова в своей «Ритмике» также делала акцент на двигательной реакции как основе для понимания метра [1].

Графическая фиксация, в свою очередь, является визуальной опорой, способствующей, по мнению О.П. Радыновой, осознанию и запоминанию структуры музыкального произведения [44].

2. Организация воспроизведения (моторного интонирования) освоенных метроритмических структур. Этот этап предполагает переход от внешней ритмической организации (подчинение действию педагога или коллективному образцу) к внутреннему контролю. Здесь ключевым является понятие «интериоризации», введенное Л.С. Выготским и детально разработанное П.Я. Гальпериным в теории поэтапного формирования умственных действий [11, 13]. Ребенок, первоначально действуя по внешнему образцу и с помощью педагога, постепенно переносит ритмическую схему во внутренний план, обретая способность к самостоятельному, осмысленному воспроизведению. А.И. Буренина в

программе «Ритмическая мозаика» подчеркивает, что именно в процессе собственного двигательного или инструментального воплощения ритма ребенок по-настоящему его присваивает [5].

Здесь применяются упражнения на эхо-повтор ритмических формул, дирижирование, игра на инструментах, ритмизованное проговаривание, двигательные импровизации на заданный ритмический паттерн. Эти упражнения соотносятся с принципом элементарного музицирования К.Орфа, где воспроизведение ритма через речь, движение и игру на простых инструментах рассматривается как естественный путь музыкального развития ребенка [40].

3. Организация применения метроритмических умений для раскрытия художественного образа. Художественный образ понимается как обобщенное отражение действительности, которое может интерпретироваться детьми как образ-эмоция или как конкретный образ-персонаж. Это высший, творческий этап, на котором технические умения становятся средством для решения художественной задачи. Н.А. Ветлугина указывала, что конечной целью музыкального воспитания является развитие способности творчески, выразительно передавать музыкальный образ [7]. Психолог С.Л. Рубинштейн рассматривал подобный процесс как проявление единства сознания и деятельности, где освоенное действие (ритмическое воспроизведение) начинает служить новым, более сложным целям (выразительности) [48].

На этом, наиболее сложном этапе, дети учатся подчинять точность ритмического исполнения общей выразительности: например, передавать ритм скачки резвой лошадки или тяжелой поступи медведя, где ритм становится средством характеристики.

4. Тематические занятия, построенные вокруг единого художественного образа или сюжета, где все виды деятельности подчинены раскрытию этой темы через ритм (например, «Путешествие в страну Барабанов», «Ритмы города»). Данная форма является логическим

завершением и интеграцией всех предыдущих этапов. Она полностью соответствует принципам полихудожественного подхода (Б.П. Юсов), создавая целостную среду для развития ребенка [68]. Как отмечает Э.П.Костина, интеграция различных видов искусств и видов деятельности вокруг единого замысла максимально способствует творческому и личностному развитию дошкольника [33].

Кроме того, игровая, сюжетная форма занятий, по исследованиям А.В.Запорожца и Д.Б. Эльконина, является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте и обеспечивает максимальную вовлеченность и эмоциональную отзывчивость ребенка [23, 65].

Таким образом, реализация первого условия через предложенный четырехступенчатый алгоритм (восприятие → воспроизведение → творческое применение → интеграция в целостном сюжете) обеспечивает научно обоснованную, системную и психологически грамотную траекторию формирования метроритмических умений у детей дошкольного возраста.

Второе условие: Интеграция специальных элементов в структуру занятий для полимодального воздействия и повышения мотивации.

Для обогащения сенсорного опыта, усиления эмоционального воздействия и повышения эффективности процесса формирования метроритмических умений в базовую технологию целенаправленно интегрированы специальные элементы логоритмики и театрализации. Данный подход опирается на принцип единства интеллектуального, эмоционального и двигательного развития ребенка, который обосновывался в трудах психологов Л.С. Выготского и С.Л. Рубинштейна [11, 48]. Кроме того, он соответствует ключевым положениям полихудожественного подхода (Б.П. Юсов), где синтез различных искусств (музыки, слова, движения, драмы) рассматривается как наиболее полный путь художественно-творческого развития [68].

1. Элементы логоритмики, направленные на развитие чувства ритма, ритмической выразительности речи и движения, способности к

перевоплощению и творческому самовыражению. Теоретической основой здесь служат исследования связи моторики и речи. А.В. Запорожец отмечал теснейшую взаимосвязь между развитием двигательной сферы и формированием высших психических функций, включая речь [23]. Ритмическая организация речи через движение, как показывает практика, не только улучшает звукопроизношение и темпо-ритмическую сторону речи, но и создает прочную нейросенсорную связь между слуховым восприятием ритма и моторным планированием. Это могут быть упражнения на координацию речи с движением («Мы ногами топ-топ-топ, мы руками хлоп-хлоп-хлоп»), ритмизованное произнесение скороговорок с отстукиванием ритма, двигательные этюды на передачу ритмического контура стихотворения. Подобные упражнения являются прямым продолжением идей Э. Жак-Далькроза, для которого ритмическое воспитание тела было основой для развития слуха и интеллекта [21], и К. Орфа, в системе которого речевые упражнения (речевые игры, ритмизованные декламации) выступают исходной точкой для элементарного музицирования [40].

2. Элементы театрализации, способствующие глубокому эмоциональному переживанию музыки, развитию эмпатии, воображения и способности к образному воплощению метроритмической структуры в движении и игре. Введение игрового, сюжетно-ролевого контекста принципиально меняет мотивацию ребенка. Как указывал Д.Б. Эльконин, в дошкольном возрасте ведущей деятельностью является игра, а ролевая игра выступает школой произвольного поведения и воображения [65]. Театрализация превращает выполнение ритмического задания из учебного упражнения в осмысленное действие в рамках игрового сюжета. Введение ролевого контекста (например, «оркестр лесных музыкантов», «праздник ритмов») или использование простых атрибутов (ленты, платочки, маски) мотивирует детей к точному и выразительному ритмическому исполнению, так как оно становится частью сюжета. Е.А. Поддубная подчеркивает, что музыкальные игры с элементами драматизации максимально активизируют

творческие способности детей, позволяя им «проживать» музыку через образ [42]. Этот процесс также тесно связан с развитием эмпатии и эмоционального интеллекта, что, по мнению Т.В. Гребенщиковой, является ключевой задачей психолого-педагогического сопровождения [15].

Однако, как показывает анализ существующей практики, сами по себе перечисленные подходы и даже четкая алгоритмизация занятий не гарантируют устойчивой мотивации и творческой активности всех детей, особенно в условиях фронтальной работы. Это связано с необходимостью учета индивидуального темпа и способов освоения материала, о чем писали Б.М. Теплов [52] и Н.А. Ветлугина [7]. Фронтальное занятие, даже построенное по всем правилам, может не предоставить каждому ребенку возможности для самостоятельного поиска и экспериментирования с ритмом в комфортном для него режиме. Для преодоления этого ограничения в разработанный комплекс педагогических условий необходимо включить дополнительное, инструментальное условие – создание специальной развивающей предметно-пространственной среды, стимулирующей самостоятельную ритмическую деятельность. Концепция такой среды прямо вытекает из требований ФГОС дошкольного образования, где подчеркивается, что развивающая предметно-пространственная среда должна быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной и доступной [39]. Таким инструментом может выступать тематический дидактический лэпбук (интерактивная папка) «Мир ритма» (Приложение). Его создание и использование соответствует современным тенденциям в дидактике, где, как отмечают А.И.Сорокина и Е.И. Удальцова, наглядные и интерактивные пособия являются мощным средством активизации познавательной и творческой деятельности дошкольника [50, 55].

Третье условие: Вариативность структуры музыкальных занятий как средство поддержания познавательной мотивации.

Еще одним значимым условием, которое требует упоминания в

контексте магистерского исследования, является вариативность структуры самих музыкальных занятий. Жесткая типизация, как отмечала Н.А.Ветлугина, может привести к формализации процесса и снижению эмоциональной отзывчивости детей [7]. Для поддержания устойчивого интереса и обеспечения более глубокой проработки ритмического компонента целесообразно методически обоснованное чередование:

1. Типовые (комплексные) занятия, где ритмические упражнения органично включены в различные виды музыкальной деятельности, что соответствует принципу целостности восприятия искусства [44].

2. Доминантные занятия с преобладающей ритмической деятельностью (например, «Ритмическая мастерская»). Такие занятия позволяют реализовать принцип концентрации на преодолении конкретных трудностей, что, по мнению Б.М. Теплова, является ключевым для развития способностей [52], и создают условия для углубленного, сфокусированного освоения метроритмических структур.

Такая вариативность, с одной стороны, противостоит монотонности и шаблонности, а с другой – позволяет педагогу гибко адаптировать процесс под актуальные задачи и зону ближайшего развития группы [11].

Реализация всех указанных условий (подходов, технологии, алгоритма и инструментов) осуществляется через иерархически выстроенную систему упражнений. Она обеспечивает постепенное нарастание сложности и уровня самостоятельности: от репродуктивных действий по образцу к частично поисковым и, наконец, к творческим заданиям. Данная логика полностью соответствует теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина [13] и принципу от простого к сложному, являющемуся базовым в дидактике [59]. Такой подход гарантирует, что формируемые ритмические умения становятся гибким инструментом для музыкально-творческого самовыражения ребенка.

Четвертое условие: Создание интерактивной развивающей среды как инструмента индивидуализации и поддержки самостоятельной

ритмической деятельности.

Для преодоления ограничений фронтальной работы и обеспечения перехода формируемых умений в личный опыт ребенка, третьим условием выступает создание специального дидактического инструмента – лэпбука (от англ. Lapbook – «книга на коленях»). Он представляет собой самодельную интерактивную папку, содержащую кармашки, мини-книжки, подвижные элементы, карточки и другие материалы, объединенные общей темой. Данная педагогическая технология визуализации и структурирования информации была разработана в рамках концепции «*homeschooling*» (домашнего обучения) в США, а её популяризация и адаптация для дошкольного образования связаны с именем педагога и автора методических пособий Тэмми Дюби.

В Россию технология была привнесена в 2010-х годах, и её активное распространение в дошкольной практике часто связывают с деятельностью педагогов-новаторов, методистов и популярных блогеров. Ключевую роль в адаптации метода сыграла Татьяна Александровна Пироженко – один из самых известных популяризаторов лэпбука в России, автор блога «Творим, развиваем, воспитываем», методических пособий и шаблонов. Её работы считаются одними из первых, системно адаптировавших американскую технологию для российских детских садов и родителей. Кроме того, технологию активно развивают и другие отечественные педагоги-практики, такие как Е.А. Субботина, И.В. Жукова и др.

В российской педагогической практике лэпбук утвердился как средство реализации деятельностного и личностно-ориентированного подхода, позволяя ребёнку в занимательной форме осваивать, закреплять и творчески преобразовывать знания. Применение данной технологии, в том числе в рамках музыкально-ритмического развития детей старшего дошкольного возраста, позволяет решить несколько важных задач:

Применение лэпбука «Мир ритма» (Приложение) в рамках музыкально-ритмического развития позволяет решить несколько ключевых

задач, каждая из которых имеет теоретическое обоснование:

1. Визуализация и тактильное изучение абстрактных понятий. Ребенок может своими руками собрать ритмическую цепочку из карточек-длительностей, «прошагать» пульс по нарисованной дорожке, подобрать картинку-образ к ритмическому рисунку. Этот метод опирается на теорию поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, где материализованная форма действия (манипуляция с карточками) является первой и необходимой ступенью для его последующей интериоризации [13]. Для дошкольника, чье мышление, по Ж. Пиаже и в интерпретации Г.А. Урунтаевой, находится на дооперациональной стадии и нуждается в наглядных опорах, такой способ представления абстрактного ритма является наиболее адекватным [65].

2. Поддержка дифференцированного и индивидуального подхода. В лэпбук могут содержаться задания разного уровня сложности, что позволяет ребенку работать в собственном темпе, выбирая посильные и интересные ему упражнения. Это условие напрямую следует из принципа учета зоны ближайшего развития (Л.С. Выготский), а также из работ Б.М. Теплова, отмечавшего индивидуальное своеобразие музыкальных способностей [11, 52]. Таким образом, лэпбук становится инструментом, позволяющим педагогу реализовать на практике идеи индивидуализации, заложенные в трудах Н.А. Ветлугиной [7] и в современном ФГОС дошкольного образования [39].

3. Стимулирование самостоятельной активности и рефлексии. Лэпбук становится личным «портфолио» ребенка в области ритма, куда он может вкладывать результаты своих игр и открытий. Это способствует развитию важнейшего метакогнитивного умения – рефлексии, то есть способности осознавать собственные действия и прогресс. Психолог С.Л. Рубинштейн рассматривал способность к рефлексии как основу самосознания и саморазвития личности [48]. Накапливая результаты, ребенок наглядно видит свой путь, что повышает учебную мотивацию и чувство

компетентности.

4. Интеграция образовательных областей. Создание и наполнение лэпбука может стать совместным творческим проектом, объединяющим музыку, развитие речи, художественное творчество и конструирование. Данная задача полностью соответствует полихудожественному (интегративному) подходу (Б.П. Юсов), который признается наиболее эффективным для целостного развития ребенка-дошкольника [68]. Как указывает Э.П. Костина, интеграция является концептуальной основой современного музыкального образования [33], а Е.Б. Юнусова видит в творческих проектах мощный ресурс для личностного роста [66].

Таким образом, лэпбук «Мир ритма» (см. Приложение 9-13) выступает не просто пособием, а ключевым элементом современной развивающей среды. Он является материальным носителем педагогических принципов, обеспечивая преемственность между организованной образовательной деятельностью под руководством педагога и свободной самостоятельной деятельностью детей (что является требованием ФГОС ДО [39]), переводя формируемые метроритмические умения в личный, осознанный и творческий опыт каждого ребенка. Его использование позволяет перейти от фронтального обучения к поддержке индивидуальной образовательной траектории, что является высшим уровнем реализации личностно-ориентированного подхода в практике музыкального воспитания.

Из всего вышесказанного мы можем сделать вывод, что теоретически обоснованный комплекс педагогических условий представляет собой интегративную модель, объединяющую методологические подходы, вариативную структуру занятий, четкую пошаговую технологию, специальные методические приемы (логоритмика, театрализация), инновационный инструмент развивающей среды (лэпбук) и систему практических заданий. Его внедрение направлено на преодоление выявленного в теоретической части разрыва между декларируемой важностью ритмического развития и недостатком конкретных, системных и

мотивирующих инструментов для его реализации в практике ДОО. Разработанный комплекс обеспечивает не только целенаправленное и эффективное формирование музыкально-ритмических умений в соответствии с возрастными нормами, но и создает условия для творческой самореализации, познавательной активности и личностного развития детей старшего дошкольного возраста, что в полной мере соответствует требованиям ФГОС ДО к художественно-эстетическому развитию.

Выводы по первой главе.

Проведенное в первой главе теоретическое исследование позволило осуществить комплексный анализ проблемы формирования музыкально-ритмических умений у детей старшего дошкольного возраста, выявив ее исторические предпосылки, психолого-педагогические основания и определив ключевые ориентиры для построения эффективного образовательного процесса.

