

О.А. Ногина

**СЕМЕЙНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
МУЗЫКАЛЬНО-ИНТОНАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ
ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА**

О.А. Ногина

**СЕМЕЙНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
МУЗЫКАЛЬНО-ИНТОНАЦИОННОГО
РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА**

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ

Челябинск
2013

УДК 372.3 (021)

ББК 74.100.551.3я73

Н 76

Ногина, О.А. Семейно-ориентированное сопровождение музыкально-интонационного развития детей раннего возраста [Текст]: учеб.-метод. пособие / О.А. Ногина. – Челябинск: АБРИС, 2013. – 115 с.

ISBN 978-5-91744-080-4

В данном учебно-методическом пособии представлен новый взгляд на музыкальное развитие детей в период раннего детства, ключевым звеном которого является активное восприятие малышами интонационного слоя музыки, содержащего основную смысловую, эмоционально-образную музыкальную информацию. Раннее музыкальное развитие рассматривается как музыкально-коммуникативный процесс, как процесс общения малышей с музыкальным искусством посредством музыкально-художественных информационных знаков, которые позволяют ребенку не только чувствовать и понимать образно-смысловое содержание музыки, но и принимать активное, творческое участие в музыкальной деятельности, выражая свои ощущения, впечатления, эмоции, желания. Участие родителей в реализации процесса раннего музыкально-интонационного развития детей позволяет создавать наиболее благоприятные для малышей условия насыщенного и полноценного общения с музыкой, что является основой для максимального раскрытия индивидуального возрастного потенциала каждого ребёнка.

Материалы данного пособия могут быть полезны музыкальным руководителям и воспитателям дошкольных учреждений различного типа, преподавателям высших и средних профессиональных учебных заведений и всем, кто интересуется проблемами музыкального воспитания детей раннего возраста.

Рецензенты: Э.Ф. Вертякова, канд. пед. наук, доцент
Е.Р. Сизова, д-р пед. наук, профессор

ISBN 978-5-91744-080-4

© Ногина О.А., 2013

©Издательство ООО «АБРИС», 2013

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	4
Глава 1. Семейно-ориентированное сопровождение музыкально-интонационного развития детей раннего возраста как объект психолого-педагогических исследований	8
Глава 2. Сущность семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста.....	26
Глава 3. Методика семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста.....	48
Заключение.....	71
Библиографический список.....	72
Приложение 1.....	82
Приложение 2.....	90
Приложение 3.....	103

ВВЕДЕНИЕ

По оценкам современных исследователей разных стран мира период раннего детства признан наиболее значимым, ключевым периодом для начала развития всего многообразия человеческих способностей, важнейшим этапом, формирующим дальнейший путь становления личностных качеств человека, его способности к самореализации и творческому самовыражению. Именно с этого времени у ребёнка начинает складываться система отношений к самому себе и к окружающему миру, возникает желание, узнавая новое, преобразовывать, создавать, творить, выражая свои эмоции, мысли, переживания в созидательной практической деятельности. Особая роль в решении задач всестороннего развития детей раннего возраста принадлежит семье: пространство семьи оценивается как важнейший ресурс интегративной системы раннего развития детей, необходимый для реализации стратегической цели государственной политики в области образования – повышения качества образования, соответствующего современным потребностям общества.

В контексте основных положений Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, отражающих инновационные изменения дошкольной образовательной системы, все большую актуальность и социально-педагогическую значимость приобретает **раннее музыкальное развитие детей**. Это обусловлено тем, что музыкальное развитие в период раннего детства может рассматриваться не только как процесс развития музыкальности детей, но как процесс, обращенный к личности ребенка, обеспечивающий удовлетворение его интересов, потребностей и направленный на становление в каждом ребенке его субъектности.

Музыка, как своеобразная форма взаимодействия ребенка с внешним миром, является одним из способов познания им окружающего пространства и своего «Я», средством, расширяющим и углубляющим возможности ориентировки и успешных действий детей в игре и общении, в освоении мира природы и человеческих отношений. Музыкально-художественная деятельность (специфика которой – повышенная эмоциональность, образность, двигательная и слухомоторная активность, креативность) близка самой природе малышей. Эмоциональное восприятие музыки, исполнение музыкальных композиций, участие в создании простейших вокальных, пластических, инструментальных импровизаций можно рас-

смаатривать в качестве естественных и доступных для малышей «инструментов» выражения их внутреннего состояния, их индивидуальности.

В предлагаемом учебно-методическом пособии рассматриваются основные направления изучения и научно-теоретического обоснования семейно-ориентированного сопровождения раннего музыкального развития детей, представлены специфика музыкально-развивающего процесса в период раннего детства и методические материалы по его реализации в условиях ДОО и семьи.

В современной дошкольной педагогике музыкальное развитие трактуется как сложный, многомерный процесс, направленный на разностороннее развитие личности дошкольника, его эстетическое, интеллектуальное, нравственное и физическое совершенствование, развитие музыкальных способностей и творческой активности с целью содействия самореализации ребенка средствами музыки (Н.А. Ветлугина, Г.А. Праслова, А.Н. Зимина, О.П. Радьнова, А.Г. Гогоберидзе). В рассмотрении вопросов музыкального развития исследователи едины во мнении относительно значения возрастных особенностей дошкольников в музыкально-развивающем процессе: чем ниже возраст, тем выше темп и эффективность развития, значительнее его влияние на общее развитие. При этом отмечается повышенная восприимчивость детей раннего возраста к интонационным характеристикам музыкальных звуков, являющихся информационными компонентами первичных, древнейших форм звуковой коммуникации. (Специфические аспекты коммуникативной природы музыкальной интонации, изучавшиеся многими учеными, психологами, музыковедами (Б.В. Асафьевым, И.И. Ашмариным, М.Ш. Бонфельдом, А.Л. Готсдинером, Л.А. Мазелем, В.В. Медушевским, Е.В. Назайкинским, Е.М. Орловой, О.М. Панковой, Е.А. Ручьевской, В.Н. Холоповой, Н.Г. Шахназаровой, Б.Л. Яворским и др.), позволяют рассматривать музыку как раннюю, изначальную форму коммуникации, понимание которой присуще человеку с рождения).

В психолого-педагогических, музыкально-педагогических исследованиях (Т.С. Бабаджан, Н.А. Ветлугина, И.Л. Держинская, М.И. Кононова, И.П. Нечаева-Елизарова, Р.В. Огаджанян, А.И. Брусиловский, К.Н. Козырева, Э. де Каспер, Т. Верн), посвященных рассмотрению феномена музыкального развития детей в период раннего детства, указывается, что раннее музыкальное развитие создает уникальные, неповторимые в дальнейшем условия реализации специфических возрастных возможностей малышей воспринимать музыку на коммуникативном интонационно-образном уровне. Поэтому основой стратегии и тактики музыкального развития детей раннего возраста должен стать «интонационный подход», когда на первый план выходит *музыкально-интонационное* развитие малышей.

Ключевым звеном данного процесса является комплекс музыкально-интонационных моделей, разработанный нами на основе архетипических базисных форм коммуникации, представленных в музыке в виде обобщенных стереотипов, отражающих в звуке смысл общения. Музыкально-интонационные модели можно охарактеризовать как сенсорно-образные эталоны, позволяющие ребенку правильно «расшифровать» получаемую музыкально-сенсорную информацию, адекватно воспринять музыкальный образ.

Учитывая полимодальную специфику восприятия, присущую детям раннего возраста, музыкально-интонационные модели представляют собой устойчивые мелодические образования интерсенсорного характера, с определенным звуковысотным, ритмическим, динамическим и тембральным соотношением звуков, ассоциирующиеся с определенным визуальным образом и имеющие двигательнo-пространственное игровое отображение. Например, музыкально-интонационная модель Плача, состоящая из нисходящих, близко расположенных мелодических ходов-вздохов имеет визуальный образ плачущего зайки, которого ребенок «изображает», закрыв ладонями глаза и слабыми наклонами головы вниз. Интонационный профиль музыкально-интонационной модели Маятника, построенный на чередовании двух звуков в спокойном размеренном темпе, ассоциируется с образом часов, с маятником, двигательнo-пространственным отображением которого являются укачивание на руках воображаемой куклы или покачивание из стороны в сторону.

В процессе раннего музыкально-интонационного развития музыкально-интонационные модели выступают в качестве объектов музыкальной деятельности и служат источником активного включения детей в процесс восприятия и воспроизведения музыки. В игровых заданиях малыши пропевают музыкально-интонационные модели, озвучивая музыкальные образы; с помощью мимики, движений корпуса и рук, отражающих характер интонаций, «перевоплощаются» в воспринимаемый образ; используя музыкально-интонационные модели, придумывают инструментальное сопровождение музыкальным произведениям и исполняемым песням, иллюстрируют рассказы, стихи, сказки; пробуют интерпретировать музыкально-образные представления в продуктивной и игровой деятельности.

Реализация процесса музыкального развития в период раннего детства может успешно осуществляться при условии тесного контакта педагогов дошкольного учреждения с семьей, внедрении семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста. Орга-

низация активных форм работы с родителями по музыкально-интонационному развитию малышей позволяет создавать необходимые условия для становления способностей детей двух- и трехлетнего возраста воспринимать музыку на интонационно-образном уровне, являющихся основой их практической музыкально-художественной деятельности.