Историко-педагогический анализ продемонстрировал последовательную эволюцию теоретических воззрений на роль ритма в развитии ребенка. Рассмотрение систем Ф. Дельсарта, А. Дункан, Э. Жака-Далькроза и К. Орфа выявило магистральный путь от идеи движения как автономного искусства к пониманию его как органичного компонента музыкального воспитания и средства личностного развития. Принципиальным достижением этого исторического периода стало обоснование Э. Жак-Далькрозом идеи психофизиологического единства восприятия ритма и двигательной реакции, заложившей научный фундамент для всей последующей методики. Однако проведенный анализ также констатировал, что прямое перенесение классических, часто студийных по своей природе систем в условия современного массового детского сада сопряжено со значительными трудностями, приводящими к упрощению и формализации процесса. Это актуализирует задачу не репродуктивного копирования, а творческой адаптации базовых принципов классического наследия (акцент на выразительности, целостности музицирования, связи

ритма и моторики) к реалиям дошкольной образовательной организации.

Изучение возрастных особенностей старших дошкольников подтвердило, что данный период является оптимальным для целенаправленного развития чувства ритма в силу совокупности психофизиологических новообразований: совершенствования моторной координации, развития произвольного внимания и памяти, формирования потребности в творческом самовыражении. Исследования К.В. Тарасовой и ее последователей позволили четко структурировать процесс генезиса ритмических способностей, выделив последовательные этапы освоения темпа, метра и ритмического рисунка через усвоение системы сенсорных эталонов. Однако в существующей практике зачастую наблюдается диссонанс между пониманием этих теоретических закономерностей и их методическим воплощением, что выражается в недостаточном использовании средств, стимулирующих самостоятельность, познавательную активность и творческое применение формируемых умений детьми.

На основании выявленных противоречий и теоретического синтеза был разработан и обоснован комплекс педагогических условий, представляющий собой целостную модель. Ее методологическую основу составляют взаимодополняющие подходы (индивидуальный, дифференцированный, здоровьесберегающий, полихудожественный), обеспечивающие личностную ориентированность, учёт разноуровневости развития и интегративный характер образовательного процесса. Содержательно-технологическое ядро модели образует последовательная поэтапная технология, реализуемая через алгоритм «восприятие – воспроизведение – творческое применение» и обогащенная элементами логоритмики и театрализации для усиления эмоционально-образного компонента. Структурно-организационным условием выступает вариативность построения музыкальных занятий (типовые, доминантные, тематические), предотвращающая шаблонность. Инструментально-

средовое условие реализуется через создание специального дидактического ресурса – лэпбука «Мир ритма» (Приложение), который призван визуализировать абстрактные понятия, поддерживать самостоятельную деятельность и обеспечивать преемственность между занятием и свободной активностью детей.

Таким образом, теоретическая часть исследования достигла своей цели: на основе историко-педагогического и психолого-педагогического анализа была сконструирована научно обоснованная модель педагогических условий. Эта модель интегрирует классические принципы ритмического воспитания, современные данные о возрастном развитии и инновационные методические средства, предлагая системный ответ на выявленный разрыв между теорией и практикой. Она задает четкий концептуальный и технологический вектор для организации процесса формирования музыкально-ритмических умений, переводя его из плоскости тренировки изолированных навыков в плоскость творческой, осмысленной деятельности ребенка, что создает необходимую теоретическую базу для последующей экспериментальной проверки ее эффективности.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1 Структура и содержание экспериментальной работы

Экспериментальная работа проводилась на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 45 «Лесная сказка» города Челябинска. В исследовании приняли участие 40 воспитанников старшего дошкольного возраста (5-6 лет), которые были условно распределены в две группы по 20 человек: группа «Жар-птица» (экспериментальная) и группа «Буратино» (контрольная). Подбор детей в группы осуществлялся по принципу рандомизации с учетом примерного паритета по возрастному составу и общему уровню развития. Для обеспечения чистоты эксперимента педагогические условия в контрольной группе на протяжении всего исследования оставались неизменными и соответствовали традиционной программе музыкального воспитания, принятой в ДООУ.

Констатирующий этап эксперимента был направлен на диагностику исходного уровня развития музыкально-ритмических умений у детей обеих групп. Целью данного этапа являлось получение объективных данных об актуальном состоянии сформированности ключевых компонентов ритмических способностей до начала формирующего воздействия.

В соответствии с целями и задачами констатирующего эксперимента, для изучения уровня развития музыкальных способностей детей 5–6 лет, основываясь на исследованиях О.П. Радыновой, В.А. Деркунской, А.И.Катинене, М.Л. Палавандишвили, В.Н. Шацкой, А.Г. Гогоберидзе, А.Н.Зиминой, Н.А. Ветлугиной, А.В. Кенеман и др. [7, 14, 18, 24, 28, 30, 44, 45, 63], были определены критериальные показатели, уровни и отобраны диагностические задания, разработанные в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования

[39]. Данные задания и результаты исследования уровня развития музыкально-ритмических умений у детей старшего дошкольного года. Группа «Жар-птица» были систематизированы в диагностической карте (Приложение) (Таблица 1).

Таблица 1 – Диагностическая карта исследования уровня развития музыкально-ритмических умений детей 5-6 лет

Группа:	Ф.И. ребёнка	Исполняет простейшие мелодии на металлофоне (сольно и в ансамбле).	Определяет жанры музыкальных произведений (марш, песня, танец), произведения по мелодии.	Различает звучание муз.инструментов (фортепиано, скрипка, балалайка, виолончель).	Ритмично двигаться в соответствии с характером и динамикой музыки.	Способен выполнять танцевальные движения: поочерёдное выбрасывание ног в прыжке, полуприседание с выставлением ноги на пятку,	Умеет импровизировать мелодии на заданный текст, сочинять мелодии различного характера
---------	--------------	--	--	---	--	---	--

Основу диагностического инструментария составила авторская карта, разработанная с опорой на теоретические положения и критерии, описанные в трудах ведущих специалистов в области музыкальной педагогики (О.П.Радынова, А.Г. Гогоберидзе, К.В. Тарасова, Н.А. Ветлугина и др. [7, 14, 44, 51]), а также в соответствии с целевыми ориентирами ФГОС дошкольного образования в области художественно-эстетического развития [39]. Диагностика носила комплексный характер и была направлена на оценку не только технической стороны воспроизведения ритма, но и способности к его творческому, осмысленному применению в различных видах музыкальной деятельности. Для этого был отобран ряд заданий, каждое из которых оценивалось по трехбалльной шкале (низкий, средний, высокий уровень) на основе четко сформулированных критериев.

Содержание и критерии диагностических заданий:

1. Задание «Исполнение простейших мелодий на металлофоне».

Цель: Диагностика уровня развития звуковысотного слуха, координации слуха и моторного действия, а также способности к ансамблевому музицированию.

Процедура: Ребенку после прослушивания педагогом отрывка знакомой песни предлагалось назвать ее и повторить мелодию на металлофоне. Оценивалось также умение играть в паре, сохраняя общий темп и ритм.

Критерии:

1) низкий уровень (1 балл): Ребенок не узнает мелодию, испытывает значительные трудности в координации. Действия хаотичны, не соотнесены со звучанием. В ансамблевой игре дезорганизует общее исполнение;

2) средний уровень (2 балла): Мелодия узнается, но воспроизведение неточно, с ритмическими или звуковысотными ошибками. Требуется поддержка педагога. В ансамбле старается следовать за партнером, но часто сбивается;

3) высокий уровень (3 балла): Ребенок уверенно узнает и точно воспроизводит мелодию, сохраняя ее ритмический рисунок. Способен самостоятельно начать и закончить фразу. В ансамбле четко слышит партнера и согласует с ним свое исполнение.

2. Задание «Определение жанров музыкальных произведений (марш, песня, танец)».

Цель: Оценка уровня восприятия и дифференциации основных средств музыкальной выразительности, образующих жанровую специфику, что является основой для адекватного двигательного отклика.

Процедура: Ребенку последовательно проигрывались три фрагмента в жанрах марша, песни и танца (вальса или польки). Задача – определить жанр и обосновать свой ответ (например, «это марш, потому что звучит четко и можно маршировать»).

Критерии:

1) низкий уровень (1 балл): Жанры не различаются, ответы случайны или отсутствуют. Ребенок не может связать характер музыки с возможным движением;

2) средний уровень (2 балла): Ребенок правильно определяет 1-2

жанра, но испытывает затруднения в вербальном объяснении выбора. Связь «музыка-движение» осознается с помощью наводящих вопросов педагога;

3) высокий уровень (3 балла): Все жанры определяются уверенно и точно. Ребенок дает развернутое обоснование, опираясь на темп, метроритм, характер (например, «танец – веселый и плавный»).

3. Задание «Различение тембров музыкальных инструментов (фортепиано, скрипка, балалайка)».

Цель: Диагностика сформированности тембрового слуха как компонента общей музыкальной восприимчивости.

Процедура: Ребенку в случайном порядке предъявлялись аудиозаписи звучания фортепиано, скрипки и балалайки. Требовалось назвать инструмент.

Критерии:

1) низкий уровень (1 балл): Инструменты не различаются, ответы неверны;

2) средний уровень (2 балла): Ребенок правильно определяет 1-2 инструмента, но с колебаниями. Может ошибиться при схожем характере звучания (например, скрипка и виолончель);

3) высокий уровень (3 балла): Все инструменты определяются уверенно и безошибочно. Ребенок может дать простую характеристику тембру («звонкий», «жужжащий»).

4. Задание «Ритмичное движение в соответствии с характером и динамикой музыки».

Цель: Оценка способности к моторному воплощению основных параметров музыкальной выразительности (темп, динамика, характер) и чувства метрической пульсации.

Процедура: Ребенку предлагалось под музыку с контрастными частями (например, громкая/тихая, быстрая/медленная) двигаться свободно, передавая изменения в движении.

Критерии:

1) низкий уровень (1 балл): Движения не связаны с музыкой: темп не совпадает, динамические изменения игнорируются. Пульсация не ощущается;

2) средний уровень (2 балла): Ребенок улавливает общий характер и темп, но переходы между частями запаздывают. Метрическая пульсация воспроизводится с помощью педагога (хлопков);

3) высокий уровень (3 балла): Движения адекватны и синхронны всем изменениям в музыке. Ребенок четко акцентирует сильную долю, движение отличается выразительностью и пластичностью.

5. Задание «Выполнение танцевальных движений (притоп, прихлоп, галоп, шаг с приседанием)».

Цель: Диагностика сформированности двигательных навыков, координации и умения точно воспроизводить заданный ритмический рисунок в структурированном движении.

Процедура: Педагог показывал связку из 3-4 простых танцевальных движений под музыку, после чего ребенок повторял ее самостоятельно.

Критерии:

1) низкий уровень (1 балл): Последовательность движений не запоминается, координация нарушена. Ритмический рисунок не воспроизводится;

2) средний уровень (2 балла): Движения воспроизводятся в правильной последовательности, но со сбивками в темпе и ритме. Требуется зрительная опора на педагога;

3) высокий уровень (3 балла): Связка выполняется точно, ритмично, с сохранением заданного характера. Движения координированы и уверенны.

6. Задание «Импровизация мелодии на заданный текст».

Цель: Оценка творческого компонента музыкально-ритмических умений – способности к элементарному сочинительству, чувства лада и метроритмической организации мелодии.

Процедура: Ребенку предлагалось сочинить и пропеть мелодию на

простую двухстрочную потешку в характере колыбельной или марша (по выбору).

Критерии:

1) низкий уровень (1 балл): Отказ от задания или монотонное проговаривание текста без интонационного и ритмического оформления. Характер жанра не передается;

2) средний уровень (2 балла): Ребенок создает короткую, ритмически упрощенную мелодию, которая в целом соответствует заданному жанру, но неустойчива и может обрываться;

3) высокий уровень (3 балла): Мелодия логично развивается, имеет ясное начало и завершение, ритмически разнообразна и четко соответствует выбранному жанру (напевность колыбельной, четкость марша).

Полученные количественные данные были систематизированы и представлены в виде диаграмм распределения детей по уровням в каждой группе (Рис.1,2).

Общий процент освоения
достижений

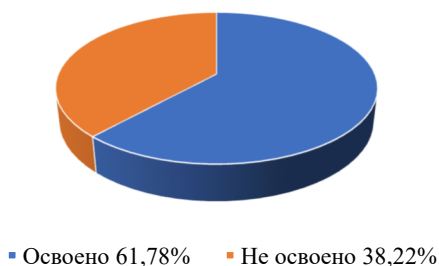


Рисунок 1 – Результаты диагностических заданий группы «Жар-птица»

Общий процент освоения достижений

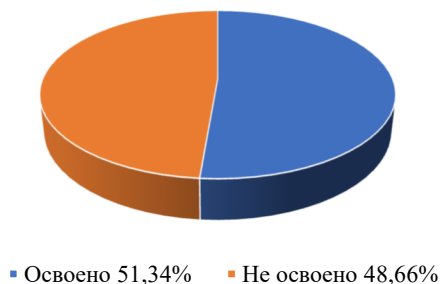


Рисунок 2 – Результаты диагностических заданий группы «Буратино»

Как видно из представленных данных, в группе «Жар-птица» освоено 61,78% достижений, в то время как не освоено 38,22%.

В группе «Буратино» показатели несколько ниже: освоено 51,34%, не освоено – 48,66%.

Анализ результатов констатирующего этапа выявил общую картину, характерную для обеих групп на момент начала исследования. У большинства детей преобладал средний уровень развития музыкально-ритмических умений. Типичными затруднениями являлись: неточное воспроизведение ритмического рисунка, скованность и невыразительность движений, недостаточная координация слуха и моторики, а также низкая степень самостоятельности и творческой инициативы в заданиях на импровизацию.

На основании проведённой диагностики в двух группах детей («Жар-птица» и «Буратино»), занимающихся в условиях дополнительного образования средствами хореографии, были получены количественные данные, отражающие общий процент освоения достижений. Результаты диагностических заданий представлены ниже.

Сравнительный анализ данных позволяет сделать вывод о том, что группа «Жар-птица» демонстрирует более высокий уровень сформированности художественно-эстетических компетенций по сравнению с группой «Буратино».

Несмотря на наличие у детей интереса к музыкальной деятельности, их действия часто носили репродуктивный характер и требовали постоянной поддержки и образца со стороны педагога. Статистически значимых различий в исходных показателях между контрольной и экспериментальной группами выявлено не было, что подтвердило их исходную эквивалентность.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента объективно подтвердили необходимость целенаправленной и системной работы по формированию музыкально-ритмических умений, что

определило содержание последующего формирующего этапа для экспериментальной группы. Выявленная структура дефицитов послужила основой для проектирования педагогических условий, ориентированных не только на техническую отработку ритмических паттернов, но и на развитие творческой активности, слухо-моторной координации и осмысленности музыкально-двигательной деятельности детей старшего дошкольного возраста.

2.2 Реализация педагогических условий формирования музыкально-ритмических умений у детей старшего дошкольного возраста

В соответствии с поставленной целью, задачами, гипотезой исследования и, учитывая результаты констатирующего эксперимента, мы определили основную цель формирующего этапа: разработку и апробацию содержания работы по развитию музыкально-ритмических умений в процессе совместной деятельности педагога с детьми старшего дошкольного возраста.

Реализация данной цели потребовала создания специальной педагогической инструментальной, включающей как организационные формы, так и уникальные дидактические средства. Основу занятий составила вариативная структура (типовое, доминантное, тематическое). Центральным элементом методического обеспечения стал авторский интерактивный лэпбук «Весёлый ритм» – тематическая интерактивная папка, представляющая собой самодельное дидактическое пособие с кармашками, конвертами, подвижными элементами и мини-книжками, которое систематизирует и визуализирует учебный материал в доступной для ребенка форме.

В контексте нашего исследования данный лэпбук выступил в качестве многофункционального инструмента: средства индивидуализации, ядра развивающей предметно-пространственной среды и систематизатора содержания работы по формированию ритмических умений.