Теоретическая обоснованность семейно-ориентированного сопровождения раннего музыкально-интонационного развития детей стала основанием для практической разработки музыкально-развивающей **методики**, способствующей максимальной реализации возрастных возможностей детей раннего возраста не только эмоционально активно воспринимать, но и деятельностно воплощать, интерпретировать эмоционально-образное музыкальное содержание в музыкально-художественной и продуктивной деятельности. Методика семейно-ориентированного сопровождения раннего музыкально-интонационного развития детей, представленная в пособии, является одним из компонентов интегративного образовательного процесса, осуществляемого в раннем возрасте. Она разработана в соответствии с фундаментальными теоретическими положениями и современными научными достижениями в области дошкольной педагогики и психологии, физиологии, музыкальной педагогики и психологии, эстетики, музыковедения.

В приложении представлен практический материал по организации процесса семейно-ориентированного сопровождения раннего музыкально-интонационного развития. Он включает «Программу раннего музыкально-интонационного развития детей», примерные планы проведения тематических игровых проектов по «Программе», нотный сборник песен для малышей.

К каждому разделу учебно-методического пособия прилагается комплекс вопросов и практических заданий для самостоятельной работы студентов, ориентированный как на выявление качества усвоенных знаний, так и на творческий поиск новых подходов, методов и средств музыкально-интонационного развития детей раннего возраста.

Материалы данного пособия могут использоваться в практической деятельности образовательных учреждений, осуществляющих подготовку педагогических кадров в условиях вариативности дошкольного образования, в практике работы воспитателей и музыкальных руководителей дошкольных учреждений, преподавателей дополнительного образования, родителями.

ГЛАВА 1. СЕМЕЙНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ИНТОНАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА КАК ОБЪЕКТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Научное исследование невозможно без изучения истории и современного состояния проблемы, поэтому прежде всего необходимо обратиться к истории становления и развития проблемы семейно-ориентированного сопровождения музыкального развития детей раннего возраста.

Анализ философской (А.Ф. Лосев, М.С. Каган, А.Н. Сохор, Б. Реймер), психолого-педагогической (Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, Н.А. Морева, О.Н. Варшавская, З.М. Богуславская, М.А. Румер, К.Н. Венцель) музыкально-педагогической (О.А. Апраксина, Э.Б. Абдуллин, Ю.Б. Алиев, Л.В. Виноградов, В.Г. Ражников, Д.К. Кирнарская, К.В. Тарасова), искусствоведческой (В.П. Шестаков, И. Грубер, Т.Н. Ливанова, М.С. Друскин) литературы позволяет представить тенденции и подходы к проблеме семейно-ориентированного сопровождения музыкального развития детей раннего возраста в разные исторические периоды.

Мы выделили следующие этапы развития проблемы семейно-ориентированного сопровождения музыкального развития детей раннего возраста: 1 этап – с древнейших времен до начала XVII века; 2 этап – с середины XVII до второй половины XIX века; 3 этап – вторая половина XIX – середина XX века; 4 этап – вторая половина XX века до наших дней.

1 этап (с древнейших времен до начала XVII века). На данном этапе понятия семейно-ориентированного сопровождения музыкального развития детей раннего возраста в современном его понимании не существовало: музыкальное развитие было неотъемлемой частью воспитания и обучения детей в семье, но не выделялось в отдельную категорию. При этом универсализм музыкального развития в ранний период детства был отмечен еще древнегреческими философами, которые считали, что основная функция музыки – совершенствование человека, и отводили ей главенствующую роль в воспитании и обучении детей как наиболее значимому и эффективному средству гармоничного развития личности.

Наиболее значимый вклад в становление теории раннего музыкального развития в эпоху Античности внес Платон. Созданная им музыкальная Paideia – замечательный, первый в истории образец целостной философской системы не-

прерывного музыкального воспитания, развития и образования. В учениях Платона музыкально-развивающий процесс имел два направления: первое акцентировало внимание на сенсорно-эмоциональном компоненте; второе представляло музыку в теоретическом аспекте, определяя «какие числа созвучны, а какие – нет, что чрезвычайно полезно для исследования красоты и блага», устанавливая взаимосвязь эмоционально-акустического восприятия музыки с духовными понятиями всемирной гармонии. По мнению Платона, занятия музыкой должны были быть обязательными и составлять основу государственной системы воспитания [67].

В связи с этим музыкальное развитие детей дошкольного возраста в эпоху античности являлось частью единой системы общего воспитания с помощью искусства, помогающей сформировать в детях гражданские чувства, чувства порядка и соразмерности. Музыкальное развитие малышей осуществлялось только в семье и носило характер устного освоения текстов эпических сказаний, религиозных обрядов, празднеств.

Последующие концепции музыкального воспитания и развития (со средневековья до эпохи Просвещения) варьируют, дополняют и развивают положения, зародившиеся в Древней Греции. При этом музыка, переходя в область сугубо эстетического, все чаще становится искусством художественного наслаждения, утрачивая при этом универсальность своего назначения, возложенного на нее античной эпохой.

Изучение музыкального воспитания и развития детей дошкольного возраста в эпоху Средневековья и Возрождения представляет значительную трудность, поскольку исторические сведения о процессе музыкального развития детей младше 5 лет отсутствуют. Можно предположить, что музыкальное развитие и обучение детей осуществлялось в *семейном кругу* музыкантов, в церковно-певческих школах при монастырях и соборах.

Средневековые трактаты, касающиеся вопросов музыкального развития и воспитания, ограничивались, преимущественно, рассмотрением теоретической стороны музыкального искусства – ее числовой основой, ладовой и ритмической структурой. В некоторых музыкально-теоретических трактатах содержатся также этические наставления о способах и средствах обучения музыке. «Кто хочет научиться [музыке], не полагайся на свое чувство, чтобы, желая быть учеником истины, не стать учителем заблуждений; чаще спрашивай, запоминай о спрошенном и удержанному в памяти учи – это те три пути, которые дают возможность ученику превзойти учителя» (Anonim V. «Ars cant mensurabilis») [96, с. 5–92].

Большое значение в становлении теории и практики музыкального развития детей имела педагогическая деятельность известных композиторов и теоретиков музыки, таких как Одо из Клуни и Гвидо Аретинский, обосновавших пользу музыкального развития и обучения с раннего возраста, провозгласивших приоритетную роль практики в музыкальном воспитании и развитии детей.

Таким образом, до начала XVII века в воспитании детей дошкольного возраста музыка являлась лишь частью синкретичного по своей природе «действия», воспроизводящего элементы разных сфер культуры – фольклорной, религиозной или светской. Музыкальное обучение и развитие детей в этот период осуществлялось в семье и имело характер опосредованного вхождения ребенка в мир музыкального искусства через освоение устных форм музыкальной деятельности в русле традиций народной педагогики.

Период с древнейших времен до начала XVII века мы определили как *первый этап* в истории развития проблемы семейно-ориентированного сопровождения раннего музыкального развития детей. На данном этапе музыкальное развитие детей не выделялось в отдельную категорию, являясь неотъемлемой частью синкретичного внутрисемейного общевоспитательного процесса; понятие «раннего музыкального развития» существовало в виде разрозненных представлений отдельных музыкантов-педагогов.

2 этап (с середины XVII до второй половины XIX века). Общее музыкальное развитие детей дошкольного возраста по-прежнему происходит, преимущественно, в домашних условиях при участии музыкально образованных родителей или профессионалов-музыкантов. XVII век был ознаменован появлением новых тенденций в области музыкального воспитания и развития детей. С утверждением в культуре господства светской музыки складывается новый подход к музыкальному воспитанию и развитию как необходимому элементу светского образования. Как следствие, изменяется направленность музыкально-педагогической теории и практики, ориентированной теперь на становление светской профессиональной музыки. Музыкальное образование, в рамках которого осуществляется первоначальное музыкальное развитие детей, разделяется на общее и профессиональное, т.к. начинает активно развиваться профессиональная инструментальная и вокальная школы; расширяется поле теоретических изысканий в области музыкальной педагогики. Открываются специализированные образовательные учреждения – консерватории (первоначально бывшие приютами для сирот) для музыкально одарённых мальчиков (Неаполь) и девочек (Венеция); метризы (в основном во Франции и Нидерландах) –

певческие школы при католических храмах, где с раннего возраста проводилось систематическое обучение мальчиков музыке (пению, игре на органе, теории).

Усилия музыкальной педагогики были направлены на формирование музыканта нового типа, постепенно завоёвывающего ведущее положение в музыкальной культуре, – образованного музыканта-практика, который с детских лет совершенствовался в хоровом пении, игре на органе и других музыкальных инструментах, в музыкальной теории и искусстве сочинять музыку.

С XVIII века, благодаря деятельности английского мыслителя Нового времени Ф. Бэкона, выдающегося чешского ученого, философа и педагога Я.А. Коменского, начинает складываться система дошкольного воспитания и образования. Основным направлением образовательной системы детей дошкольного возраста стало формирование гармонически развитой личности. Немаловажное значение для достижения этой цели имела музыка. Поэтому в воззрениях выдающихся педагогов Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо присутствуют советы, указания, рекомендации, касающиеся вопросов музыкального развития дошкольников. Наиболее развернуто представлена эта идея Я.А. Коменским в «Материнской школе», где педагог отдельно выделяет задачу обучения «началам музыки»: музыкальное развитие детей должно состоять в том, чтобы «научить петь на память какой-нибудь стих из псалмов или священных гимнов, что будет иметь место в процессе ежедневных молитвенных упражнений» [77, с. 23]. Таким образом, второй этап связан с расширением поля теоретических изысканий в области музыкальной педагогики, открытием специализированных образовательных учреждений для детей, в результате чего в конце XVII века «музыкальное развитие детей» выделяется как самостоятельное понятие. При этом функция семьи как первичного источника музыкального опыта ребенка, естественной среды музыкального общения, в которой дети проводят большую часть своей жизни, не изменилась.