Данное пособие представляет собой тематическую папку, интегрирующую несколько ключевых модулей: «Русские народные инструменты», «Танцы», «Ритмические карточки», «Русские народные игры» и «Загадки». Его структура была спроектирована таким образом, чтобы каждый раздел соответствовал определённому аспекту музыкально-ритмического развития и мог быть использован на разных этапах занятий. Лэпбук выполнял несколько функций: мотивационную (привлечение интереса через интерактивные элементы: кармашки, вращающиеся круги, схемы), обучающую (наглядное представление ритмических рисунков, алгоритмов танцевальных движений, классификация инструментов) и рефлексивную (возможность для ребенка самостоятельно возвращаться к материалу, проверяя и закрепляя умения).

Использование лэпбука «Весёлый ритм» на практике осуществлялось следующим образом:

1. На этапе введения в тему лэпбук выступал как проблемно-игровой объект, создавая познавательный интерес;
2. В основной части занятий его модули служили наглядной опорой: например, работа с «Ритмическими карточками» предваряла упражнения на воспроизведение ритма, а схемы из раздела «Танцы» («Танец с ложками», «Весёлая пляска») использовались как пошаговый алгоритм для разучивания композиций;
3. В самостоятельной деятельности детей лэпбук был доступен для свободного изучения, что способствовало неформальному закреплению материала и развитию познавательной инициативы.

Таким образом, лэпбук стал не просто дополнительным пособием, а структурно-содержательным стержнем, вокруг которого выстраивалась система занятий. Его применение обеспечивало наглядность, интерактивность и индивидуальный темп освоения материала, что соответствует принципам деятельностного и личностно-ориентированного подходов.

Далее мы разработали примерное планирование музыкальных занятий для детей старшего дошкольного возраста (Приложение).

Рассмотрим особенности организации типовых, доминантных, тематических музыкальных занятий, способствующих развитию музыкально-ритмических умений детей старшего дошкольного возраста в процессе совместной деятельности педагога и детей [5, с. 67].

Реализация педагогических условий формирующего эксперимента осуществлялась через последовательное и комплексное внедрение теоретически обоснованной модели, представленной в параграфе 1.3. Рассмотрим подробнее, как каждое из четырёх ключевых условий воплощалось в практической работе с детьми.

Условие 1: Систематичность и последовательность формирования метроритмических умений через поэтапный алгоритм «восприятие – воспроизведение – творческое применение».

Для реализации данного условия была применена четкая технология, предполагающая движение от простого к сложному на каждом музыкальном занятии. Структурной основой для этого послужила вариативность форм организации деятельности. Для этого были разработаны и проведены три типа занятий, каждый из которых позволял реализовать указанный алгоритм, но с разными акцентами:

- типовые (комплексные) занятия, где последовательные этапы формирования умений интегрировались в различные виды музыкальной деятельности (слушание, пение, движение). Например, восприятие ритма происходило при анализе вступления к песне «Барабан», воспроизведение – в прохлопывании этого ритма, а творческое применение – в использовании освоенного ритмического рисунка в двигательной импровизации.

- доминантные занятия с акцентом на ритмическую деятельность (например, «Где весёлый народ тут наш будет хоровод», «Характер музыки»). На этих занятиях все три этапа алгоритма были сконцентрированы на углубленной отработке конкретных

метроритмических компонентов (темпа, метра, ритмического рисунка), что позволяло преодолевать узкие места в развитии детей.

– тематические занятия, построенные вокруг единого образа («Карнавал животных», «Весна»). Данная форма являлась логическим завершением и высшей точкой реализации алгоритма, где воспринятые и отработанные ритмические модели применялись детьми синтетически – для целостного, образного раскрытия художественного замысла.

Условие 2: Интеграция специальных элементов (логоритмики и театрализации) для полимодального воздействия и повышения мотивации.

Данное условие реализовывалось не как отдельный блок, а как методическое обогащение всех видов деятельности на занятии. Создание ритмически организованной и эмоционально насыщенной среды достигалось не только через материальные объекты, но и через специальные педагогические приемы.

1) элементы логоритмики включались в распевание, игры, упражнения для координации речи и движения. Например, в игре с пением «Лови меня» или при ритмизованном произнесении текстов на доминантных занятиях. Это обеспечивало связь слухового восприятия ритма с речедвигательным аппаратом, усиливая сенсорный опыт и способствуя преодолению трудностей в воспроизведении ритмических рисунков.

2) элементы театрализации пронизывали авторский комплекс музыкально-дидактических игр и упражнений, превращая учебные задания в осмысленные действия в рамках сюжета. Игры-инсценировки, использование ролевых масок (например, на «Карнавале животных»), диалоги с игровыми персонажами (матрешками) способствовали глубокому эмоциональному переживанию музыки, развитию эмпатии и воображения, что, в свою очередь, мотивировало детей к точному и выразительному ритмическому исполнению. Таким образом, Условие 2 из параграфа 1.3 нашло свое отражение не в отдельном пункте, а в общей методической

инструментовке занятий, выступая катализатором познавательной и творческой активности.

Условие 3: Создание интерактивной развивающей среды как инструмента индивидуализации и поддержки самостоятельной ритмической деятельности (на основе лэпбука «Весёлый ритм»).

Это условие было материализовано в виде конкретного дидактического инструмента, который стал ядром предметно-развивающей среды. Помимо занятий, ритмическая среда создавалась через постоянное использование лэпбука «Весёлый ритм», ритмических карточек, инструментов, схем танцев, которые находились в свободном доступе и стимулировали самостоятельную активность детей. Однако ключевым нововведением стал именно лэпбук как систематизатор и визуализатор. Данное пособие выступало ядром среды, обеспечивало наглядность, интерактивность и индивидуализацию, а также использовалось на всех этапах занятий – от введения темы до самостоятельной работы. Его модули («Ритмические карточки», «Схемы танцев», «Инструменты») непосредственно поддерживали алгоритм из Условия 1: карточки служили для восприятия и воспроизведения ритмов, схемы – для отработки движений, а свободное комбинирование элементов – для творчества. Доступность лэпбука вне занятий обеспечивала переход формируемых умений в личный опыт ребенка, что является прямой реализацией теоретического положения, заложенного в Условии 3.

Условие 4: Вариативность структуры музыкальных занятий как средство поддержания познавательной мотивации.

Данное условие, по сути, является организационной рамкой, внутри которой реализовывались три предыдущих. Разработка и использование трёх типов занятий (типовых, доминантных, тематических), описанных выше, и есть практическое воплощение этого условия. Такая вариативность предотвращала монотонность, позволяла гибко реагировать на интересы и текущие задачи развития группы, а также обеспечивала многоаспектный

подход к формированию одного и того же умения. Таким образом, представленная в начале данного параграфа типология занятий – это не отдельное «Условие 1», а непосредственная реализация организационного Условия 4, которое создавало необходимый контекст для эффективной работы содержательных условий (1, 2, 3).

Далее подробно рассмотрим, как каждое из этих взаимосвязанных условий, объединенных в единую модель, конкретно воплощалось в содержании и методике проведения занятий, опираясь на конспекты и примеры из практики.

Первый блок – организация совместной деятельности педагога и детей старшего дошкольного возраста на типовых музыкальных занятиях.

Ход типового музыкального занятия 1.

Начало занятия было посвящено развитию способности к слуховому различению формы и адекватному моторному реагированию. Педагог предупреждал детей: «Я буду исполнять марш и музыку для бега подряд. Вы должны, услышав марш, четко, ритмично ходить, а при исполнении музыки для бега – легко бежать». В процессе прослушивания марша Е.Н. Тиличевой дети выполняли эту задачу, самостоятельно переходя от ритмичного марширования к легкому бегу при смене музыкального фрагмента [53].

Работа с пьесой Д.Б. Кабалевского «Клоуны» была организована через метод визуализации [27, с. 89]. После прослушивания педагог показывал три картинки с изображением клоуна с разным выражением лица и говорил: «Выберите ту картинку, на которой выражение лица клоуна соответствует характеру прослушанной музыки». Ребенок, подойдя, показывал картинку, а дети следили за правильностью ответа. Затем педагог более подробно беседовал о характере музыки, обращая внимание на острые акценты, похожие на скачки, и сообщал название произведения.

При разучивании попевки «Бубенчики» Е.Н. Тиличевой акцент делался на развитии звуковысотного слуха [53, с. 56]. Музыкальный

руководитель пел попевку и исполнял ее на металлофоне. Затем пели все дети. Отдельно разучивалась интонация си – соль диез – ми без сопровождения. Ее пропевали несколько детей по одному. По просьбе музыкального руководителя один ребенок пел попевку и одновременно играл ее на металлофоне. Затем еще раз попевку исполняли все дети с частичной помощью педагога.

Работа над песней «Голубые санки» М.В. Иорданского была направлена на формирование навыков ансамблевого пения. На вступление к песне дети хлопали в ладоши. Музыкальный руководитель обращал внимание на ясное произношение окончаний слов «Ване», «сани». Песня исполнялась всей группой и небольшими подгруппами по несколько детей. Каждая группа пела один куплет.

Анализ песни «Барабан» Е.П. Тиличевой позволил сфокусироваться на ритмическом рисунке [53, с. 67]. Музыкальный руководитель выразительно исполнял песню, беседовал с детьми о ее характере (бодром, маршевом), обращал внимание на короткое и четкое музыкальное вступление, имитирующее игру на барабане. Детям предлагалось прохлопать ритм музыкального вступления, после чего музыкальный руководитель еще раз исполнял всю песню.

Заключительная часть занятия включала русскую народную пляску «Ах, вы сени». Дети слушали музыку, отвечали на вопрос педагога о ее характере. Затем воспитатель напоминал, как нужно выставлять ногу на пятку, кружиться, при этом обращая внимание, что все движения нужно выполнять ритмично, весело. Дети танцевали. Музыкальный руководитель отмечал тех, кто выполнял движения особенно выразительно и ритмично, и просил их показать эти движения.

Ход типового музыкального занятия 2.

Занятие началось с отработки навыков ритмичной ходьбы под «Марш» Ф.Н. Надененко, где педагог делал акцент на свободе движений и остановке с окончанием музыки [11, с. 34].

Центральным элементом стало слушание произведения «Смелый наездник» Р. Шумана. Музыкальный руководитель исполнял законченный музыкальный отрывок, просил детей назвать пьесу и композитора, сочинившего ее. Затем предлагал послушать эту же пьесу, но в исполнении оркестра (грамзапись). При этом детям говорили: «Надо внимательно слушать музыку и определить не только ее характер, но и количество частей». Одного ребенка просили во время исполнения пьесы следить за изменениями в музыке, за сменой частей, отмечая разноцветными кубиками каждую часть музыки. После этого дети проверяли, правильно ли выполнено ребенком задание. Ребята давали общую характеристику произведению, отмечая его энергичный, подвижный темп.

Вокальная работа была представлена двумя заданиями. При разучивании попевки «Лесенка» Е.Н. Тиличевой детям напоминали: «Песенку можно петь на одном звуке, на нескольких разных звуках, которые могут идти подряд вверх, подряд вниз». Затем все пели попевку и определяли, как в ней расположены звуки, как движется мелодия в первой, во второй фразах. Двое ребят показывали, как движется мелодия на фланелеграфе, выкладывая ноты кружки. Все еще раз пели попевку.

В песне «Труба» отрабатывалось мягкое звуковедение. Все пропевали «тру-ту-ту», педагог проверял чистоту интонирования отдельными детьми. Перед коллективным исполнением песни педагог показывал, где и как брать дыхание, чтобы песня звучала мягко, не прерывалась, просил всех исполнить так же.

При повторении песни «Детский сад» А.Г. Филиппенко по просьбе педагога дети исполняли песню по одному. Музыкальный руководитель исправлял неточности в пении, помогая голосом или подыгрывая на фортепиано. Затем вся песня исполнялась коллективно.

В двигательной части занятия разучивалась украинская народная пляска «Ой, лопнув обруч». Исполнялась музыка, отмечался ее задорный, плясовой характер. Затем плясовое движение под музыку показывал

воспитатель. После этого движения повторяли все дети и небольшие подгруппы. Педагог указывал на ошибки, обращал внимание на тех, кто хорошо выполнял плясовые движения.

Завершилось занятие игрой «Погремушки» М.И. Красева, в которой дети (четверо) с погремушками в руках бегали внутри круга. Педагог отмечал ребят, хорошо выполнявших задание. Детям напоминали, что во время бега звон погремушек не должен заглушать звук фортепиано. Исполнялась в начале средняя часть, потом вся игра.

Ход типового музыкального занятия 3.

Занятие носило обобщающий характер. Начиналось оно с закрепления умения двигаться переменным и дробным шагом. Музыкальный руководитель говорил: «Повторим упражнение – переменный и дробный шаг. Постарайтесь лучше выполнить упражнение, а мы посмотрим, кто лучше исполняет, тот и покажет детям эти движения». Дети выполняли упражнение. Выбиралась группа детей, хорошо выполнивших движения, они повторяли упражнение. Затем все дети повторяли его еще раз.

Вокальная часть включала проверку усвоения ранее разученных песен. Музыкальный руководитель говорил: «Послушайте и узнайте, какую я играю песню» (исполнялось фортепианное сопровождение песни «Осень»). После ответа детей следовало: «Да, это песня «Осень». Помните, как мы учили эту песню на прошлом занятии? Теперь поучим песню со словами». Читался текст первого куплета, затем дети пели его. Так же исполнялись все последующие куплеты.

Для проверки песни «Самолет» музыкальный руководитель объявлял: «Сегодня я еще раз послушаю, проверю, как дети поют песню «Самолет»» и вызывал из каждого ряда двух детей.

Слушание песни «Урожай» сопровождалось индивидуальным опросом. Музыкальный руководитель говорил: «Послушайте еще раз песню «Урожай»». После исполнения задавались вопросы: «Глеб П., мне скажет, какая это песня: медленная или грустная?», «Скажет, есть ли у этой песни

вступление?», «Есть ли у этой песни припев?». На основе ответов детей обращалось внимание на характер припева и его исполнение к каждому куплету.

В двигательной части дети исполняли хоровод «Калина». Музыкальный руководитель предлагал: «Станем в два круга и будем водить хоровод «Калина». Сначала один круг поиграет, а потом второй. Посмотрим, какой круг будет лучше показывать, как ломать калину, бросать ее на дорожку и крепко вязать в пучечки». Дети водили хоровод небольшими подгруппами. Воспитатель отмечал, в каком кругу больше детей правильно и выразительно выполнили движения, и мог вызвать этих детей для показа.

Завершалась занятие круговой пляской. Музыкальный руководитель объяснял: «Сегодня повторим круговую пляску. Только танцевать будем не в одном, а в двух кругах, старайтесь правильно и красиво выполнять движения, и хорошо слушать музыку».

Второй блок – организация совместной деятельности педагога и детей 6-7 лет на доминантных музыкальных занятиях.

Ход доминантного музыкального занятия «Где веселый народ тут наш будет хоровод» (Приложение 6; Таблица 2).

Таблица 2 – Доминантное занятие «Где веселый народ тут наш будет хоровод».

Вид деятельности	Программные задачи	Репертуар
Слушание	Продолжать развивать умение сравнивать два разнохарактерных произведения, сопоставлять характер музыки, темп, динамику, построение.	«Камаринская» П.И. Чайковский русская народная песня «Во поле береза».
Распевание	Подготовить голосовой аппарат детей к пению, упражнять в правильном интонировании.	«Матрешки» музыка И. Арсеева слова И. Черницкой.
Игра с пением	Совершенствовать умения свободно, непринужденно выполнять движения в игре: «полоскания»,	«Лови меня» С. Вишнарева.