3 этап (вторая половина XIX – середина XX века). Данный этап характеризуется тем, что музыкальное развитие детей осуществляется как в семье – стихийно, так и целенаправленно в специально организованных дошкольных учреждениях. В 1840 году Ф. Фребелем было открыто первое образовательное заведение организованного дошкольного воспитания, названное его основателем «детский сад». Немецкий педагог считал: свою внутреннюю сущность человек раскрывает не только через труд и игру, но и посредством звуков, красок и форм, поэтому фребелевская система дошкольного воспитания включала в качестве обязательного компонента и музыкальное развитие. Для этого Ф. Фребелем была

разработана серия подвижных игр для дошкольников, построенная на основе подражания явлениям природы, животным, деятельности людей (например, игры в бабочку, в цветы, в звезды, венки, «Лисица ходит кругом», «Кошки – мышки»), которые сопровождались исполнением песенок, написанных самим Ф. Фребелем (на музыку Р. Кель) и вошедших в сборник «Материнские песни».

Создатель модели «идеального детского сада» К.Н. Вентцель предложил свою систему музыкального развития, которая состояла из разнообразных видов музыкальной деятельности: пения, слушания, танцев, игры на детских музыкальных инструментах. Основным назначением музыкального развития являлось, по мнению К.Н. Вентцеля, не только формирование навыков копирования и механического воспроизведения мелодий, но и развитие творческих сил ребенка. Поэтому он считал, что необходимо опираться на свободную активность детей, исходить из природы ребенка, смотреть на него как на «маленького художника». В музыкальной работе, по мнению педагога, должно быть два этапа: первый – воспринимающая деятельность, когда малышу поют, играют на инструменте, а он слушает; второй этап должен строиться на методе «освобождения творческих сил», благодаря которому ребенок может творить в музыке, импровизируя мелодии голосом или на музыкальном инструменте.

В открывшемся в 1863 году в России детском саду под руководством А.С. и Я.М. Симонович музыкальное развитие также соотносилось с «разумной организацией влияний внешней среды, которая могла бы стимулировать развитие индивидуальности ребенка». При этом музыка выполняла на занятиях иллюстрирующую функцию. Например, при проведении занятий по «Родиноведению» исполнялись песни о природе, на физкультурных занятиях использовать забавы и игры с пением. Наиболее заметный вклад в вопрос проведения детских музыкальных праздников внесла А.С. Симонович. Она выделяла их педагогическую целесообразность при выполнении ряда требований: праздники должны оставлять глубокое впечатление в процессе наблюдения за красивым сочетанием цветов и слушания прекрасной музыки. Вся организация музыкальных праздников призвана возбуждать в детях самое доброе и хорошее [6].

С появлением детских садов стала возможной реализация теоретических и практических идей целенаправленного музыкального развития детей с раннего возраста, постепенно обретающего статус относительно самостоятельной сферы дошкольного воспитания. Так, в последней трети XIX века в разработку теоретических и практических основ раннего музыкального развития детей включились такие выдающиеся мыслители, ученые, педагоги, музыканты, как: Е.К. Альбрехт,

П.П. Блонский, Е.Н. Водовозова, В.П. Гутор, П.Ф. Каптерев, Е.И. Конради, В.Д. Корганов, В.Ф. Одоевский, М.Х. Свентицкая. В работах этих авторов обосновывается и утверждается значение ценностей музыки как важнейшего средства для развития личности; закладывается фундамент теоретических и методических знаний в области музыкального образования, определивший основные направления, методические основания музыкального развития детей.

Так, большую роль в разработке теоретических положений музыкального развития в «период первого детства» сыграл П.Ф. Каптерев, обосновавший методические принципы теории эстетического воспитания, в которой музыка, природа, игра и развлечения выступали основными развивающими компонентами. Интересный взгляд на музыкальное развитие ребенка принадлежит П.П. Блонскому, который в своей эстетико-педагогической теории предлагал идти не от музыки к ребенку, а, наоборот, от ребенка, «с его переживаниями, настроениями и естественным творчеством, к пению и через пение к музыке». По мнению П.П. Блонского, основу музыкального воспитания и развития должно составлять формирование музыкального чувства, способности творить, импровизировать [6]. Отметим значимую теоретическую ценность идей Е.Н. Водовозовой, которая в своей книге «Умственное и нравственное воспитание» писала о необходимости тщательного отбора музыкального репертуара, соответствующего потребностям, интересам и возрастным возможностям малышей. Как продолжательница традиций К.Д. Ушинского педагог Е.Н. Водовозова отмечала, что «по возможности надо выбирать народные песни или написанные в народном духе правильным русским языком на какой-нибудь обыденный предмет, на известное явление детской жизни». Воплощение этой идеи было реальным, поскольку к этому времени издавались целевые сборники музыкальных песен и пьес для малышей. Так, например, в 1868 году был издан сборник П.А. Бессонова «Детские песни» (отредактированный В.Ф. Одоевским), в котором был представлен подлинный, разнообразный, прекрасно подобранный материал (150 народных песен и игр для детей младшего возраста), сопровождавшийся комментариями.

В 1873 году был издан «Сборник статей и материалов для бесед и занятий дома и в детском саду, для чтения в гимназиях, учительских семинариях и городских училищах», где его автор, И. Белов, попытался разработать методы знакомства с играми под пение. В музыкальном сборнике «Подвижные игры с пением» (автор Н. Филитис) были представлены музыкальные игры, популярные и в современной дошкольной музыкальной практике («Теремок», «Дождик», «Каравай», «Ладушки»). Большое художественное и научное значение имел

опубликованный в 1892 году первый том издания Академии наук «Великорусс в своих песнях», созданный П.В. Шейном, включавший два раздела: в первый вошли песни для детей раннего возраста, находящихся на попечении взрослых (колыбельные, потешки, прибаутки); во втором разделе были представлены песни для детей, вышедших из младенческого возраста [67].

Таким образом, к концу XIX века музыкальное развитие детей в период раннего детства осуществляется как в процессе домашнего музицирования в семье, так и в дошкольных учреждениях. В области музыкального развития детей раннего возраста накапливается разносторонний теоретический материал и ценный практический опыт: разрабатываются концепции, системы и методики воспитания, развития и обучения детей музыке с раннего возраста; издаются специальные сборники музыкальных произведений для малышей.

На рубеже XIX–XX веков появляются первые работы, посвященные вопросам обучения пению маленьких детей. Так, в работах известных педагогов-музыкантов С.И. Миропольского, А.Н. Карасева, А.И. Пузыревского впервые обосновывается огромная роль пения в музыкальном развитии малышей. В статье «Пение в семейном воспитании» А.И. Пузыревский отмечал, насколько важны занятия пением в детском возрасте, потому что «для успешности всяких музыкальных занятий необходимо развивать общую музыкальность..., а для этого лучшим средством является пение, доступное всем нормальным детям» [67]. Много внимания А.И. Пузыревский уделял целесообразности и последовательности в обучении, указывая на необходимость учитывать закономерности психофизического развития ребенка и ставить перед детьми только посильные задачи, которые могут быть ими не только правильно поняты, но и выполнены. Другой известный педагог, С.И. Миропольский, разработал методику обучения пению, в которой на первоначальном этапе дети учились «представлять всякий данный звук в уме». Он же впервые рекомендовал использовать цифровое или графическое изображение высоты звуков – т.н. «лестничку». А.Н. Карасев, уделявший основное внимание чистоте интонирования, в противовес цифровому отображению звуков, выдвинул буквенный способ обозначения, удобный для упражнений детей в вокализации.

Отметим также созданный С.В. Смоленским дидактический комплекс, в котором за основу были взяты образцы древнерусских распевов, интонационно близкие к характерным образцам народной музыки, а также удобные для начального обучения детей пению. Выражением новых педагогических тенденций явилась методика пения А.Л. Маслова, в которой он использовал новейшие

для того времени методы стимулирования творческого потенциала детей в вокальной импровизации. Им также впервые были проведены специальные исследования, направленные на выяснение причин фальшивого пения у малышей. В это же время теория музыкального развития дошкольников пополняется сведениями из возрастной педагогики и психологии. Одним из первых заговорил об особенностях музыкального развития детей раннего возраста В.М. Бехтерев. В своих работах, посвященных этому периоду детства, он писал о том, что именно период «первого детства» является самым благоприятным для развития внимания, ощущений, чувственной сферы. Главной целью музыкального воспитания и развития, по мысли В.М. Бехтерева, является развитие музыкального слуха ребенка в пении и слушании музыки. Музыкальное развитие понимается им в широком эстетическом плане, характеризующем процессы музыкальных переживаний и их динамики. По мнению выдающегося психолога, важным в музыкальном развитии детей является соблюдение двух основополагающих принципов: учет реакции со стороны ребенка и соблюдение строгой соразмерности в музыкальных впечатлениях. В.М. Бехтерев одним из первых поставил и вопрос о создании «детской воспитательной музыки» (об отборе музыкального репертуара, о последовательности его усложнения, о музыкальных инструментах, необходимых для музыкальной деятельности детей). Он полагал, что правильно организованное музыкальное воспитание позволяет детям приобрести навыки в сфере чувств, ума и воли, поэтому от детальной разработки вопросов музыкального развития с раннего детства в значительной мере зависит нравственно-эстетическое развитие человеческой личности [22].