	переменный шаг, ходьба змейкой.	
Русская хороводная пляска	Совершенствовать умение исполнять плясовые движения в соответствии с разным характером вариаций, осваивать осанку русской пляски.	«Выйду ль я на речку» В.С. Иванникова.
Игра-инсценировка	Закрепить последовательность игровых движений в первой части, познакомить с движениями второй части, упражнять в исполнении игры от начала до конца.	«Игра с музыкантами» Е.Н. Тиличеева.
«Русский хоровод»	Познакомить детей с характером нового хоровода, разучить две первые фигуры, упражнять в перестроениях.	«Возле речки, возле моста» А.Г. Гурилева.

Занятие начиналось с загадки от музыкального руководителя: «Ребята, отгадайте загадку: «Ростом разные подружки, а похожи друг на дружку. Все они сидят друг в дружке, всего одна игрушка». После появления матрешки под веселую музыку, руководитель приветствовал детей: «Дуйте в дудки, бейте в ложки! В гости к вам пришли матрешки. Ложки деревянные, матрешки румяные!

Структура занятия была представлена в таблице (см. Приложение 6; Таблица 2). В рамках распевания «Матрешки» руководитель предлагал: «Давайте споем нашим гостям песню «Матрешки»». Песня исполнялась хором, индивидуально, шепотом без музыки, по группам.

В процессе занятия музыкальный руководитель интерактивно общался с детьми через игрушку-матрешку, доставая новые фигурки и сопровождая это стихами: «Кукла первая толста, а внутри она пуста...», «Весь народ глядит в окошки, танцевать пошли матрешки...», «Эту куколку открой, будет третья во второй. Ох, устала я стоять, надо ноженьки размять. Эй, скорее в круг вставайте, Пляску нашу начинайте!», «Половинку отвинти – плотную, притертую, и сумеешь ты найти куколку четвертую» и т.д.

При знакомстве с новым хороводом «Возле речки, возле моста» музыкальный руководитель предлагал: «Ребята, давайте вместе с маленькой матрешкой выучим новый хоровод, который я тоже выучила совсем недавно». Дети слушали песню, обсуждали ее характер, а затем разучивали первые две фигуры.

В заключительной части слушания руководитель говорил: «Ребята, матрешки принесли нам два музыкальных произведения, и они хотят узнать, как вы знаете русскую музыку. Давайте, послушаем эти произведения». После исполнения «Камаринской» и «Во поле береза» велась беседа о том, чем они отличаются, что объединяет эти произведения.

Матрешки прощались с детьми: «Нам хорошо было с вами сегодня ребята... однако на этом наша встреча с русской музыкой, русским искусством подошла к концу, и мы прощаемся с вами, до скорой встречи».

Ход доминантного занятия «Музыкальные жанры: песня, танец, марш».

Занятие начиналось с вопроса музыкального руководителя: «Ребята, вы узнали, что в музыке существуют различные жанры (виды или роды музыки). Какие вы знаете жанры?». После ответов детей следовало объяснение о «трех китах» музыки по Д.Б. Кабалевскому.

Руководитель спрашивал: «Скажите, какие бывают песни?». После ответов детей «Веселые, грустные, колыбельные» следовало уточнение: «Правильно, песни бывают различного характера...». При обсуждении колыбельной А.Т. Гречанинова руководитель предлагал: «Послушайте «Колыбельную» А.Т. Гречанинова и расскажите об этой музыке». Дети описывали музыку как ласковую, спокойную, грустную.

При переходе к жанру танца руководитель спрашивал: «А теперь вспомним жанр танца, какие вы знаете танцы?». После ответов «Вальс, полька» следовало расширение представлений: «Танцев существует очень много...». После прослушивания «Вальса» А.К. Лядова и «Польки» П.И. Чайковского руководитель просил сравнить их. Дети отвечали, что вальс

плавный, нежный, а полька веселая, быстрая.

Практическим закреплением стала игра. Руководитель объяснял: «Ребята, а теперь мы поиграем в игру: вы получите карточки с изображением поющих, танцующих и марширующих детей; я буду исполнять музыку, а вы должны определить, какой это жанр, и поднять соответствующую карточку». В заключение всем детям предлагалось выразить через движения свое слушание различных жанров танцевальной музыки.

Ход доминантного музыкального занятия «Характер музыки».

Занятие начиналось с вопроса: «Ребята, сегодня вы услышите пьесу Д.Д. Шостаковича «Шарманка». Кто знает, что такое шарманка?». После ответа детей следовал рассказ об этом инструменте. Затем руководитель предлагал: «Послушайте пьесу Д.Д. Шостаковича «Шарманка» и скажите, какую мелодию играет она». Дети определяли характер как веселый, шуточный, задорный.

Далее следовал анализ средств выразительности. Руководитель спрашивал: «Как в этой песне Д.Д. Шостакович изобразил шарманку? В песне что-нибудь повторяется?». Дети отмечали повторяющиеся звуки в аккомпанементе. Затем руководитель спрашивал: «Ребята, а какой танец играет шарманка?». После ответа «Это – полька» следовал вопрос: «Правильно. Почему вы определили, что это полька?». Дети объясняли: «Музыка быстрая, отрывистая, подпрыгивающая, веселая».

Практическая работа включала задания на выделение акцентов. Руководитель предлагал: «Я сыграю начало пьесы, а вы отметьте хлопками акценты». Затем: «Давайте отметим акценты в музыке сначала хлопками, а потом ударами по бубнам». При сравнении частей руководитель спрашивал: «А теперь сравните эту часть пьесы с последней (четвертой). В ней также много акцентов, как в первой части или нет? ... сколько акцентов в этой мелодии?».

Организация элементарного музицирования сопровождалась вопросами: «А теперь подумаем, какие инструменты можно использовать во

втором и третьем проведении мелодий. Как звучит музыка?». Дети предлагали для нежной, прозрачной второй части колокольчики, для плавной третьей – треугольник. Руководитель уточнял: «А в плавной части, когда музыка звучит очень высоко, какой инструмент можно использовать? ... А на заключительный аккорд?».

После знакомства с пьесой П. Чайковского руководитель спрашивал: «Послушайте пьесу и скажите какие чувства, настроения передает музыка? ... А как в новом произведении передается звучание шарманки? Есть ли повторяющиеся звуки, которые напоминают ее игру?». В конце занятия звучал итоговый вопрос: «Почему пьеса П.И. Чайковского называется «Шарманщик поет»?», на который дети отвечали: «Она звучит как песня – плавно, напевно».

Третий блок – организация совместной деятельности педагога и детей старшего дошкольного возраста на тематических музыкальных занятиях.

Ход тематического музыкального занятия «Весенняя радость».

Занятие начиналось с задания: «Дети, сейчас я сыграю вам знакомое музыкальное произведение. Вспомните его название и автора». После исполнения и ответов детей руководитель спрашивал: «А что означает слово вальс?». Дети отвечали: «Вальс означает «кружиться». Его танцуют плавно, кружась».

Далее следовало сравнение трех вальсов. Руководитель объяснял: «Сейчас я сыграю вам отрывки из трех вальсов... Постарайтесь определить: чем они отличаются, какие настроения, чувства выражены в них?». После прослушивания дети давали характеристику каждому вальсу: Д.Б.Кабалевского – спокойный, нежный; С. Майкапара – веселый, шуточный; П.И. Чайковского – быстрый, праздничный.

Затем руководитель обсуждал с детьми, как передать характер в движении: «А сейчас скажите, как можно передать разный характер этих вальсов в движении. Если музыка звучит нежно, спокойно, как вы будете танцевать? А если музыка будет звучать подвижно и взволнованно?». Дети

предлагали соответствующие движения.

Особое внимание уделялось анализу вальса Чайковского. Руководитель обращал внимание: «В средней части этого вальса характер музыки меняется. Вальсовость исчезает. Прислушайтесь, под эту музыку уже нельзя кружиться... Эта музыка напоминает быстрое, суматошное движение, какую-то беготню». Затем: «Но вот спокойствие восстановлено и танец продолжается. Станцуйте сначала по несколько человек, а потом все вместе».

Ход тематического музыкального занятия «Карнавал животных».

Занятие начиналось с введения в тему: «Вы слушали песни В.С.Калинникова, написанные на слова русских народных потешек, в которых рассказывается о разных животных, и музыка очень похоже передает образ каждого персонажа песни».

Затем руководитель представлял новое произведение: «Французский композитор Камиль Сен-Санс написал очень интересное произведение, которое назвал «Карнавал животных». В нем очень остроумно, с юмором рассказывается о разных животных... одними только музыкальными звуками».

Дети вспоминали знакомые пьесы цикла. Руководитель предлагал: «Вспомните слона, танцующего вальс...», «разговоры кур и петушка, переполох в курятнике в пьесе «Куры и петухи», «таинственное кукование кукушки в дремучем лесу из пьесы «Кукушка в чаще леса».

Затем следовало знакомство с новыми образами. Руководитель описывал: «Карнавал животных» открывается пьесой, которая называется «Королевский марш льва». Его грозное рычание разносится по всей округе». При звучании пьесы «Кенгуру»: «На карнавал прибежали забавные, юркие, грациозные кенгуру». При звучании пьесы об осле руководитель спрашивал: «Явилось и очень упрямое длинноухое животное, которое твердит одно и то же: «И-а, и-а, и-а». Кто это?». Дети отвечали: «Это осел».

В заключение руководитель сообщал: «На карнавал собрались и

другие животные, и птицы. На следующих занятиях мы послушаем еще раз известные нам пьесы и познакомимся с другими».

Ход тематического музыкального занятия «Весна».

Занятие начиналось с прослушивания и вопроса: «Вы уже знакомы с концертами Антонио Вивальди «Времена года». Сейчас вы услышите первую часть концерта «Весна». Какая музыка по характеру?». Дети отвечали: «Веселая, радостная, торжественная, весенняя».

Руководитель комментировал: «Да, музыка эта праздничная, даже торжественная в начале. В ней слышны весенние звуки природы – журчание ручейков, переливчатое пение птиц. Природа рада весне!».

Затем следовал анализ контрастной средней части: «Послушайте эту музыку еще раз и скажите, меняется ли ее характер в средней части». Дети отмечали: «Да, музыка становится громкой, быстрой, тревожной, таинственной, как будто налетел сильный ветер».

Руководитель пояснял: «В природе перед ненастьем обычно бывает затишье. Так и в этой музыке, перед средней частью все затихает... И вдруг мы слышим порывистые взлеты мелодии... будто внезапно налетел ураган... Но вот ненастье миновало. Снова музыка просветлела, зазвучала торжественно, горделиво, празднично».

В заключение руководитель читал стихи, написанные композитором к этой части, и предлагал прослушать первую часть концерта еще раз.

Таким образом, реализация педагогических условий в ходе формирующего эксперимента представляла собой целенаправленный, методически обеспеченный процесс, в котором теоретически обоснованные подходы, вариативная структура занятий и специальные дидактические средства были наполнены конкретным художественным содержанием и практическими методами совместной деятельности, включающими активный диалог педагога с детьми.

По окончании цикла формирующих занятий был проведен контрольный срез с использованием идентичного констатирующему этапу

диагностического инструментария для выявления динамики уровня развития музыкально-ритмических умений у детей старшего дошкольного возраста.

2.3 Анализ экспериментальной работы по формированию музыкально-ритмических умений детей старшего дошкольного возраста

В соответствии с поставленной целью, задачами, гипотезой исследования и, учитывая результаты констатирующего эксперимента, мы определили основную цель формирующего этапа: разработку и апробацию содержания работы по развитию музыкально-ритмических умений в процессе совместной деятельности педагога с детьми старшего дошкольного возраста.

Для её достижения была разработана и применена авторская методика, интегрирующая интерактивный лэпбук «Весёлый ритм» и вариативную структуру музыкальных занятий (типовых, доминантных, тематических) (Приложение).

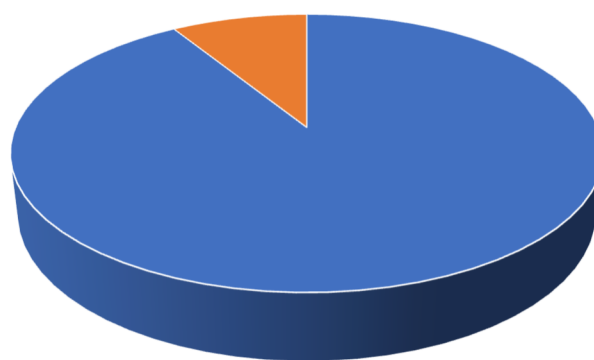
После проведения целенаправленного формирующего этапа эксперимента, основанного на внедрении системы специализированных занятий с применением авторского лэпбука «Веселый ритм» и создании комплекса педагогических условий, был осуществлен контрольный срез (Приложение).

Его основной задачей являлась объективная оценка динамики в развитии музыкально-ритмических умений у детей старшего дошкольного возраста, участвовавших в эксперименте.

Для обеспечения чистоты исследования диагностика на контрольном этапе проводилась с использованием идентичного констатирующему этапу инструментария, описанного в параграфе 2.1, что позволяет говорить о репрезентативности и сравнимости полученных данных (Рис.1).

Детальный сравнительный анализ результатов по уровням и критериям (Приложение).

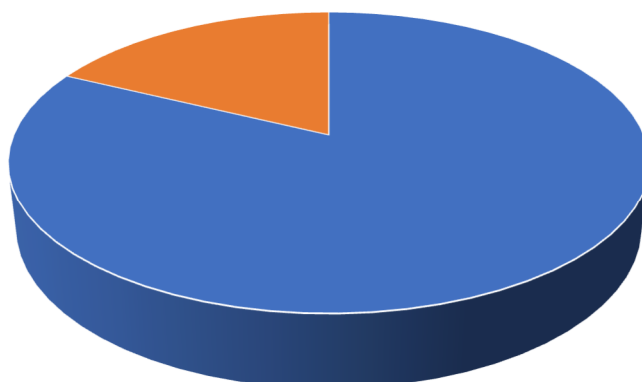
Общий процент освоения достижений



■ Освоено 91,15% ■ Не освоено 8,85%

Рисунок 1 – Результаты диагностических заданий группы «Жар-птица»

Общий процент освоения достижений



■ Освоено 82,19% ■ Не освоено 17,81%

Рисунок 2 – Результаты диагностических заданий группы «Буратино»

Для углубленного понимания произошедших изменений необходимо пошаговый разбор данных, рассмотренных сквозь призму трех уровней сформированности умений (низкий, средний, высокий) и в разрезе конкретных критериев. К последним относятся: точность воспроизведения заданного ритмического рисунка, способность координировать двигательную активность с темпом, метром и эмоциональным характером музыкального произведения, а также умение творчески варьировать и импровизировать на основе усвоенных ритмических моделей.

На начальном (констатирующем) этапе исследования картина в обеих

группах характеризовалась преобладанием среднего и низкого уровней при практически полном отсутствии высокого. В экспериментальной группе «Жар-птица» общий процент освоения программных требований составлял 61,78%, при этом 38,22% показателей были отнесены к низкому уровню. Дети этой группы, как правило, могли повторить простой ритм после показа взрослого, но испытывали значительные трудности при самостоятельном воспроизведении и изменении темпа движений. В контрольной группе «Буратино» ситуация была более сложной: лишь 51,34% действий соответствовали критериям освоения, а 48,66% показателей оставались на низком уровне. Для многих детей этой группы были характерны рассогласование движений с музыкой, ритмические ошибки даже в подражательных заданиях и пассивность в творческих упражнениях.

Существенные изменения были зафиксированы на контрольном этапе, следовавшем за серией развивающих занятий. В экспериментальной группе «Жар-птица», где работа велась с активным включением лэпбука как интерактивного средства визуализации и закрепления материала, динамика оказалась наиболее выраженной и качественной. Ключевым отличием стало не просто механическое снижение доли низких показателей, а значительный рост числа детей, достигших высокого уровня. Так, по критерию ритмической точности высокий уровень (чистое, уверенное воспроизведение и самостоятельное выстукивание ритмов разной сложности) показали 45,1% детей. В области координации движений с музыкой 41,7% воспитанников продемонстрировали свободное, выразительное и адекватное характеру музыки движение. Наиболее показательны успехи в творческой интерпретации: 42,8% детей группы «Жар-птица» смогли не только точно повторить, но и вариативно изменить ритмический рисунок, предложить собственные простейшие импровизации, что свидетельствует о глубоком осмыслении и присвоении ритмических закономерностей. В целом, общий процент освоения в этой группе поднялся до 91,15%, а доля неосвоенных умений сократилась до 8,85%, что отражает

качественный скачок в развитии.

В контрольной группе «Буратино», занимавшейся по стандартной, без применения специального инструментария методике, также наблюдался прогресс, носивший, однако, в основном экстенсивный характер. Улучшения коснулись прежде всего среднего уровня: большинство детей научились более точно следовать заданному образцу, уменьшилось количество грубых ошибок в координации. Однако рост высокого уровня был минимальным (21,5%), а доля детей, оставшихся на низком уровне (17,81%), хотя и уменьшилась, осталась значительной. Это указывает на то, что традиционные методы эффективны для формирования базовых, репродуктивных умений, но недостаточны для развития творческого, вариативного компонента музыкально-ритмической деятельности. Общий итоговый процент освоения в группе «Буратино» составил 82,19%. Как отмечает Е.Б. Юнусова, подобная динамика типична для стандартных методик, которые эффективно отрабатывают образец, но недостаточно стимулируют творческую активность и самостоятельность ребенка в музыкально-ритмической деятельности [66, с. 115].

Согласно исследованиям А.Г. Чурашова, эффективность формирования музыкально-ритмических навыков напрямую зависит от системности педагогических воздействий и использования дидактических средств, обеспечивающих наглядность и интерактивность. Автор подчеркивает, что подобные средства, к которым можно отнести и лэпбук, структурируют восприятие ребенка и способствуют переходу от простого подражания к осознанному воспроизведению и творчеству [60, с. 18-20]. Анализ результатов нашего эксперимента полностью согласуется с этой позицией.

Интеграция лэпбука и педагогических условий как фактор успеха. Представляется необходимым подчеркнуть, что достигнутые в экспериментальной группе результаты являются следствием не изолированного применения дидактического пособия, а его органичного

включения в комплекс специально смоделированных педагогических условий. К ним относятся:

- 1) мотивирующая среда, стимулирующая самостоятельное исследование ритма;
- 2) дозированная и поэтапная подача материала через интерактивные кармашки лэпбука;
- 3) индивидуальный подход, позволяющий каждому ребенку продвигаться в своем темпе, возвращаясь к нужным разделам пособия;
- 4) интеграция ритмических упражнений в различные виды деятельности на разных типах занятий (доминантных, комплексных, тематических).

Лэпбук выступил здесь связующим звеном, «копилкой умений», которая структурировала опыт ребенка и делала процесс овладения ритмом осознанным и наглядным.

Реализация педагогических условий в ходе формирующего эксперимента представляла собой целенаправленный, методически обеспеченный процесс, в котором разработанная авторская методика, включающая теоретически обоснованные подходы, вариативную структуру занятий и специальные дидактические средства (интерактивный лэпбук «Весёлый ритм»), была наполнена конкретным художественным содержанием и практическими методами совместной деятельности, включающими активный диалог педагога с детьми.

Таким образом, сравнительный анализ подтвердил, что экспериментальная методика, основанная на принципах, выделенных А.Г.Чурашовым, и предполагающая активное использование лэпбука как ядра развивающей среды, обеспечила более высокий и качественный результат. С одной стороны, она позволила подтянуть отстающих детей до уровня устойчивого освоения базовых умений, с другой – создала условия для творческой реализации детей с исходно более высоким потенциалом, что соответствует идее о дифференциации педагогического процесса в

музыкальном развитии, высказанной Е.Б. Юнусовой [66].

Мы можем сделать вывод, что проведенный сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного этапов, подкрепленный визуализацией в виде диаграмм (Рисунок 1, Рисунок 2), недвусмысленно свидетельствует об эффективности предложенной методики. Полученные результаты позволяют утверждать, что систематическая работа по развитию музыкально-ритмических умений, построенная на принципах наглядности, интерактивности и интеграции, с использованием специализированного дидактического инструмента (лэпбука) в рамках специально созданных педагогических условий, приводит к статистически значимому и качественному росту соответствующих умений у старших дошкольников. Гипотеза исследования о том, что такой комплексный подход является более эффективным по сравнению с традиционными методами, нашла свое полное подтверждение. Задачи исследования решены, а цель, связанная с разработкой и апробацией данной методики, достигнута.

Вывод по второй главе.

Экспериментальное исследование, представленное во второй главе, было направлено на практическую апробацию и оценку эффективности специально разработанного комплекса педагогических условий, призванных оптимизировать процесс формирования музыкально-ритмических умений у детей старшего дошкольного возраста. Реализация работы осуществлялась в логике последовательных этапов – констатирующего, формирующего и контрольного, что позволило получить объективные и сопоставимые данные о динамике развития детей.

Констатирующая диагностика, проведенная с использованием авторского инструментария, базирующегося на теоретических положениях ведущих специалистов в области музыкальной педагогики и соответствующих требованиям ФГОС дошкольного образования, выявила схожую картину в контрольной и экспериментальной группах. Преобладание среднего и низкого уровней сформированности ключевых

умений (ритмическая точность, координация движений с музыкой, элементарное творчество) при незначительном разбросе общих показателей освоения (61,78% в группе «Жар-птица» и 51,34% в группе «Буратино») подтвердило исходную условную эквивалентность групп и зафиксировало типичные для данного возраста затруднения: репродуктивный характер действий, недостаточную слухо-моторную координацию и низкую самостоятельность в ритмической импровизации. Эти результаты четко обозначили проблемное поле и необходимость целенаправленного формирующего воздействия.

Содержательный центр исследования составил формирующий этап, в рамках которого в экспериментальной группе была реализована методическая система, интегрирующая вариативные типы музыкальных занятий (типовые, доминантные, тематические) и инновационное дидактическое средство – тематический лэпбук «Веселый ритм». Данный подход, построенный на принципах наглядности, интерактивности и индивидуализации, трансформировал традиционную модель занятия в пространство совместной исследовательско-творческой деятельности педагога и детей. Лэпбук выступил не просто пособием, а ядром развивающей среды, структурирующим познание, обеспечивающим возможность возвращения к материалу и фиксации индивидуального прогресса каждого ребенка.

Контрольный срез, проведенный по окончании цикла занятий с использованием неизменного диагностического инструментария, продемонстрировал статистически значимую положительную динамику в обеих группах, однако ее качественные и количественные параметры оказались принципиально различными. В контрольной группе «Буратино», работавшей по традиционной программе, прогресс выразился в общем увеличении процента освоения до 82,19%, что свидетельствует об эффективности систематических занятий как таковых. Однако структура достижений сместилась преимущественно в сторону среднего уровня при

сохранении существенной доли низких показателей (17,81%) и минимальном росте высокого уровня. Это указывает на то, что традиционная методика успешно формирует базовые, репродуктивные навыки по образцу, но в меньшей степени стимулирует творческую активность и осознанное оперирование ритмическими моделями.

Напротив, в экспериментальной группе «Жар-птица» был зафиксирован комплексный качественный рост. Общий показатель освоения достиг 91,15%, при этом наиболее значимым результатом стало существенное увеличение доли детей, продемонстрировавших высокий уровень развития умений, особенно в заданиях на творческую интерпретацию и импровизацию. Это свидетельствует о переходе от простого воспроизведения к осмысленному владению ритмом, его вариативному использованию в новой ситуации. Подобная динамика подтверждает теоретический тезис А.Г. Чурашова о том, что дидактические средства, обеспечивающие наглядность и структурирование опыта, способствуют осознанности действий, и согласуется с позицией Е.Б.Юнусовой о важности создания условий для творческой самореализации в музыкальном развитии ребенка.

Таким образом, проведенный эксперимент позволяет сделать обоснованный вывод о том, что разработанный и апробированный комплекс педагогических условий, в котором системообразующую роль играет интеграция вариативных форм занятий и специализированного дидактического лэпбука, является высокоэффективным. Он не только обеспечивает надежное формирование технической основы музыкально-ритмических умений, но и создает благоприятную среду для развития творческого потенциала, познавательной активности и субъектной позиции старшего дошкольника в музыкальной деятельности. Полученные эмпирические данные служат убедительным доказательством верности выдвинутой гипотезы, констатации решения поставленных задач и достижения цели экспериментальной работы. Результаты главы создают

необходимый фундамент для обобщающих выводов исследования и разработки научно-методических рекомендаций.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящее исследование было посвящено решению актуальной научно-практической проблемы, обусловленной наличием противоречий между требованиями современного образовательного стандарта (ФГОС ДО) к художественно-эстетическому развитию дошкольников и недостаточной разработанностью методического обеспечения данного процесса, в частности, в аспекте формирования музыкально-ритмических умений. Комплексный теоретический анализ психолого-педагогической литературы и практики музыкального воспитания в ДОО позволил конкретизировать данные противоречия в плоскости недостаточной операционализации классических теоретических положений ритмического воспитания, разрыва между обилием упражнений и отсутствием целостной системы педагогических условий для их эффективного применения, а также между необходимостью творческого развития ребенка и преобладанием репродуктивных методов в практике.

В результате проведенной работы цель исследования, заключавшаяся в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке педагогических условий развития музыкально-ритмических умений у детей старшего дошкольного возраста, достигнута. Гипотеза исследования, предполагавшая, что данный процесс будет эффективным при реализации специально разработанного комплекса условий, включающего вариативную организацию совместной деятельности, создание ритмически организованной среды, авторский комплекс занятий с музыкально-дидактическими играми и дидактический инструмент в форме лэпбука, нашла свое полное подтверждение.

На защиту выносятся комплекс педагогических условий, представляющий собой интегративную модель, методологическим каркасом которой выступает синтез индивидуального, дифференцированного, здоровьесберегающего и полихудожественного подходов. Содержательно-

технологическое ядро модели образует поэтапный алгоритм формирования умений, реализуемый через последовательность «восприятие – воспроизведение – творческое применение» и обогащенный элементами логоритмики и театрализации для усиления эмоционально-образного компонента и полифоничности воздействия. Организационно-структурным условием является вариативность построения музыкальных занятий (типовых, доминантных, тематических), предотвращающая стереотипизацию и обеспечивающая многоаспектность воздействия. Инструментально-средовое условие материализовано в создании специального дидактического ресурса – интерактивного лэбука «Мир ритма», выполняющего функции визуализатора абстрактных понятий, инструмента индивидуализации, стимулятора самостоятельной познавательной активности и связующего звена между организованной и свободной деятельностью ребенка.

Экспериментальная апробация разработанной модели, осуществленная в логике констатирующего, формирующего и контрольного этапов на базе МАДОУ ДС № 45 «Лесная сказка» г. Челябинска, продемонстрировала ее высокую эффективность. Сравнительный анализ данных, полученных с использованием единого диагностического инструментария, выявил статистически значимую положительную динамику в развитии музыкально-ритмических умений у детей экспериментальной группы. Качественное отличие результатов заключается в том, что наряду с существенным ростом общего процента освоения умений (с 61,78% до 91,15%) наблюдается выраженный скачок в увеличении доли детей, достигших высокого уровня, особенно в заданиях творческого, импровизационного характера. Это свидетельствует о том, что реализованный комплекс условий обеспечивает не только надежное формирование технической основы (ритмической точности, слухомоторной координации), но и способствует развитию осознанности, гибкости и творческого начала в музыкально-ритмической деятельности,

переводя умения из плоскости репродуктивного воспроизведения в плоскость личного творческого опыта и самовыражения.

Таким образом, теоретическая значимость исследования заключается в научном обосновании структурно-содержательной модели педагогических условий, преодолевающей выявленный разрыв между теорией и практикой ритмического воспитания, и в определении лэпбука как эффективного дидактического средства в контексте музыкального развития дошкольников. Практическая значимость подтверждается наличием конкретного, технологически обеспеченного методического продукта (вариативные конспекты занятий, структура планирования, лэпбук «Мир ритма»), готового к внедрению в образовательный процесс ДОО для оптимизации работы по художественно-эстетическому развитию в соответствии с требованиями ФГОС ДО.

Проведенное исследование не исчерпывает всей глубины заявленной проблемы. Перспективными направлениями для дальнейшей научной работы представляются: изучение возможностей цифровизации дидактического инструментария (например, создание интерактивной версии лэпбука), исследование преемственности формирования ритмических умений на этапе перехода из дошкольного в младший школьный возраст, а также адаптация предложенной модели для работы с детьми, имеющими особенности в развитии.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Александрова Н.Г. Ритмика и музыкальная грамота / Н.Г.Александрова. – Москва: Работник просвещения, 1925. – 64 с.
2. Алексеева Л.Н. Движение под музыку в системе организации здорового образа жизни дошкольников / Л.Н. Алексеева // Дошкольное воспитание. – 1997. – № 12. – С. 24-27.
3. Бабаева Т.Н. и др. Дошкольник в детском саду. Как работать по программе «Детство»: Учебно-методическое пособие. – СПб.: Детство-Пресс, 2007. – 192 с.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
5. Буренина А.И. Ритмическая мозаика: программа по ритмической пластике для детей / А.И. Буренина. – 2-е изд., испр. и доп. – Санкт-Петербург: ЛОИРО, 2000. – 112 с.
6. Веракса Н.Е. Развитие ребенка в дошкольном детстве: Пособие для педагогов дошкольных учреждений / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 72 с.
7. Ветлугина Н.А. Методика музыкального воспитания в детском саду / Н.А. Ветлугина. – Москва: Просвещение, 1989. – 270 с.
8. Ветлугина Н.А. Музыка в детском саду. Подготовительная к школе группа: пособие для воспитателя и муз. руководителя / Н.А. Ветлугина, И.Л.Дзержинская, Л.Н. Комиссарова; сост. Н.А. Ветлугина. – Москва: Музыка, 1988. – 176 с.: ноты.
9. Вильчковский Э.С. Физическое воспитание дошкольников в семье. – Киев: Радянська школа, 1979. – 128 с.
10. Волкова Г.А. Эмиль Жак-Далькроз и его система музыкально-ритмического воспитания / Г.А. Волкова // Искусство и образование. – 2010. – № 4. – С. 12-18.
11. Выготский Л.С. Конкретная психология человека / Л.С. Выготский

// Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 1986. – № 1. – С. 51-64.

12. Выготский Л.С. Педология подростка / Л.С. Выготский; под ред. и с коммент. В.В. Алёшиной, А.В. Гусева, Д.Б. Эльконина. – Москва: Изд-во Юрайт, 2021. – 399 с. – (Антология мысли). – ISBN 978-5-534-12819-5.