Значительным событием в истории развития идей раннего музыкального развития явилось создание швейцарским педагогом и композитором Э.Ж.-Далькрозом системы музыкально-ритмического воспитания, получившей широкую известность в разных странах. В основу этой музыкально-педагогической системы было положено понятие ритма как универсального начала, воздействующего на ребенка в целом, равным образом воспитывающего и формирующего его тело, душу и дух. Музыкальное развитие в системе Э.Ж.-Далькроза осуществлялось посредством музыкального движения, музыкальной ритмики. Педагог-музыкант считал, что понять и пережить музыку ребенок может не при помощи слова, а на основе телодвижения. Для этого использовались разнообразные физические упражнения, танцы, сюжетно-образные движения и т.д. Система Э.Ж.-Далькроза не ограничивалась воспитанием у детей чувства ритма. В круг ее основных задач входило развитие творческого вообра-

жения, пластичности, выразительности движений, и главное, эмоционально глу-бокого «чувствования», проникновения в музыку. При этом Э.Ж.-Далькроз счита-вал важным и то, как организован сам процесс занятий с детьми, который должен «приносить детям радость, иначе он теряет половину своей цены» [67].

Приблизительно в это же время начал создавать свою систему музыкально-го воспитания детей венгерский педагог, композитор, музыкальный теоретик З. Кодай. Существенной стороной педагогики З. Кодай являлась приоритетная роль пения, как наиболее естественная и доступная, по мнению автора, форма музыкальной деятельности детей с раннего возраста. Система музыкального вос-питания и развития венгерского педагога основана на певческо-хоровых нацио-нальных традициях. отождествляя народную песню с родным музыкальным языком ребенка, З. Кодай считал, что подобно словесному языку, ребенку нужно овладеть им в самом раннем возрасте. При этом музыкальное развитие должно опираться на реально звучащую музыку, на песни, которые поются, на индиви-дуальные переживания и активное музицирование.

Особым направлением в развитии теории и практики музыкального развития детей можно считать работу детского сада общества «Детский труд и отдых» С.Т. и В.Н. Шацких. В педагогической концепции С.Т. Шацкого эстетическое и, в особенности, музыкальное развитие, были основообразующим и интегрирующим элементом воспитательной системы. Основными принципами музыкального развития С.Т. и В.Н. Шацких явились: учет возрастных возможностей и потребностей детей; опора на личный опыт ребенка; создание условий для развития музыкального слуха, музыкального языка, творческого восприятия. В методическом пособии по музыкальному воспитанию и развитию детей В.Н. Шацкой «Музыка в детском саду» впервые говорилось о методике проведения групповых музыкальных занятий, были определены задачи музыкальной работы в каждой возрастной группе; обобщены основные положения об организации слушания, пения, музыкально-ритмических движений; обоснованы квалификационные требования к подготовке педагога-музыканта в детском саду.

Значительной вехой в истории музыкального развития детей «первого детства» стала широко известная в разных странах система детского музыкально-творческого воспитания немецкого педагога и композитора К. Орфа. Главная идея системы музыкального воспитания К. Орфа заключалась в синтезе слова, звука и жеста, возвращающем музыку к ее праосновам, коренным истокам. Основным методом его системы стала музыкально-сценическая игра, основанная

на «элементарном музицировании». По К. Орфу музыкальное развитие ребенка должно было осуществляться в процессе активного творчества с применением простейших инструментов.

В 20–30-е годы XX века русским композитором, музыковедом, педагогом Б.В. Асафьевым создается интонационная теория, где музыкальная интонация впервые представлена как специфическая форма проявления мысли в музыке. При этом сама музыка определяется как «искусство интонируемого смысла». Теория интонации как учение о специфике музыкального мышления, проявляющегося в процессе восприятия и воспроизведения музыкальных образов, изложенная автором в монографии «Музыкальная форма как процесс», приобрела важное значение в понимании сущности проблемы раннего музыкального развития. Существенный вклад внес Б.В. Асафьев и в теорию музыкального воспитания детей, обосновав важнейшие вопросы методики и организации музыкально-развивающего процесса. Интересны его мысли о необходимости развития музыкально-творческих реакций детей, об активном, осознанном музыкальном восприятии.

В 30–40-х годах XX века проблемы музыкального развития детей дошкольного возраста широко обсуждались на Всероссийских совещаниях по вопросам музыкального и художественного воспитания. При этом значительное влияние на трактовку идеи раннего музыкального развития оказали научные дискуссии по поводу обоснования теории общего развития в психологии. Рассмотрим подробнее существующие в то время теории развития ребенка. К числу ранних относится теория рекапитуляции (Э. Геккель), согласно которой периоды детского развития сравниваются с периодами развития человеческой культуры (по В. Штерну, «ребенок до 5 лет уподобляется представителям первобытных народов»). Согласно этой теории, личность ребенка является «батареей генов», наделенная неизменными задатками (Э. Торндайк), а его развитие понимается как освобождение внутренних сил (З. Фрейд). В основе взглядов представителей другой теории лежит убежденность в том, что физическое и духовное развитие детей полностью детерминируется средой. Ребенок при этом – «чистая доска», на которую среда накладывает свой отпечаток. Среда оказывается активной составляющей, а субъект, личность – всего лишь «сценой», на которой разворачивается игра по заданным извне правилам (Э. Дюркгейм, И.П. Павлов).

Известна и теория двух факторов, утверждающая, что развитие ребенка определяется двумя источниками одновременно: наличием природных данных и социальной средой. Ее автор В. Штерн считал, что психическое развитие – это не

просто проявление врожденных факторов и не простое восприятие внешних воздействий, а результат конвергенции внутренних задатков с внешними условиями жизни.

Попытки объяснить процесс, движущие силы детского развития, стали причиной построения разных концепций о роли биологического и социального факторов, о значении наследственности и среды в музыкальном развитии ребенка. Так, по мнению Г. Ревеша, В. Штерна, С. Сишора, музыкальность являлась природным и врожденным свойством, неподдающимся развитию. Другие ученые (М.А. Румер, Б.М. Теплов, В.Н. Шацкий, Б.Л. Яворский, Э. Виллемс и др.) считали, что музыкальность развивается на основе деятельности. По мнению М. Монтессори, художественное (в том числе и музыкальное) развитие ребенка проходит под влиянием биологических и социальных факторов, но эти два фактора влияют на ребенка раздельно: «сначала проходит созревание биологических задатков в области сенсорики, столь важной для художественного развития». Поэтому М. Монтессори считала, что для детей раннего возраста важно лишь создать определенную среду, которая содействовала бы развитию малышей.

С точки зрения проблемы семейно-ориентированного сопровождения раннего музыкального развития рассмотрение теоретических концепций о роли биологического и социального факторов в развитии ребенка впервые поднимает вопрос о значимой роли семьи в становлении музыкальности малышей, формировании эмоционально-творческого взаимодействия с миром музыкально-художественных ценностей. Для нас представляется интересной концепция психического развития ребенка, созданная А. Валлоном. Важная мысль, касающаяся музыкального развития в раннем возрасте, связана с функциями эмоций, которые по теории А. Валлона в генезисе психической жизни появляются раньше всего остального. Ребенок способен к психической жизни только благодаря эмоциям. Именно эмоции объединяют ребенка с его социальным окружением, через эмоции ребенок включается во взаимодействие с внешним миром.

Проблема соотношения факторов, влияющих на процесс музыкального развития детей, выявила также ряд вопросов, касающихся роли педагогического воздействия, значения активности самих дошкольников. Данные вопросы рассматривались с разных точек зрения. Ряд ученых подчеркивали необходимость руководства деятельностью ребенка в условиях, в которых раскрываются их природные наклонности и способности (О.Н. Варшавская,

З.М. Богуславская, М.А. Румер, Г.А. Фортунатов, Н.А. Ветлугина). В противоположность этому, в теории свободного воспитания (Л. Вейсмантель, К. Венцель, С.Д. Руднева) декларировался принцип невмешательства в процесс художественного развития ребенка. Эта точка зрения мотивировалась тем, что целенаправленное воспитание может вступать в конфликт со спонтанным саморазвитием ребенка (личный опыт неповторим, а художественное развитие независимо от внешнего воздействия и совершается по своим внутренним законам, поэтому если ребенок имеет неординарные способности, одарен, то он сам добьется нужных результатов). Ф.М. Мюррей в работе «Прагматизм в музыкальном образовании» определил цель музыкального воспитания и развития как изучение интересов ребенка. Важно только помочь контролировать свое взаимодействие с музыкальным окружением, удовлетворяющим подлинные запросы ребенка.

Огромное значение для теории и практики музыкального развития детей раннего возраста имели труды Л.С. Выготского. В результате проведенных исследований Л.С. Выготским был сделан важнейший вывод о том, что на ранних ступенях развития восприятие есть «единство сенсорных модальностей» и оно «непосредственно связано с моторикой» [39; 41]. В последующем развитие этих идей продолжится в фундаментальных трудах Б.М. Теплова, А.В. Запорожца, К.В. Тарасовой.

Таким образом, на *третьем этапе* признаются основополагающими ценностные ориентиры семьи в формировании музыкальных вкусов и предпочтений ребенка; позиция семьи во многом определяет направленность и характер музыкального развития детей раннего возраста. При этом проблематика музыкального развития в раннем детстве начинает приобретать статус относительно самостоятельной сферы дошкольного воспитания, что во многом определено как расширением и углублением теоретических и методических знаний в области музыкального воспитания и развития детей раннего возраста, так и появлением специально организованных дошкольных образовательных заведений (детских садов), включающих в качестве обязательного компонента музыкальное развитие ребенка.