13. Гальперин П.Я. Введение в психологию: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по гуманитарным специальностям/ П.Я.Гальперин. – 5-е изд. – Москва: Киров: ОАО Дом печати Вятка, 2005. – 327 с.

14. Гогоберидзе А.Г. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: Учебник для бакалавров по направлению 050100/ А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева. – СПб.: Питер, 2013. – 464 с.

15. Гребенщикова Т.В. Психолого-педагогическое сопровождение эмоционального развития детей дошкольного возраста в игре/ Т.В.Гребенщикова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-2. – URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary_28862365_28253457 .pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_28862365_28253457.pdf) (дата обращения: 25.12.2025).

16. Дельсарт Ф. Выразительный человек. Сценическое воспитание жеста по Дельсарту / Ф. Дельсарт. – Санкт-Петербург: Издание журнала «Театр и искусство», 1912. – 108 с.

17. Демени Ж. Научные основы физического воспитания / Ж. Демени. – Москва: Государственное издательство, 1925. – 156 с.

18. Деркунская В.А. Образовательная область «Музыка». Методический комплект программы «Детство» / В.А. Деркунская. – СПб.: Детство-Пресс, 2013. – 240 с.

19. Дзержинская И.Л. Музыкальное воспитание младших дошкольников: Пособие для воспитателя и муз. руководителя дет. сада/ И.Л.Дзержинская. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.

20. Дункан А. Моя жизнь. Танец будущего / Айседора Дункан; пер. с англ. И. С. Тугушевой. – Москва: АСТ, 2009. – 379, [2] с. – (Антология мысли). – ISBN 978-5-403-01170-2.

21. Жак-Далькроз, Э. Ритм. Его воспитательное значение для жизни и для искусства / Э. Жак-Далькроз // Хрестоматия по методике музыкального воспитания: Учебное пособие. – М.: Просвещение, 1987. – С. 45-58.
22. Жданова Т.А. Игровой метод в развитии музыкально-просветительских интересов младших школьников в детском хоре: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.А. Жданова. – Москва, 2009. – 24 с.
23. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. I. Психическое развитие ребенка / А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.
24. Зимина А.Н. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: учебное пособие / А.Н. Зимина. – 2-е изд., перераб. и доп. – Шуя: Шуйский государственный педагогический университет, 2010. – 304 с. – ISBN 978-5-86229-200-2.
25. Иванникова В.С. Детские танцы и игры для дошкольного возраста / В.С. Иванникова. – М.: Музыка, 1975. – 72 с.
26. Ильина Г.А. Особенности развития музыкального ритма у детей: учеб. пособие / Г.А. Ильина. – М.: Сфера, 2009. – 160 с.
27. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца: Книга для учителя / Д.Б. Кабалевский. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1984. – 206 с.
28. Катинене А.И., Палавандишвили, М.Л. Методика музыкального воспитания в детском саду: «Школа до школы» / А.И. Катинене, М.Л.Палавандишвили. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1989. – 175 с.
29. Келлер В. Игры со звуками. Элементарное музицирование по системе К. Орфа / В. Келлер // Музыкальное воспитание в мире: опыт, история, современность: сборник статей / сост. и общ. ред. Л. В. Школяр. – Москва: Музыка, 1990. – С. 195–210.
30. Кенеман А.В. Детские подвижные игры народов СССР: Пособие для воспитателя дет. сада / А.В. Кенеман; сост. А.В. Кенеман. – М.: Просвещение, 1988. – 239 с.
31. Клыкова Л.А. Художественно-эстетическая компетенция

дошкольника: структура и содержание / Л.А. Клыкова // Начальная школа плюс До и После. – 2012. – № 10. – С. 78-82.

32. Козлова С.А. Дошкольная педагогика: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / С.А. Козлова, Т.А.Куликова. – М.: Академия, 2000. – 416 с.

33. Костина Э.П. Концептуальные основы современного музыкального образования дошкольников / Э.П. Костина // Наука о детстве и современное образование: материалы Международной юбилейной научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А.В.Запорожца, Москва, 19-20 дек. 2005 г. / редкол.: Л.А. Парамонова, В.И.Слободчиков, О.С. Ушакова и др. – Москва: Центр «Школьная книга», 2005. – С. 94-95.

34. Красев М.И. Детские песни / М.И. Красев. – М.: Советский композитор, 1976. – 80 с.

35. Леонтьева С.Г. Теория и методика музыкального воспитания дошкольников: учебное пособие / С.Г. Леонтьева. – Мурманск: Мурманский государственный педагогический университет, 2008. – 172 с.

36. Монтессори М. Помоги мне сделать это самому / М. Монтессори. – М.: Карапуз, 2000. – 272 с.

37. Новикова Г.П. Музыкальное воспитание дошкольников: Пособие для практических работников дошкольных образовательных учреждений/ Г.П. Новикова. – М.: АРКТИ, 2000. – 202 с.

38. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.07.2021). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_158523/ (дата обращения: 28.12.2025).

39. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 (зарегистрирован в Минюсте России 14.11.2013 N 30384). – URL: <http://base.garant.ru/70512244/> (дата обращения: 28.12.2025).

40. Орф К. Шюльверк. Музыка для детей / К. Орф, Г. Кетман. – М.: Сов. композитор, 1978. – Т. 1-5.
41. От рождения до школы: Инновационная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой. – Издание пятое (инновационное), исп. и доп. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2019. – 336 с.
42. Поддубная Е.А. Музыкальные игры: Учебное пособие/ Е.А.Поддубная. – М.: Планета музыки, 2021. — 72 с.
43. Психология и педагогика игры дошкольника / под ред. А.В.Запорожца, А.П. Усовой. – М.: Просвещение, 1966. – 351 с.
44. Радынова О.П. Музыкальные шедевры. Настроения, чувства в музыке. ФГОС ДО: программа и методические рекомендации/ О.П.Радынова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Сфера, 2019. – 266 с.
45. Радынова О.П. Практикум по методике музыкального воспитания дошкольников: Учебное пособие для студентов высшего и среднего учебного заведений / О.П. Радынова, А.И. Катинене, М.Л. Палавандишвили. – М.: Academia, 1999. – 172 с.
46. Радынова О.П. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: учебник для академического бакалавриата/ О.П.Радынова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 293с.
47. Развитие: Образовательная программа дошкольного образования/ под ред. А.И. Булычевой. – М.: ЧУ ДПО «УЦ им. Л.А. Венгера «РАЗВИТИЕ», 2016. – 220 с.
48. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2010. – 713 с.
49. Слободчиков В.И. Дошкольное образование как ступень общего образования. Научная концепция / В.И. Слободчиков, А.М. Князев // Мир психологии. – 2005. – № 3 (43). – С. 58–68.
50. Сорокина А.И. Дидактические игры в детском саду: Пособие для

воспитателя дет. сада / А.И. Сорокина. – М.: Просвещение, 1982. – 96 с.

51. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей/ К.В.Тарасова. – М.: Педагогика, 1988. – 176 с.

52. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей/ Б.М.Теплов. – М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1947. – 335 с. – (То же: М.: Планета музыки, 2021. – 448 с.)

53. Тиличеева Е.Н. Маленькие песенки: Для пения и музицирования на детских музыкальных инструментах (металлофон, ксилофон) в детском саду / Е.Н. Тиличеева. – М.: Музыка, 1979. – 64 с.

54. Трубайчук Л.В. Дошкольная педагогика: учебное пособие/ Л.В.Трубайчук. – М.: Юрайт, 2013. – 358 с.

55. Удальцова Е.И. Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников / Е.И. Удальцова. – Минск: Народная асвета, 1976. – 128 с.

56. Федина Н.В. Основная образовательная программа дошкольного образования «Успех» / Н.В. Федина, С.И. Мусиенко. – М.: Просвещение, 2011. – 216 с.

57. Фребель Ф. Будем жить для своих детей / Ф. Фребель. – М.: Карапуз, 2001. – 288 с.

58. Хорошилова Т. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: учебник для студентов учреждений среднего профессионального образования / Т. Хорошилова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Академия, 2016. – 254, [1] с. – (Профессиональное образование). – ISBN 978-5-4468-3019-7.

59. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов / А.В.Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

60. Чурашов А.Г. Дидактические средства в развитии музыкального восприятия дошкольников / А.Г. Чурашов // Дошкольное воспитание. – 2019. – № 5. – С. 18-25.

61. Чурашов А.Г. Искусство хореографии как синергетический фактор развития эстетической культуры личности / А.Г. Чурашов. – Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2023. – 142 с.
62. Чурашов А.Г. Методика музыкального воспитания в детском саду: учебное пособие / А.Г. Чурашов. – М.: Просвещение, 2020. – 160 с.
63. Шацкая В.Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества / В.Н. Шацкая. – М.: Педагогика, 1975. – 200 с.
64. Школяр Л.В. Теория и методика музыкального образования детей: Научно-методическое пособие / Л.В. Школяр, М.С. Красильникова. – М.: Флинта; Наука, 1999. – 336 с.
65. Эльконин Д.Б. Детская психология: учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений / Д.Б. Эльконин. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 384 с.
66. Юнусова Е.Б. Становление хореографических умений детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста в дополнительном образовании / Е.Б. Юнусова. – Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2023. – 272 с. – ISBN 978-5-907610-71-2.
67. Юнусова Е.Б. Творческое развитие ребенка в музыкальной деятельности / Е.Б. Юнусова. – СПб.: Детство-Пресс, 2021. – 128 с.
68. Юсов Б.П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство»: Избранные труды по истории, теории и психологии художественного образования и полихудожественного воспитания детей / Б.П. Юсов. – М.: Компания Спутник+, 2004. – 253 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

1. Результаты исследования уровня развития музыкально-ритмических умений у детей старшего дошкольного года (Таблица 3,4).

Таблица 3 – Результаты исследования группы «Жар-птица».

И.Ф. ребенка.	Возраст.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	Баллы.	Уровень.
Максим А	5	1	1	2	1	2	2	9	средний
Диана Б	5	3	3	3	3	2	1	15	высокий
Арсений Г	5	2	2	1	2	1	1	9	средний
Катя К	5	2	2	1	2	1	1	8	средний
Егор К	5	2	1	1	2	3	1	10	средний
Кирилл К	5	3	3	3	3	2	1	15	высокий
Лиза Л	5	2	2	2	1	1	1	9	средний
Кахор М	5	2	2	2	1	1	1	9	средний
Яна М	5	1	2	1	1	1	1	7	низкий
Арина П	5	3	2	3	2	3	1	14	высокий
Матвей П	5	2	2	2	1	2	1	10	средний
Вика Р	5	1	3	2	1	2	1	11	средний
София С	5	2	2	2	2	1	2	11	средний
Зая С	5	2	1	1	1	1	1	7	низкий
Эвелина С	5	1	2	2	1	1	1	8	средний
Денис Ш	5	1	1	2	1	1	1	7	низкий
София Ш	5	2	3	1	2	1	1	10	средний
Ярослав Т	5	1	3	1	2	1	1	9	средний
Аида С	5	1	2	3	1	1	2	10	средний

Таблица 4 – Результаты исследования группы «Буратино».

И.Ф. ребенка.	Возраст.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	Баллы.	Уровень.
Ева А	5	1	1	2	1	2	2	9	средний
Сергей Б	5	3	3	3	3	2	1	15	высокий
Вова Ж	5	2	2	1	2	1	1	9	средний
Ариана И	5	2	2	1	2	1	1	8	средний
Степа К	5	2	1	1	2	3	1	10	средний
Ульяна К	5	1	1	2	1	2	1	8	средний
Настя Л	5	2	2	2	1	1	1	9	средний
Семен Л	5	2	2	2	1	1	1	9	средний
Василиса М	5	1	2	1	1	1	1	7	низкий
Коля М	5	1	2	1	2	3	1	10	средний
Ксения М	5	2	2	2	1	2	1	10	средний
Роман П	5	1	1	2	1	1	1	7	низкий
Федор С	5	2	2	2	2	1	2	11	средний
Катя Ф	5	2	1	1	1	1	1	7	низкий
Амир Ф	5	1	2	2	1	1	1	8	средний
Дима Ф	5	1	1	2	1	1	1	7	низкий
Ярослав Ч	5	2	3	1	2	1	1	10	средний
Никита Ч	5	1	2	1	1	1	1	7	низкий
Софья Ш	5	1	2	1	1	1	2	8	средний
Антон Ш	5	1	1	1	2	1	2	8	средний

2. Примерное планирование музыкальных занятий для детей старшего дошкольного возраста.

Таблица 5 – Типовое музыкальное занятие

Типовое задание	Содержание	Репертуар
1.	Развитие музыкальных способностей. Менять движение в соответствии с различным характером двух частей произведения. Ходьба в разных направлениях. Правильно исполнять попевку. Узнать знакомую песню. Правильно исполнять ее мелодию. Определить плясовой характер музыки. Двигаться на припев песни, повторяя за воспитателем. Развивать чувство ритма, слуховое внимание.	«Громко тихо» Р. Руденской. «Ау», «На даче» Т. Попатенко. «Веснянка», «Зайныка» С. Кондратьева.
2.	Развитие чувства ритма. Петь легким, высоким, подвижным звуком. Менять движение в соответствии с различным характером частей произведения. Знакомство с песней. Передавать в движении содержание песни. Уметь передать имитационные движения зайныки. Узнать музыкальное произведение. Двигаться в соответствии с легким характером музыки.	«На даче» Т. Попатенко. «Громко тихо» Р. Руденской. «Урожай» М. Красева. «Зайныка» С. Кондратьева.
3.	Прекращать движения точно с окончанием музыки. Уметь петь легко и протяжно. Четко и ясно произносить слова. Петь легко, немного отрывисто. Рассказать содержание песни, обратить внимание на ее характер. Двигаться в соответствии с содержанием песни. Передавать в движении шуточный характер песни. Закреплять умение различать динамические оттенки.	«Марш» Р. Шумана. «Самолет» М. Магиденко. «На даче» Т. Попатенко. «Урожай» М. Красев. «Зайныка» С. Кондратьева.
4.	Передавать в движении характер музыки. Различать две части музыкального произведения. Уметь спеть самостоятельно знакомую песню, передавая ее характер. Узнать песню по музыкальному сопровождению. Определить характер музыки. Двигаться в соответствии с легким подвижным характером музыки. Передавать в движении содержание песни. Выполнить ритмично движения. Развивать ладовое чувство (навык точного интонирования).	«Возле речки» Т. Попатенко. «Урожай» М. Красева. «Калина» А. Новикова «Новые сапожки» И. Арсеева.
5.	Двигаться в соответствии с различным характером музыки. Точно с музыкой начинать и прекращать движения. Упражнение в попевке с сопровождением и без него, в разных тональностях. Сопоставить песни различные по характеру. Петь легко, подвижно. Уточнить понятие о польке. Четко выполнять имитационные движения в соответствии с текстом и характером мелодии песни. Учить детей, точно передавать, ритмический рисунок попевки и определять долгие и короткие звуки.	«Возле реки, возле моста» А. Новикова. «Петушок», «Осень» М. Красева. «Самолет» М. Магиденко. «Полька» М. Глинка. «Калина» А. Новикова. «Киска» музыка Г. Курина, слова В. Стоян.
6.	Дать представление о выразительном исполнении в соответствии с содержанием	Марш» Р. Шуман. «Осень» М. Красев. «На даче» Т.