4 этап (вторая половина XX до наших дней). Вторая половина XX века ознаменовались всплеском интереса к музыкальному развитию детей раннего возраста и проблеме его семейно-ориентированного сопровождения. В 50–60-е годы XX века в отечественной системе дошкольного образования впервые появились исследования, посвященные проблематике раннего музыкального развития детей.

Многими отечественными и зарубежными учеными активно исследовались отдельные музыкальные способности в разных видах музыкальной деятельности у детей: изучалось чувство ритма, развиваемое в процессе ритмических движений (Н.А. Ветлугина, Т.Л. Беркман, Л.А. Гарбер, Н.Н. Гейнрихс, Г.А. Ильина, К.В. Тарасова), звуковысотная чувствительность (М.И. Лисина), чистота певческих интонаций (А.Д. Воинова, В.А. Петрова), особенности музыкального восприятия (И.Л. Дзержинская, В.К. Белобородова, Т.А. Репина) и др. Так, Т.С. Бабаджан изучала способность детей раннего возраста адекватно реагировать на музыку. Она же показала, что уже на первом году жизни у ребенка может быть развита элементарная способность различать музыкальные тембры и общую окраску звучания, прислушиваться к музыке, оживлённо реагируя на звуки весёлой мажорной музыки произвольными движениями, возгласами. Детальному и систематическому изучению было подвергнуто развитие музыкальности у детей первого года жизни в работе М.Ю. Нильсон, в которой представлены научные данные о потенциальных возможностях детей относительно развития у них основных музыкальных способностей (чувства ритма, ладового чувства, способности к слуховому представлению). Исследование звуковысотной чувствительности детей от 6 месяцев до 2,5 лет, проведенное Т.К. Мухиной, зафиксировало наличие способности звуковысотного дифференцирования у детей раннего возраста, а также продемонстрировало избирательность восприимчивости к высоте звука у малышей. Позже в работах И.П. Нечаевой-Елизаровой было показано, что малыши дифференцируют звуки, различающиеся по высоте на полтона, способны различать музыкальные тембры, консонантность – диссонантность и ладовую окраску звучания.

Наиболее углубленно и системно вопросы музыкального развития малышей изучались Н.А. Ветлугиной, разработавшей систему художественно-эстетического воспитания детей дошкольного возраста и методику музыкального воспитания дошкольников, построенную на идеях Б.Л. Яворского, Л.С. Выготского, В.Н. Шацкой. В монографии автора, посвященной данной теме, впервые дается наиболее полное и развернутое определение «музыкального развития» детей. При этом особенно подчеркнута взаимосвязь процессов музыкального развития и музыкального воспитания. По мнению Н.А. Ветлугиной, музыкальное развитие обуславливается процессом воспитания и обучения, для которых необходимы особые условия и правильная организация, а также учет возрастных и индивидуальных особенностей каждого дошкольника. В книге «Музыкальное развитие ребенка» автор акцентирует внимание на том, что «под влиянием воздействия воспитания и обучения музыкальное развитие осуществляется не автоматиче-

ски». «Совершенно очевидно, – пишет Н.А. Ветлугина, – что усвоение одного и того же содержания детьми одинакового возраста не всех их приводит к одному уровню музыкального развития» [33, с. 7].

В связи с этим Н.А. Ветлугиной были определены и проанализированы следующие аспекты музыкального воспитания и обучения:

- соотношение объективного, социального (музыкальная среда, средства педагогического воздействия) с субъективным переживанием ребенка;
- общая структура музыкальности и ее отдельные компоненты, их развитие в различных видах музыкальной деятельности;
- характер внутренних процессов развития ребенка при усвоении им музыкального опыта, индивидуальная динамика и возрастные уровни музыкального развития по отдельным показателям;
- возможности и необходимость формирования музыкального творчества ребенка, установление характеристики его источников и показатели творческих проявлений.

Относительно значения семьи для всестороннего музыкально-эстетического воспитания детей автор монографии «Музыкальное развитие ребенка» указывает на необходимость проведения работы с родителями, вовлечение их в общий процесс музыкального развития и воспитания малышей.

Фундаментальное исследование Н.А. Ветлугиной стало не только основой дошкольной музыкальной педагогики, но и послужило источником дальнейших музыкально-педагогических исследований, построения новых технологий, парциальных программ, методических разработок в данной области (например, программы «Музыкальные шедевры» О.П. Радыновой, «Камертон» Э.П. Костиной, «Ритмическая мозаика» А.И. Бурениной, «Гармония» К.Л. Тарасовой, Т.В. Нес-теренко и Т.Г. Рубан, «Топ, хлоп, малыши» Т.Н. Сауко и А.И. Бурениной и др.).

В конце XX века в исследованиях педагогов, психологов, искусствоведов намечается тенденция к переосмыслению значения и функций музыкального развития детей раннего возраста. Так, по мнению исследователей Т. Армстронга, J. Holahan, L. Davidson, музыка в период раннего детства является особой, первичной системой познания. Американскими учеными J. Peery, L. Levinowitz, K. Guilmartin раннее музыкальное развитие сравнивается с такими базовыми жизненными навыками, как ходьба и речь. Гарвардский психолог Г. Гарднер пишет о том, что раннее музыкальное развитие детей сопоставимо по значению с логико-математическим, лингвистическим, телесно-кинестетический развитием, а результаты исследования Ф.Л. Рошер указывают на причинно-следственную

связь между обучением музыке и развитием пространственного мышления у малышей. Кроме того, в исследованиях W. Bridger, S. Trehub, J. Standley, C. Madsen, M. Zentner, Дж. Каган утверждается, что все дети рождаются с высоким потенциалом музыкального восприятия, позволяющего малышам уже в раннем возрасте чувствовать и понимать язык музыки. При этом способность к музыкальному общению, по мнению ученых, наиболее эффективно развиваема именно в период раннего детства: малыши ощущают язык музыки как естественный, изначальный, близкий и понятный им язык, испытывают желание говорить на нем, выражая свои эмоции, желания, мысли. Вероятно, с этим связана отмеченная в психолого-педагогической литературе закономерность: музыкально одаренные дети начинают петь раньше, чем говорить.

Эволюция в понимании процесса раннего музыкального развития продиктована современной тенденцией к расширению сферы музыкальности, «выведению» ее за рамки сенсорно-перцептивного уровня, рассмотрению музыкальных способностей как целостного конструкта, ответственного за восприятие и понимание музыки (А.Л. Готсдинер; Д.К. Кирнарская; И.А. Курбатова; Я.А. Пономарев; К.В. Тарасова; Ю.А. Цагарелли и др.). Это связано, в том числе, и с пониманием коммуникативного значения музыкального языка, при котором основная смысловая и образная информация передается через музыкальную интонацию, объединяющую аффективную и сообщающую функции. Интонационная теория Б.В. Асафьева, получившая продолжение в трудах М.Г. Арановского, В.А. Васиной-Гроссман, Я. Йиранека, Д.К. Кирнарской, Л.А. Мазеля, В.В. Медушевского, Е.В. Назайкинского, Е.М. Орловой, Е.А. Ручьевской, Н.Г. Шахназаровой и др., послужила основой для переосмысления теории музыкального развития, ключевым звеном которого становится общение с «живым образным искусством» (Б.В. Асафьев), которое призвано пробудить творческие силы ребёнка. Отдельные аспекты внедрения интонационной теории в музыкальную педагогику были рассмотрены в работах Д.Б. Кабалевского, Н.Л. Гродзенской, Н.А. Вендровой, Л.В. Горюновой, М. Красильниковой, Е.Д. Критской, Е.В. Николаевой, Е.М. Куликович, А.В. Зарубы, И. Полферова, Б. Озолия, Н. Чертковой и др.

Таким образом, на современном этапе развития проблемы семейно-ориентированного сопровождения раннего музыкального развития детей значительно расширились исследования теоретических и практических аспектов взаимодействия ребенка с миром музыки в период раннего детства, включая вопросы первичной музыкальной социализации малышей в кругу семьи.

Изучение генезиса проблемы семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста позволило проанализировать и оценить теоретические и практические результаты деятельности ученых и педагогов, имеющиеся в данной области, а также определить траекторию и перспективное направление дальнейшего научного поиска.

Темы для обсуждения

1. Проблема семейно-ориентированного сопровождения раннего музыкального развития ребенка: предпосылки и возможности рассмотрения.
2. Каков потенциал музыкально-интонационного развития в целостном развитии ребенка раннего возраста?

Вопросы и индивидуальные задания

1. Охарактеризуйте основные этапы развития проблемы семейно-ориентированного сопровождения раннего музыкального развития детей.
2. Раскройте значение и функции музыкального развития детей раннего возраста в контексте современных психолого-педагогических, музыкально-педагогических исследований.
3. Выделите единицы анализа и на их основе составьте сравнительную таблицу четырех этапов становления проблемы семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста.
4. Составьте педагогическое эссе на тему «Музыкально-интонационное развитие детей раннего возраста в эпоху...» (Выбор по желанию студента.)
5. Раскройте проблему семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития ребенка раннего возраста с помощью любого вида ассоциаций (схема, рисунок, стихотворная форма, музыка и пр.).
6. Какую роль в развитии проблематики раннего музыкального развития детей сыграли труды П.Ф. Каптерева, П.П. Блонского, В.М. Бехтерева, Б.Л. Яворского, Л.С. Выготского, В.Н. Шацкой?
7. Ведущие отечественные и зарубежные научные подходы к музыкальному развитию детей раннего возраста.

Задание для подгруппы

Подготовьте семинар для педагогов ДОО по проблеме «Современные направления исследований в области раннего музыкального развития детей».

Данный семинар может быть проведен на практике в ДОО в ситуации реального взаимодействия с его педагогами; на практическом занятии, когда в роли педагогов выступают остальные студенты группы.

Критерии оценки и самооценки:

- 1) адекватность предлагаемого содержания теме семинара;
- 2) презентабельность предлагаемого материала: доступность изложения, наглядность, практикоориентированность, свободное общение с аудиторией;
- 3) наличие способов и форм активизации аудитории;
- 4) предусмотренность «обратной связи» с аудиторией;
- 5) сохранение временного регламента (40 мин);
- 6) наличие ответов на вопросы аудитории, защита авторской позиции, уверенность, компетентность;
- 7) удовлетворенность разработчиков продуктом коллективной деятельности и собственным участием в подгрупповой работе.

Рекомендуемая литература

1. Абдуллин, Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе [Текст] / Э.Б. Абдуллин. – М.: Просвещение, 1983. – 112 с.
2. Актуальные проблемы художественного воспитания детей дошкольного и школьного возраста [Текст]: сб. – М.: ЦСПО РСФСР, 1983. – 156 с.
3. Асафьев, Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании [Текст] / Б.В. Асафьев. – М.; Л.: Музыка, 1965. – 151 с.
4. Бехтерев, В.М. Проблемы развития и воспитания человека [Текст]: избр. психол. труды / В.М. Бехтерев; под ред. А.В. Брушлинского, В.А. Кольцова. – М.: Изд-во Ин-та практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. – 416 с.
5. Гончарова, О.В. Теория и методика музыкального воспитания [Текст]: учеб. для студ-ов учреждений сред. проф. образования / О.В. Гончарова, Ю.С. Богачинская. – М.: Академия, 2012. – 256 с.
6. Зимина, А.Н. Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста [Текст]: учеб. для студентов высш. учеб. заведений / А.Н. Зимина. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 304 с.
7. Из истории музыкального воспитания [Текст] / сост. О.А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1990. – 150 с.
8. Кудрявцев, В.Т. Инновационное дошкольное образование: опыт, проблемы и стратегии развития [Текст] / В.Т. Кудрявцев // Дошк. образование. – 1997. – № 7, 10, 12. – 2000. – № 4.
9. Мид, М. Культура и мир детства [Текст]: избр. произведения / М. Мид. – М.: Наука, 1988. – 429 с.
10. Морева, Н. А. Вопросы музыкального воспитания в психолого-педагогической теории [Текст] / Н.А. Морева // Дошк. воспитание. – 1998. – № 2. – С. 114–116.

11. Музыкальное воспитание дошкольников [Текст]: пособие для студ-ов пед. ин-тов, учащихся пед. училищ и колледжей, муз. рук-ей и воспит-ей дет. сада / О.П. Радынова, А.И. Катенене, М.П. Палавандишвили и [др.]; под ред. О.П. Радыновой. – М.: Просвещение, 1994. – 223 с.

12. Наджафалиева, И.О. О музыкальном воспитании в современном мире [Электронный ресурс] / И.О. Наджафалиева. – Режим доступа: <http://harmony.musigidunya.az/harmony/rus/reader.asp?txtid=268&s=1>. – Загл. с экрана.

13. Эстетическое воспитание и развитие детей дошкольного возраста [Текст]: учеб. пособие / под ред. Е.А. Дубровской, С.А. Козловой. – М.: Академия, 2002. – 255 с.

ГЛАВА 2. СУЩНОСТЬ СЕМЕЙНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ИНТОНАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Рассматривая сущностные особенности семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста, прежде всего остановимся на понятии «семейно-ориентированного сопровождения». Ключевое слово «сопровождение» в словарных статьях Д.Н. Ушакова, С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой определяется как «то, что сопровождает какое-либо явление, действие» [105; 126]. Применительно к педагогике дефиниция «сопровождение» определяется как деятельность по оказанию поддержки и помощи ребенку, основанная на взаимодействии сопровождающего и сопровождаемого как равноправных субъектов; ребенок и педагог образуют целостность, совместно переживая ситуации развития или ситуации событийности [114]. При этом ребенок выступает как субъект культурного саморазвития, а педагог – как посредник между ребенком и культурой, способный поддержать индивидуальное ценностное самоопределение личности в культуре.

Проблемы педагогического сопровождения в условиях дошкольного образования рассматривали Г.Л. Бардиер, И.В. Розаман, Т.С. Чередникова и др. Исследователи отмечают, что под «сопровождением» понимается поддержка, направленная на сохранение личностного потенциала ребенка, содействие его становлению, а также помощь ребенку в решении задач развития, воспитания и социализации со стороны специалистов разного профиля. Т.Г. Яничева понимает под сопровождением систему организационных, диагностических, развивающих мероприятий для педагогов, родителей и детей, создающих оптимальные условия для функционирования образовательно-развивающей среды, дающей личности самореализоваться.

Для нас интересна позиция А.А. Майер, утверждавшего, что в условиях ДОО сопровождение – это создание пространства становления ребенка в целях оптимизации развития во взаимодействии с окружающим миром. Сначала обеспечивается актуализация потенциала развития и саморазвития ребенка, создаются условия для его перехода из позиции объекта в позицию субъекта собственной жизнедеятельности. Следующим этапом становится процесс саморазвития ре-

бенка средствами взаимодействия педагога и детей в форме сотворческой продуктивной деятельности и общения. В итоге, по мнению исследователя, ребенок переходит из позиции субъекта в позицию личностной реализации собственной активности.

Авторы, рассматривающие идею сопровождения в педагогической среде, помещают ребенка в центр сопровождения, а в качестве «сопровождающих» выступают педагог, воспитатель, родители. Е.И. Казакова, разработавшая концепцию педагогического сопровождения, определяет цель процесса взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого как «создание в рамках объективно данной ребенку среды условий для его максимального в данной ситуации личностного развития» [128].

Задачами сопровождения, по мнению Е.И. Казаковой, являются:

- предупреждение возникновения проблем развития ребенка;
- помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации;
- психологическое обеспечение образовательных программ;
- развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) родителей, педагогов.

Решение этих задач возможно при позитивном отношении к субъекту сопровождения, его высокой активности, а также его субъективной готовности к освоению социального опыта, раскрытию личностного потенциала при стремлении к личностному росту и самосовершенствованию. М.Р. Битянова отмечает, что «педагогическое сопровождение» – это движение вместе с ребенком, рядом с ним, иногда чуть впереди ребенка, чтобы помочь ему в познании социальной действительности и окружающего мира.

Возрастные особенности двух-трехлетнего ребенка (гибкость, подвижность и сензитивность в развитии соматики, физиологии, психики) требуют особого рода сопровождения малыша. Неразрывность связи между близким взрослым и ребенком до трех лет предполагает особую значимость педагогического взаимодействия родителей и детей в данный период. Вследствие этого возникает необходимость внедрения активных форм работы с семьей, основанных на сотрудничестве педагога и родителей.

Важное значение имеет создание для малышей эмоционально комфортной атмосферы, ощущения психологической защищенности при исключительно позитивном отношении педагога к ребенку. При этом взрослый является для ребёнка не только источником внимания и доброжелательности, но и образцом че-

ловеческих действий с предметами, показателем отношения к явлениям, ситуациям. Такое сотрудничество не сводится к прямой помощи или к демонстрации предметов, так как соучастие взрослого осуществляется в совместной с ребенком практической деятельности. В ходе такого сотрудничества ребёнок одновременно получает и внимание взрослого, и его участие в своих действиях, и, главное – новый опыт в разных видах деятельности. Поступки и продукты деятельности ребенка оцениваются по «формуле успеха» с точки зрения достижений. В этом случае процесс развития ребенка становится процессом обретения все новых и новых высот и открытий, а не процессом исправления имеющихся недостатков.

Рассматривая педагогическое сопровождение в сфере музыкального развития ребенка, важно учитывать многообразие факторов его жизни как целостности: пусть и небольшой, но уже имеющийся музыкальный опыт, детскую субкультуру, культуру ближайших взрослых. Исходя из этого, процесс педагогического сопровождения строится на основе таких способов и форм, которые бы учитывали индивидуальные музыкальные интересы и предпочтения детей, их психофизиологические особенности и возможности, что предлагает широкую «палитру» ролевых взаимоотношений и сотрудничества. Многостороннее влияние семьи, адекватное потребностям ребенка, особый тип коммуникации между родителями и малышом, обеспечивающий соблюдение принципа «ритмического резонанса» (Н.Н. Посысов) во взаимодействии с каждым конкретным ребенком, позволяют создавать наиболее благоприятные условия эмоционально-образного общения с музыкой. Именно поэтому к процессу раннего музыкально-интонационного развития привлекаются родители, а направленность процесса педагогического сопровождения можно определить как семейно-ориентированное.

Под «семейно-ориентированным сопровождением музыкально-интонационного развития детей раннего возраста» мы понимаем процесс педагогического взаимодействия педагога (музыкального руководителя) дошкольного учреждения и семьи, предусматривающий повышение компетентности родителей в вопросах раннего музыкально-интонационного развития и создание условий для становления способностей детей раннего возраста воспринимать музыку на интонационно-образном уровне как основы практической музыкально-художественной деятельности малышей.

Рассматривая особенности семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста, конкретизируем дефиницию «музыкально-интонационное развитие детей раннего возраста». Категория развития является одной из ведущих в современных научных исследова-

ниях. В общенаучной методологии развитие определяется как направленное, закономерное, необратимое изменение качеств материальных и идеальных объектов. (В таком понимании категория развития вошла в науку двести лет назад) [126, с. 415].