	текста. Правильно исполнять мелодию без сопровождения. Различать произведения, контрастные по характеру. Уметь назвать их. Выразительно выполнять движения хоровода. Различать движения мелодии вверх, вниз. Слышать первую и пятую ступени лада.	Попатенко. «Колыбельная» М. Римский-Корсаков. «Полька» М. Глинка. «Калина» А. Новикова.
7.	Двигаться в соответствии с различным характером музыки. Выполнять плясовые движения. Петь выразительно знакомую песню в соответствии с ее содержанием. Правильно исполнить мелодию песни без слов. Проверка индивидуального исполнения песни. Дать понятие о том, что в песне есть вступление. Двигаться в соответствии с плясовым характером музыки. Развитие слухового внимания, чувства ритма.	«Возле речки, возле моста» А. Новиков. «Гуси» С. Разоренова. «Осень» М. Красев. «Самолет» М. Магиденко. «Урожай» М. Красев. «Круговая пляска», «Пойду ль я, выйду ль» С. Разоренова.
8.	Узнать песню по сопровождению. Правильно исполнять мелодию песни со словами. Индивидуальное пение. Уточнение содержания и характера песни путем индивидуального опроса. Выполнить движение хоровода выразительно. Двигаться в соответствии с плясовым характером музыки в двух концентрических кругах. Развивать ладотональный слух. Учить петь выразительно.	«Возле речки, возле моста» А. Новиков «Осень» М. Красев «Самолет» М. Магиденко «Урожай» М. Красев «Калина» А. Новикова. «Пойду ль я, выйду ль» С. Разоренова. «Ехали медведи» М. Андреевой.
9.	Двигаться изящно в соответствии с легким танцевальным характером музыки, используя различные плясовые движения. Уметь правильно передавать мелодию при исполнении. Петь легким звуком, правильно передавая мелодию и выразительно произнося слова. Петь небольшими группами и всей группой. Развивать чувство ритма: учить детей точно передавать короткие звуки.	Марш» Е.Н. Тиличевой «Передача платочка», «Шарманка» Д.Д. Шостакович. «Сорока. Сорока», «Солнышко» А.Г. Филиппенко. «Бубенчики» музыка Е.Н. Тиличевой, слова М.А. Долинова.
10.	Различать двухчастную форму пьесы, самостоятельно менять движения в соответствии с характером музыки. Слушать музыку, определять ее характер. Различать направление мелодии в попевке, правильно интонировать звуки. Самостоятельно начинать петь после вступления, запоминать песню. Определять характер музыки, обращать внимание на ритмический рисунок, имитирующий игру на шарманке. Вслушиваться в музыку, различать фразы, двигаться легко, изящно.	«Марш» Е.Н. Тиличевой «Клоуны» Д. Кабалевский «Бубенчики» Е.Н. Тиличевой «Голубые санки» М.В. Иорданского «Барабан» Е.Н. Тиличевой «Не опоздай» русская народная мелодия.
11.	Слушать музыкальное произведение, определять его характер, количество частей, познакомиться со звучанием оркестра. Определить направление мелодии вверх и вниз, правильно интонировать попевку. Петь мягким, легким звуком, правильно брать дыхание, чисто интонировать. Петь выразительно, четко выдерживать восьмую с точкой. Выразительно, в соответствии с плясовым характером мелодии исполнять движения. Развивать ладотональный слух. Учить петь выразительно.	«Марш» Ф.Н. Надененко. «Смелый праздник» Р. Шуман. «Лесенка» Е.Н. Тиличевой. «Труба» Е.Н. Тиличевой. «Детский сад» А.Г. Филиппенко. «Ой, лопнув обруч» Т. Попатенко. «Погремушки» Т. Вилькоритской. «Ехали медведи» музыка М.

		Андреевой, слова К.И. Чуковского.
12.	Познакомиться с новым элементом танца, внимательно слушать музыку, определить ее характер. Выявить уровень ритмического слуха. Определять, на скольких звуках построены попевки, уметь чисто интонировать мелодию. Узнавать песню по вступлению, петь легко, напевно, не обрывая концы фраз. Танцевать легко и непринужденно, передавать веселый характер музыки. Импровизировать пляску, применяя знакомые танцевальные движения.	«Марш» Е.Н. Тиличеевой. «Полянка» русская народная мелодия «Мазурка» Ф.П. Шуберт. «Спите, куклы», «Гармошка» Е.Н. Тиличеевой. «Мамин праздник» Ю. Гурьева «Полька» Ю. Чинкова. Любая плясовая народная музыка «Новые сапожки» музыка И.В. Арсеева, слова В.А. Рождественского.

3. Доминантные музыкальные занятия для детей старшего дошкольного возраста.

Таблица 6 – Типовое музыкальное занятие

Тема	Содержание	Методы, приемы	Репертуар
«В пляс пускайся детвора».	Различать двухчастотную форму пьесы, самостоятельно менять движения в соответствии с характером музыки (маршировать и бегать).	Показ, оценка, художественное слово.	«Марш» Е.Н. Тиличеевой «Клоуны» Д.Б. Кабалевского.
	Различать направление мелодии в попевке, правильно интонировать звуки. Самостоятельно начинать петь после вступления, четко произносить слова «Ване», «сани», запоминать песню.	Показ, оценка, художественное слово.	«Бубенчики» Е.Н. Тиличеевой «Голубые санки» М.В. Иорданского.
	Определять характер музыки, обращать внимание на ритмический рисунок, имитирующий игру на барабане.	Показ воспитателя, повторение по частям.	«Барабан» Е.П. Тиличеевой.
	Закреплять умение узнавать знакомое произведение, давать ему характеристику, учить выражать настроение пьесы через движения.	Вопросы, беседы, пояснения.	«Камаринская» П.И. Чайковский.
	Закреплять умение выразительно исполнять частушки, развивать творчество в индивидуальном переплясе.	Художественное слово.	Русские народные Частушки.
	Закреплять умение выразительно исполнять «ковырялочку» и «присядку», действовать точно в соответствии с ритмом музыки.	Показ, оценка, художественное слово.	Русская народная мелодия «Полянка», «Из-под дуба». А.Г. Гурилёва

	Закреплять умение выразительно выполнять движения, совершенствовать пружинный шаг.	Художественное слово, исполнения по частям.	Русская народная мелодия «Из-под дуба». А.Г. Гурилёва
	Помочь детям обратить внимание на строение и особенности характера музыкального произведения (отражать в движении короткие и длинные музыкальные образы, их ритмический рисунок). Закрепить умение выполнять движения – «три притопа».	Показ воспитателя и детей, указания, оценка.	«Лови меня» русская народная мелодия обработка С. Вишкалева.
	Познакомить детей с новой игрой, музыкой, разучить первую часть игры, научить выполнять перестроение из большого круга в маленький.	Рассказ, пояснения, указания, показ.	«Игра с музыкантами» обработка Е.Н. Тиличевой.
«Где веселый народ тут наш будет хоровод».	Продолжать развивать умение сравнивать два разнохарактерных произведения, сопоставлять характер музыки, темп, динамику, построение.	Беседа, вопросы, пояснения, художественное исполнение музыкальным педагогом.	«Камаринская» П.И. Чайковский. Русская народная песня «Во поле береза». «Смелый наездник» Р. Шумана.
	Ходить ритмично, свободно, без напряжения рук и ног, смотреть прямо, останавливаться с окончанием музыки.	Показ воспитателя, повторение по частям.	«Марш» Ф.Н. Надененко.
	Определять направление мелодии вверх и вниз, правильно интонировать попевку.	Показ, объяснение, исполнение по частям.	«Лесенка» Е.П. Тиличевой.
	Подготовить голосовой аппарат детей к пению, упражнять в правильном интонировании.	Пение по частям тихо, шепотом, громко, по подгруппам.	«Матрешка» музыка И. Арсеева слова И. Черницкой. «Труба» Е.П. Тиличевой.
	Совершенствовать умения свободно, непринужденно выполнять движения в игре: «Полоскание», переменный шаг, «ходьба змейкой».	Выполнение движений индивидуально, по подгруппам.	Русская народная игра «Лови меня» Д. Вишнарева.
	Совершенствовать умение исполнять плясовые движения в соответствии с разным характером вариаций, осваивать осанку русской пляски.	Показ воспитателя, повторение по частям.	«Выйду ль я на речку» В.С. Иванникова. «Ой, лопнув обруч» Т.А. Попатенко.
	Закрепить последовательность игровых движений в первой части, познакомить с движениями второй части, упражнять в исполнении игры от начала до конца.	Показ, объяснение, исполнение по частям.	«Игра с Музыкантами» Е.Н. Тиличевой. «Погремущки» Т.А. Вилькорейской.

	Познакомить детей с характером нового хора, разучить две первые фигуры, упражнять в перестроении.	Рассказ, объяснение, показ движений.	Русская народная песня «Возле реки, возле моста». А.Г. Гурилёва.
«Музыкальные жанры: песня, танец, марш».	Закрепить у детей знание о жанрах: песня, танец, марш. Узнавать и различать песню, танец, марш по интонационной характеристике мелодии, ритмическому рисунку и другим средствам выразительности.	Беседа, вопросы к детям, пояснения, показ педагога.	«Колыбельная» А. Гречанинов. «Вальс» А.К. Лядов. «Полька» П.И. Чайковский. «Марш» С.С. Прокофьев «Возле речки, возле моста».
«Характер музыки».	Учить детей, определять характер музыки (веселый, шуточный, озорной), различать ее изобразительность (подражание звукам шарманки). Различать форму музыкального произведения, характер отдельной части. Определять средства музыкальной выразительности, создающие образ (динамику, регистр, акценты, артикуляцию). Закреплять умение детей различать вступление и заключение. Определять тембры музыкальных инструментов, соответствующие характеру звучания частей пьесы. Различать эмоционально образное содержание пьес с одинаковым названием.	Беседа, разъяснения, объяснение, вопросы, исполнение по частям.	«Шарманка» Д. Шостакович, «Шарманщик» К.И. Чайковский. «Детский сад» А.Г. Филиппенко.

4. Тематические музыкальные занятия для детей старшего дошкольного возраста.

Таблица 7 – Типовое музыкальное занятие

Тема	Содержание	Методы, приемы	Репертуар
«Карнавал животных».	Учить детей, различать изобразительность музыки.	Вопросы, беседа, пояснения, исполнение по частям, оценка.	Сен-Санс «Королевский марш льва», «Кенгуру», «Слон», «Длинноухие персонажи». «Тень-тень», «Журавель» В.С. Калинникова.
	Учить детей, различать тембры музыкальных инструментов, создающие образ, передавать его в движениях, различать средства музыкальной выразительности.	Пояснение, сравнение, вопросы, беседа.	«Аквариум», «Лебедь», «Королевский марш льва» Сен-Санс.

	Учить детей, слышать средства музыкальной выразительности, создающие образ; стимулировать творческие проявления в изображении персонажей.	Пояснения, показ, беседа.	«Длинноухие персонажи», «Королевский марш льва», «Кенгуру», «Слон», «Аквариум», «Лебедь» Сен-Санс.
«Зима».	Воспитывать в детях чувство красоты природы, музыки, учить детей, различать характер музыкальных произведений, имеющих близкие названия.	Вопросы, беседа, разъяснения.	«Зима» Ц. Кюи.
«Русский хоровод».	Воспитывать интерес к русским народным мелодиям, развивать умение различать их, передавать в движения их контрастный характер, используя знакомые танцевальные элементы; исполнять знакомые русские плясовые мелодии на детских музыкальных инструментах.	Беседа о музыкальных произведениях, вопросы, объяснение, показ педагога.	Русские народные мелодии: «Полянка», «Ах ты, береза», «Ах вы, сени», «А я по лугу», «Из-под дуба», «Я на горку шла», «Сеяли девушки яровой хмель».
«Мой день».	Учить различать характер музыкального произведения, высказываться об эмоционально-образном содержании музыки. Различать средства музыкальной выразительности (отрывистое звучание, акценты, темп, регистр, динамику). Уметь передавать характер музыки в движениях.	Художественное слово, использование музыкального фона, беседа, чтение стихотворений с детьми.	«Песнь жаворонка» П.И. Чайковский. «Вальс» Д.Б. Кабалевский.
«Мама».	Обогащение мировосприятия детей красотой и лиризмом музыки Чайковского. Развитие творческого воображения, способность к художественному взаимодействию с музыкой Чайковского посредством рисунка, танцевального движения, проникновенного слова.	Художественное слово, использование музыкального фона, беседа, чтение стихотворений с детьми.	«Сладкая греза» П.И. Чайковский, «Мама».
«Весна».	Познакомить детей с музыкой концерта А. Вивальди «Весна» (первая часть). Учить детей, различать смену настроений, изобразительность.	Художественное слово, вопросы, беседы.	Первая часть концерта «Весна» А. Вивальди.

6.

Таблица 8 – Доминантное занятие «Где веселый народ тут наш будет хоровод».

Вид деятельности	Программные задачи	Репертуар
Слушание	Продолжать развивать умение сравнивать два разнохарактерных произведения, сопоставлять характер музыки, темп, динамику, построение.	«Камаринская» П.И. Чайковский русская народная песня «Во поле береза».

Распевание	Подготовить голосовой аппарат детей к пению, упражнять в правильном интонировании.	«Матрешки» музыка И. Арсеева слова И. Черницкой.
Игра с пением	Совершенствовать умения свободно, непринужденно выполнять движения в игре: «полоскания», переменный шаг, ходьба змейкой.	«Лови меня» С. Вишнарера.
Русская хороводная пляска	Совершенствовать умение исполнять плясовые движения в соответствии с разным характером вариаций, осваивать осанку русской пляски.	«Выйду ль я на речку» В.С. Иванникова.
Игра-инсценировка	Закрепить последовательность игровых движений в первой части, познакомить с движениями второй части, упражнять в исполнении игры от начала до конца.	«Игра с музыкантами» Е.Н. Тиличеева.
«Русский хоровод»	Познакомить детей с характером нового хоровода, разучить две первые фигуры, упражнять в перестроениях.	«Возле речки, возле моста» А.Г. Гурилева.

5.Сводные таблицы результатов на контрольном этапе.

Таблица 9 – Результаты исследования уровня развития музыкально-ритмических умений у детей старшего дошкольного года. Группа «Жар-птица».

И.Ф. ребенка.	Возраст.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	Баллы.	Уровень.
Максим А	6	2	3	2	1	3	2	13	высокий
Диана Б	6	2	3	3	3	3	1	15	высокий
Арсений Г	6	2	2	3	2	1	3	13	высокий
Катя К	6	2	2	3	2	3	2	14	высокий
Егор К	6	2	3	1	2	3	3	14	высокий
Кирилл К	6	3	3	3	3	2	1	15	высокий
Лиза Л	6	2	3	2	1	3	1	12	высокий
Кахор М	6	2	2	2	3	1	3	13	высокий
Яна М	6	1	2	3	1	2	1	10	средний
Арина П	6	3	2	3	2	3	1	14	высокий
Матвей П	6	2	2	2	1	2	1	10	средний
Вика Р	6	1	3	2	1	2	1	11	средний
София С	6	2	2	2	2	2	2	12	высокий
Зая С	6	2	1	3	1	3	1	11	средний
Эвелина С	6	2	2	3	1	3	1	12	высокий
Денис Ш	6	1	3	2	1	2	1	10	средний
София Ш	6	2	3	1	2	1	1	10	средний
Ярослав Т	6	1	3	1	2	1	1	9	средний
Аида С	6	2	2	3	3	1	2	13	высокий
Артем С	6	2	1	3	3	1	2	12	высокий

Таблица 10 – Результаты исследования уровня развития музыкально-ритмических умений у детей старшего дошкольного года. Группа «Буратино».