В педагогике, несмотря на широкое применение, понятие «развитие» не имеет единого определения. Границы данного термина охватывают круг вопросов философского, психофизиологического, социального планов формирования личности ребенка. Так, И.П. Подласый дает определение «развития» как «процесса и результата количественных и качественных изменений в организме человека». В учебном пособии «Основания педагогики» А.М. Новикова категория развития рассматривается как «приобретение способностей, новых личностных качеств». Более широко определяется понятие развития в «Современном словаре по педагогике» – «это объективный процесс внутреннего последовательного количественного и качественного изменения физических, физиологических, психических, социальных и духовных сил человека». Столь же объемно трактуется понятие развития в дошкольной педагогике, где оно представлено как «процесс физического, психического и социального созревания, которое охватывает все качественные и количественные изменения врожденных и приобретенных свойств». Развитие подразумевает «разворачивание вовне изначально присутствующих в структуре человеческого существа свойств с естественными закономерностями их роста» [28, с. 9].

Специфичной особенностью трактовки понятия «развитие» в дошкольной педагогике является взаимосвязь данного термина с понятиями «воспитание» и «обучение». С.А. Рубинштейн подчеркивает, что единство развития и обучения, развития и воспитания означает, что эти процессы включаются как взаимозависимые и взаимопроникающие стороны, как звенья в единый процесс, в котором причина и следствие непрерывно меняются местами. В «Современном словаре по педагогике» по этому поводу также отмечено: «С одной стороны – развитие выступает в качестве естественного условия для воспитания и обучения, которые являются, в данном случае, внешней надстройкой над развитием; с другой стороны – воспитание и обучение обуславливают ход созревания и развития ребенка, проявления и формирования его способностей, личностных характеристик. Формы развития – обучение и воспитание».

Основным путем развития ребенка, в соответствии с концепцией самооценности дошкольного периода развития, разработанной А.В. Запорожцем, является амплификация, т.е. обогащение, наполнение жизни дошкольника эмоционально

насыщенными, наиболее значимыми для него формами и способами деятельности с учетом максимального использования возрастного потенциала психофизиологических возможностей детей.

Согласно данной концепции, особая роль в дошкольном образовательном процессе принадлежит музыкальной деятельности дошкольников. Ее специфика – повышенная эмоциональность, образность, двигательно-активный, слухомоторный, творческий характер – близка самой природе малышей, а это позволяет определить музыкальную деятельность как наиболее естественную и доступную для детей с раннего возраста. Исходя из этого, музыкальное развитие, осуществляемое в процессе музыкальной деятельности дошкольников, является необходимой составляющей дошкольной воспитательно-образовательной системы.

В дошкольной психолого-педагогической теории и практике существуют различные подходы к пониманию понятия музыкального развития детей.

В монографии Н.А. Ветлугиной понятие музыкального развития представлено обобщенно и, одновременно, широко как процесс качественных психических изменений, вызываемых внутренними закономерностями музыкальных переживаний ребенка и внешними обстоятельствами его жизни. Автор при этом поясняет, что музыкальное развитие – сложное и многосоставное явление. Между его компонентами устанавливаются различные взаимосвязи: между природными задатками и сформированными на их основе музыкальными способностями; между внутренними процессами развития и опытом, который передается ребенку извне; между усвоением опыта и свершающимся при этом развитии. Г.А. Праслова, рассматривая сущность данного понятия, акцентирует внимание на духовном содержании музыкально-развивающего процесса, а именно, на духовном становлении и совершенствовании, «результатом которого становятся те новообразования в духовном мире ребенка, которые формируются и развиваются благодаря преломлению в его мыслях и чувствах нравственно-эстетического содержания музыки». Более определенно формулирует понятие музыкального развития детей младшего возраста А.Н. Зимина, раскрывая его сущность как результат процесса музыкального воспитания и обучения, что в свою очередь способствует всестороннему развитию личности, ее эстетическому, умственному, нравственному и физическому совершенствованию. Еще более конкретизирует рассматриваемое нами понятие О.П. Радынова, в содержании которого она выделяет три взаимосвязанных и взаимодополняющих направления музыкально-развивающего процесса: становление и развитие музыкальных способностей на

основе природных задатков; формирование основ музыкальной культуры; развитие творческой активности от простейших форм к более сложным [111, с. 7].

Новую трактовку получает понятие музыкального развития детей дошкольного возраста в рамках современной гуманистической парадигмы образования. Музыкально-развивающий процесс характеризуется, прежде всего, с точки зрения развития уникальности, единичности, целостности растущего человека и определяется как «развивающееся в специально организованных педагогических условиях взаимодействие педагогов и детей с целью содействия самореализации, самоопределению личности ребенка музыкальными средствами, гуманизации детских отношений с окружающим миром путем творческого освоения ими музыкального опыта» [47, с. 89].

Обобщая приведенные выше подходы к определению музыкального развития детей дошкольного возраста, можно сделать вывод о том, что музыкальное развитие – это сложный, многомерный процесс, направленный на разностороннее развитие личности дошкольника, его эстетическое, интеллектуальное, нравственное и физическое совершенствование, развитие музыкальных способностей и творческой активности с целью содействия самореализации ребенка средствами музыки.

В рассмотрении вопросов музыкального развития авторы едины во мнении относительно значения возрастных особенностей дошкольников в музыкально-развивающем процессе. Например, Н.А. Ветлугина в своей работе «Музыкальное развитие ребенка» указывает, что для каждого возрастного этапа определяется своя последовательность задач и содержания музыкального развития; от возрастного уровня развития значительно зависит и характер музыкальной деятельности ребенка-дошкольника. В связи с этим возникает необходимость рассмотрения понятия *раннее* музыкальное развитие, которое в настоящий момент не имеет официального статуса.

Раннее развитие подразумевает обучение и воспитание ребенка, интенсивное развитие его способностей в *раннем возрасте*. Однако в современной науке нет единых общепринятых границ периода раннего возраста. Впервые период от года до 3 лет в периодизации жизненного цикла человека был назван периодом *раннего детства* Л.С. Выготским. В периодизации, принятой Международным симпозиумом по возрастной периодизации в Москве (1965 г.) периодом *раннего детства* было предложено считать первые два года (далее следовал *первый период детства* – 3–7 лет). В 1980 году Дж. Биррен предложил новую периодизацию, в которой первая фаза до 2-х лет была названа младенчеством, вторая фаза 2-5 лет –

дошкольный возраст. В периодизации индивидуального развития, разработанной Э. Эриксоном, период раннего детства соответствует 3–5-ти годам. Л.Д. Столяренко, А.А. Реан за основу была принята следующая периодизация: новорожденность и младенчество (от рождения до 1 года); *раннее* или «первое» детство (1–3 года); дошкольное или «второе» детство (3–6 лет). В «Современной модели образования на период до 2020 года» возрастные периоды младенчества и «первого» детства объединены и период раннего детского развития отмечен как возраст от 0 до 3-х лет.

В дошкольной педагогике общепринята периодизация, в которой *ранним* или ясельным считается возраст с 1 года до 3 лет, при этом деление на возрастные периоды отражает не столько возрастные особенности, сколько существующую структуру системы дошкольного образования. В основной общеобразовательной программе дошкольного образования «От рождения до школы» (под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой) период раннего возраста определяется как период от рождения до 2-х лет (первая и вторая группы раннего возраста), период от 2-х до 4-х лет – младший дошкольный возраст (первая и вторая младшие группы) [105, с. 5].

Таким образом, при рассмотрении возрастных периодизаций разных авторов мы приходим к выводу: границы периода раннего возраста условны, а, следовательно, раннее развитие распространяется на возрастную категорию детей от рождения до 3 лет.

Учитывая общие психофизиологические особенности и возможности детей в музыкальной деятельности, мы определяем раннее музыкальное развитие как развитие в период 2–3-х лет.

Многочисленные исследования подтверждают возможность музыкального развития в столь раннем возрасте. Так, еще крупнейшим физиологом В.М. Бехтеревым был сделан вывод о том, что уже с первых дней жизни у ребенка проявляется чувствительность к музыкальным звукам [49]. Позже это было подтверждено исследованиями А.И. Бронштейн, Е.П. Петровой, в которых было установлено, что звуковой анализатор новорожденных с первых часов жизни способен различать звуки, разнящиеся как по высоте, так и по тембровой окраске [90].

Впервые на возможность проявления музыкальности в столь раннем возрасте указал Б.М. Теплов. В своих фундаментальных трудах он считал доказанным факт раннего проявления музыкальности (уже на первом году рождения). «По единодушному мнению всех исследователей, – писал автор, – музыкальные способности могут начать проявляться раньше каких-либо других. Фактический

материал вполне это подтверждает: первые проявления основных музыкальных способностей в отдельных случаях наблюдаются уже на первом году жизни. На третьем году жизни в отдельных случаях можно наблюдать уже довольно высокое развитие мелодического слуха и чувства ритма» [118, с. 230–231].

В исследованиях А. Атаносовой-Вуковой, Т.С. Бабаджан, А.И. Брусиловского, Н.А. Ветлугиной, И.Л. Дзержинской, К.Н. Козыревой, М.И. Кононовой, Ф. Лысек, И.П. Нечаевой-Елизаровой, Р.В. Огаджанян, Э. де Каспер, Т. Верна приводятся данные о наличии у малышек эмоционального отклика на музыку, проявляющегося в различных эмоциональных реакциях на музыкальное воздействие разного характера, избирательной восприимчивости, выражающейся в предпочтении музыкальных звуков (в особенности звуков, организованных в виде мелодии) по сравнению с немusическими [110].