И.Ф. ребенка.	Возраст.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	Баллы.	Уровень.
Ева А	5	1	2	2	1	2	2	10	средний
Сергей Б	5	3	2	3	3	2	1	14	высокий
Вова Ж	5	2	2	1	2	2	2	11	средний
Ариана И	5	2	3	2	2	3	1	13	высокий
Степа К	5	2	1	3	2	3	1	12	высокий
Ульяна К	5	1	3	2	1	2	1	10	средний
Настя Л	5	2	2	2	2	3	1	12	высокий
Семен Л	5	2	1	2	1	1	3	10	средний
Василиса М	5	1	2	1	2	1	2	9	средний
Коля М	5	1	2	3	2	3	1	12	высокий
Ксения М	5	1	3	2	1	2	1	10	средний
Роман П	5	1	2	2	1	2	1	9	средний
Федор С	5	2	3	2	2	3	2	14	высокий
Катя Ф	5	2	3	1	1	1	2	10	средний
Амир Ф	5	1	3	2	1	3	1	11	средний
Дима Ф	5	1	3	2	1	2	1	10	средний
Ярослав Ч	5	2	3	1	2	1	2	11	средний
Никита Ч	5	1	2	1	3	2	1	10	средний
Софья Ш	5	1	3	1	3	1	2	11	средний
Антон Ш	5	1	2	3	2	1	2	11	средний

6.Содержание лэпбука «Веселый ритм»

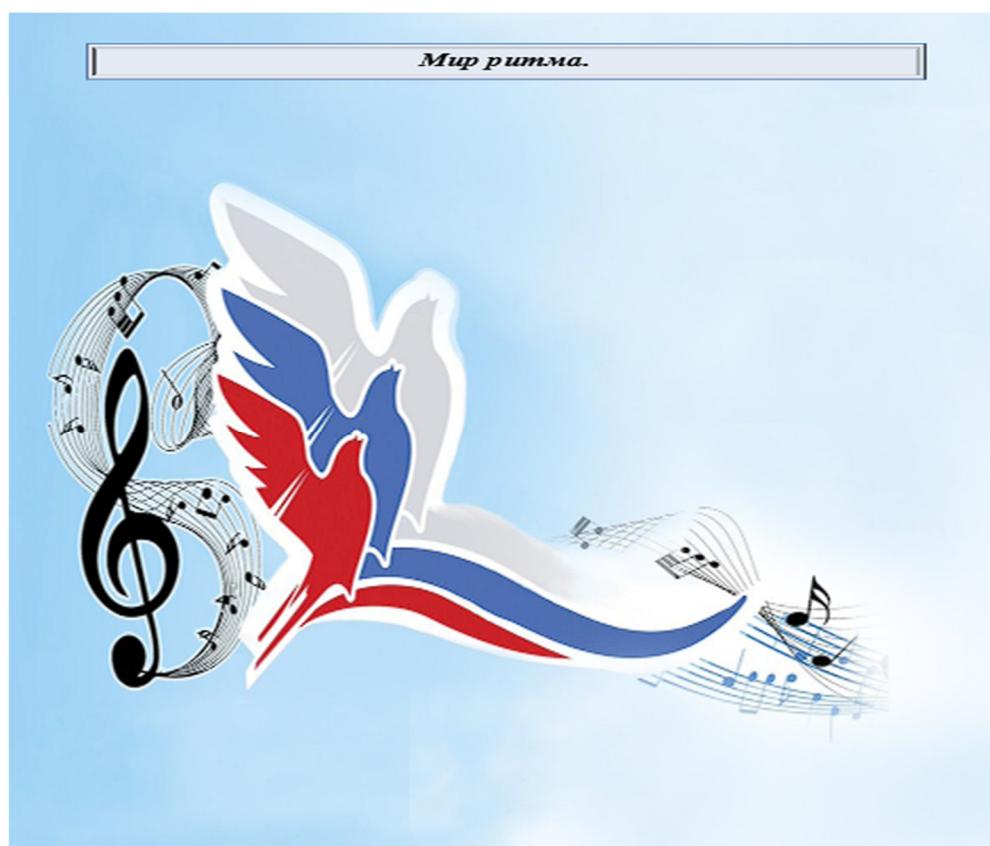


Рисунок 5 – Обложка лэпбука

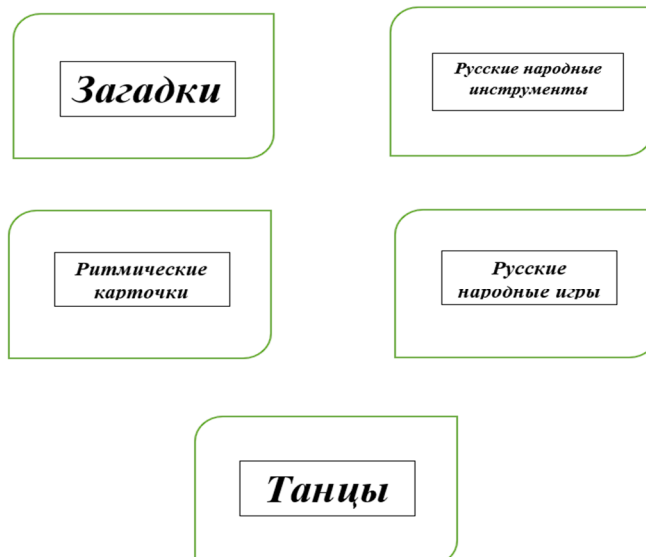


Рисунок 6 – Заголовки в лэпбуке «Веселый ритм»



РУССКАЯ ГАРМОНЬ



ДРОВА



Рисунок 7 – Музыкальные инструменты

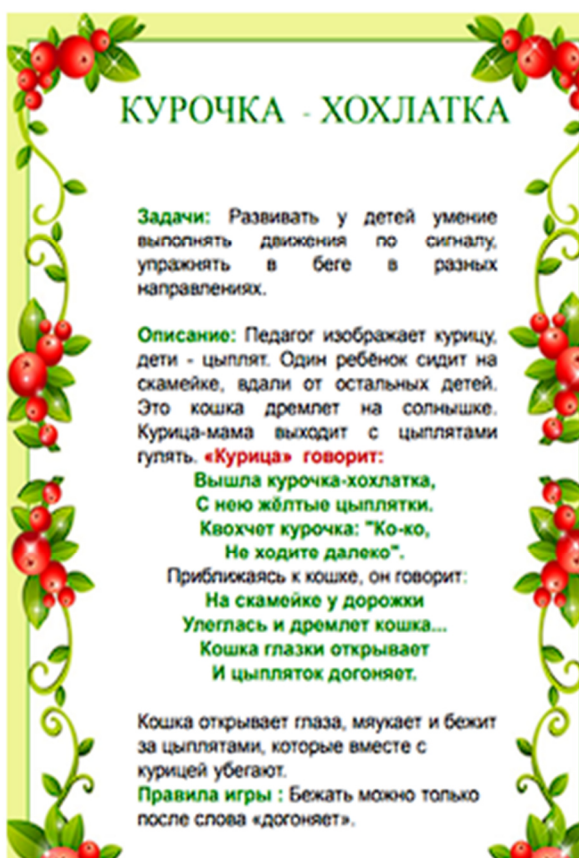
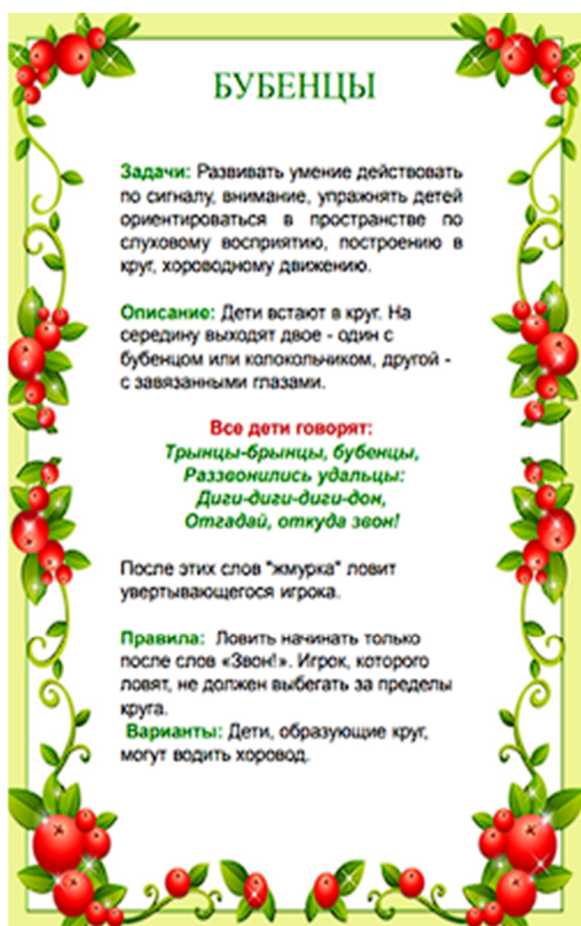


Рисунок 8 – Подвижные игры



Рисунок 9 – Подвижные игры

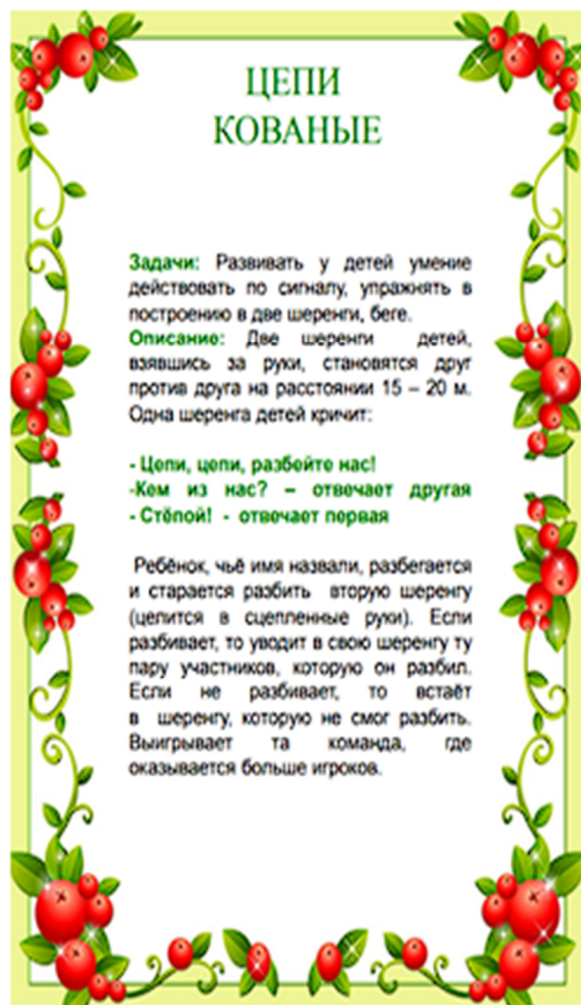


Рисунок 10– Подвижные игры .

Танец с ложками.

Ах, наши ложки, расписные ложки
Ах, наши ложки, ложки поварешки
(Выходят дети парами по кругу. Левая рука девочки и правая рука мальчика подняты вверх - прикасаясь ложками)
Посмотрите, как играют расписные ложки
Посмотрите, как играют в ладошки ладошки
(Выполняют «ладушки» - ложками и пружинку ножками)
Пронгрыш
(Перестраиваются с круга на две линии - лицом к зрителю)
Закружились ножки, деток милых ножки
Ну, а снимки ложки, поварешки ложки
(Дети кружатся на месте выполняя, верху легкие удары ложками)
И в тарелочки играют расписные ложки
И в тарелочки играют ложки поварешки
(Движение «тарелочки» - ложками, ножки делают пружинку)

Веселая пляска.

1. Ну-ка, русскую давайте
веселее начинайте.
Прогуляемся, прогуляемся.
(Дети выходят парами друг за другом, руки стрелочкой, на 4-й счет руки открываем и пары расходятся. Затем перестраиваемся в две линии лицом к зрителю)
2. Ножкой громче застучали
чтобы все нас услышали.
Постараемся, постараемся.
(Два удара каблук правой ноги - выноса ее в сторону вправо. Тройной притоп по шестой позиции, руки полочкой у девочек и мальчиков на пояс. Повторить все с другой ноги в другую сторону)
Пронгрыш
(Обходим вокруг себя, раскрыв руки по второй позиции)
3. По коленкам да в ладошки —
поиграем мы немножко.
(Дети по тексту выполняют удары по коленкам и хлопки в ладошки)
Забавляемся, забавляемся.
(Дети кружатся парами вправо, затем влево. Руки можно взять бараночкой или свечечкой)
4. А теперь пошли присядку,

Пронгрыш
(1-два удара ложками по коленкам,
2- два удара ложками вверх
3 -два удара ложками об ложки партнера
4 - два удара ложками перед собой. Повторить движение - 2 раза)
Спрятались ложки, ложки поварешки
Спрятались ложки, расписные ложки
(Дети прячут ложки за спину и делают мелкий бег на месте на носочках,
прогнувшись корпус вперед)
Где же наши, где же наши, расписные ложки
Вы найдите, вы найдите ложки поварешки.
(Дети меняются местами - лицом на зрителя - плечом, и затем еще раз меняются местами на свои места - плечом)
Вот они....
(дети показывают ложки друг другу, затем делают ковырялочку и три притопа. Повторить еще раз друг к другу, затем сделать два раза те же движения лицом на зрителя. И поклон).

вот какие мы ребятки.
Не стесняемся, не стесняемся.
(Мальчики делают присядку, с выносом ножки на каблук а девочки им хлопают)
Пронгрыш
(Мальчик правой рукой закручивает девочку к себе. Девочка при закручивании выполняет легкий бег с выносом ноги на каблук. Затем мальчик раскручивает девочку. Девочка выполняет при раскрутке то же движение)
5. Вот мы кружимся и пляшем
и гостям веселым нашим
(Легкий бег в повороте со сменой места с партнером и выносом ноги на каблук. Данное движение сделать с правой ноги - поменялись местами, и с левой ноги - и возвращаемся на свои места)
Улыбаемся, улыбаемся.
(Выполняем «гармошку» вправо - влево)
6. А теперь пора проститься
и друг другу поклониться.
(Дети выполняют поклон к зрителю, затем поклон друг к другу)
Попрошаемся, попрошаемся.
(Дети уходят парами по кругу, и машут ручкой гостям «до свидания»).

Рисунок 11 –Танцы и пляски

Приложу к губам я трубку-
Полилась по лесу трель,-
Инструмент тот очень хрупкий
Называется (*свирель*)

Очень весело поёт,
Если дуете в неё.
Вы все на ней играете
И сразу отгадаете
Не палочка, не трубочка.
А что же это (*дудочка*)

Мы собрали хоровод,
Пригласили, весь народ.
А в кругу наш пастушок
Дует весело в (*рожок*)

Струнные инструменты
Треугольная доска,
А на ней три волоска.
Волосочек тонкий,
А голосочек звонкий (*балалайка*)

А Садко на них играл
И душевно напевал.
Перебрал он много струн-
Вышел, из волны Нептун (*гусли*)

Деревянная,
Круглая, звонкая.
Всего четыре струны,
А поёт на все лады (*домра*)

У неё вся душа нараспашку
И хоть пуговики есть — не рубашка.
Не индюшка, а надувается,
И не птица, а заливается (*гармонь*)

Певцом-сказителем я жил среди славян.
Теперь, я инструмент. Зовут меня (*баян*)

И ши хлебают,
И «Барыню» играют (*ложки*)

С сороками имеет связь
Его название.
Владеть им может человек,
Имеющий, хоть малое призвание (*трещотка*)

Рисунок 12 –Танцы и пляски