Изучая функциональные возможности мозга, связанные с восприятием и переработкой информации, американские исследователи Х. Leng, G. Shaw пришли к выводу, что мозг человека с момента рождения способен к восприятию музыки, и она является своего рода предъязыком, возникшим в древний период эволюции человека, передающим эмоционально значимую информацию [150]. В исследованиях психофизиологов Т.М. Марютиной, О.Ю. Еромолаева, А.Л. Сиротюк и др. зафиксировано, что в первые годы жизни правое полушарие мозга ребенка более активно, чем левое, а именно правое полушарие обеспечивает процессы образного мышления и эмоционального восприятия [118]. В его ведении находятся «звуковысотность и процессы музыкального синтеза, осознание целостности музыки...» [74, с. 58].

По утверждению Д. Шамберлена, стратегии восприятия музыки и обработки музыкальной информации, свойственные взрослым, присутствуют уже в младенческом возрасте. Как замечают С. Трегуб, Г. Шелленберг и Д. Хилл, «взрослые слушатели, по-существу, реализуют в течение жизни те слуховые ресурсы, которые были даны им при рождении» [74, с. 369].

Таким образом, многочисленные исследования (М.Ю. Нильсон, Т.К. Мухина, Т.В. Ендовицкая, Т.А. Репина, Т.Б. Юдовина-Гальперина, К. Wendrich, Х. Leng, G. Shaw, E. Gordon, L. Davidson, M. Greenberg, M. Kalmar) подтверждают важность и возможность музыкального развития детей раннего возраста [53; 73; 84].

Сущностной особенностью раннего музыкального развития является повышенная сенситивность малышек к интонационной стороне музыки. Как указывала по этому поводу К.В. Тарасова, в онтогенезе музыкального восприятия первичными являются эмоциональные реакции на интонационно-

выразительные элементы музыкального языка. В исследовании С.Н. Беляевой-Экземплярской, посвященном изучению музыкального восприятия дошкольников, также отмечено, что «из всех функций, играющих роль в музыкальном переживании ребенка, на особое место выдвигается способность к интонационно-слуховому различению, отождествлению, узнаванию» [18, с. 65–96].

Поэтому основой стратегии и тактики музыкального развития детей раннего возраста должен стать «интонационный подход», когда на первый план выходит *музыкально-интонационное* развитие малышей. Под музыкальной интонацией понимают музыкальное высказывание, обладающее относительно самостоятельным выразительным значением [25]. Музыкальная интонация как единица музыкального языка представляет собой синтез всех выразительных средств музыкальной речи (звуковысотных, метроритмических, тембральных, ладогармонических, динамических, темповых, артикуляционных) и является целостной, неразложимой на элементы, неделимой единицей музыкального восприятия, формообразующим и выразительным началом музыкального смысла.

По мнению ряда исследователей (Б.В. Асафьев, А.А. Леонтьев, А.Н. Сохор, Б.Л. Яворский), музыкальная интонация ведет свое происхождение от древнейших форм звуковой коммуникации – эмоциональных выкриков и звукоизобразительных возгласов древних предков человека, служивших ему ориентирами в окружающем мире. По утверждению Д.К. Кирнарской, древняя коммуникативная система была «речемусикальной» [74, с. 451]: «древнейший человек мыслил и общался с помощью музыки еще до того, как открыл абстрактное мышление и научился пользоваться понятиями» [74, с. 436]. В своей монографии она рассматривает музыку как *раннюю, изначальную форму* коммуникации, понимание которой присуще человеку с рождения.

Теория коммуникативной первоосновы в происхождении музыки К. Штумпфа, В. Гошовского и концепция сущности музыкального искусства Дж. Блэкинга также предлагают рассматривать музыку как особый вид коммуникации, «как первичную моделирующую систему», отвергая положение о вторичности музыки как «надстройки» над естественным языком [12; 90; 100; 103].

Действительно, первоначально древние интонационные комплексы растворялись в синкретичном первобытном культурном поле, но впоследствии выделились в самостоятельную творческую деятельность. При этом именно интонирование стало прообразом музицирования. В результате расширения сферы трудовой деятельности, усложнения общественных и межличностных отношений, произошло разделение единого, изначально универсального языка на пред-

метно-смыслообразующий (речь) и интонационно-звуковысотный (музыка). Именно поэтому Б.В. Асафьев писал: «Музыка как искусство начинается с того момента, когда люди усвоили во взаимном общении полезные звукопроявления («сигналы»), когда эти звукопроявления отложились в памяти как постоянные основные отношения двух или ряда интонируемых элементов» [14, с. 96].

Специфические аспекты коммуникативной природы музыкальной интонации изучались многими учеными, психологами, музыковедами: Б.В. Асафьевым, И.И. Ашмаринным, М.Ш. Бонфельдом, А.Л. Готсдинером, Л.А. Мазелем, В.В. Медушевским, Е.В. Назайкинским, Е.М. Орловой, О.М. Панковой, Е.А. Ручьевской, В.Н. Холоповой, Н.Г. Шахназаровой, Б.Л. Яворским и др. Среди этих исследований особенно заметен труд профессора московской консерватории А.Н. Якупова. В своей докторской диссертации ученый представил наиболее полное и глубокое исследование феномена музыкально-интонационной коммуникации как формы бытия музыкальной культуры, включающей в себя процессы генерирования, трансляции и усвоения культурных ценностей в музыкально-художественной форме.

В музыкальной интонации осуществляется своеобразное кодирование эмоционально-смысловой информации – основных эмоциональных реакций человека, образов, идей, ситуаций, свойств предметного мира. С ее помощью создается музыкальный эквивалент эмоциональных и предметно-ситуативных компонентов действительности, закрепившихся в музыкальной культуре человечества как обобщенные, типизированные интонации – «базовые универсалии музыкального языка» (М.Г. Арановский, В.В. Медушевский, В.Н. Холопова). А.В. Торопова дает им определение – «архетипические комплексы» – источники порождения смыслов при восприятии музыки, укорененные в бессознательных структурах психики [123]. Архетипические базисные интонационные комплексы – наиболее обобщенные, целостные, эмоционально насыщенные, внеязыковые символы, представляющие собой первичные психомузыкальные образования, свойства которых имеют отражение в мимике, жестах, пластике. Каждый архетипический интонационный комплекс обозначает определенное семантическое образование, несущее комплекс психологических свойств, связанных с определенной коммуникативной ситуацией.

Необходимым психофизиологическим механизмом восприятия и расшифровки содержательных параметров интонации, делающим доступным понимание музыкальной эмоционально-образной информации, является *музыкально-интонационный слух*. В современной музыкально-педагогической литературе му-

зыкально-интонационный слух признается центральной составляющей музыкальности человека, фундаментом его способности расшифровывать содержание музыкального «послания» и откликаться на него [73; 102]. По мнению исследователей (В.В. Алферова, Д.К. Кирнарская, К.В. Тарасова, Д.А. Фарбер), именно музыкально-интонационный слух определяет интерес к музыке в раннем дошкольном детстве, характер и уровень эмоционального реагирования на музыкальный образ, является мотивационным ядром осуществления любой музыкальной деятельности.

В традиционном понимании сущности музыкально-интонационного слуха как узкой сенсорно-перцептивной способности, интонационное развитие в раннем возрасте подразумевает интонационно точное воспроизведение мелодии и сводится к развитию у детей навыка чистого интонирования (нефальшивого пения) (А.Д. Войнова, И.Л. Держинская, А.Н. Зимина, Г.П. Новикова). В современном представлении смысл интонационного развития значительно шире, поскольку феномен музыкально-интонационного слуха рассматривается как комплексная способность, функциональность которой проявляется не столько на уровне различения высоты звуков и интонационно-чистого интонирования мелодии, сколько на уровне дифференциации характеристик музыкальных интонаций, эмоционально-образного восприятия их коммуникативных качеств. Естественный путь развития музыкально-интонационного слуха связан с тем, что уже в раннем детстве ребенок ощущает, а позже – осознает выразительные возможности музыкальных интонаций.

Таким образом, в музыкальном развитии детей раннего возраста важным моментом является развитие музыкально-интонационного слуха. Особо следует выделить период начала активного овладения речью – 2,5–3 года, когда происходит вытеснение, замещение интонационного канала общения вербальным. Оказавшись без поддержки и внимания, музыкально-интонационный слух остается невостребованным и угасает, нивелируется. Поэтому период раннего детства является наиболее значимым в развитии музыкально-интонационного слуха, позволяющий удержать и развить природный потенциал малышом ощущать и понимать эмоционально-коммуникативную выразительность музыкальных интонаций.

Необходимость и возможность выстраивания процесса музыкального развития ребенка раннего возраста как процесса *музыкально-интонационного* развития, подтверждают и особенности музыкального восприятия детей раннего возраста. Так, в восприятии музыки детьми раннего возраста преобладает фрагмен-

тарность (музыкальное целое воспринимается не как система, а как совокупность отдельных фрагментов), тяга к повторению коротких фраз в качестве ориентира музыкальной мысли и боязнь незнакомого материала (как следствие детской приверженности к копированию) [110]. При этом для малыша важны интонационно-выразительные элементы музыкального языка, которые делают музыку «говорящей», определяющей эмоциональный контекст музыкального «высказывания».

Опора на архетипические базисные формы музыкально-интонационной коммуникации в процессе раннего музыкально-интонационного развития возможна также благодаря наличию у детей ярко выраженного «активного слухомоторного компонента» [119, с. 142] музыкального восприятия, позволяющего малышам легко идентифицировать музыкальные архетипы по определенным моторно-пластическим и пространственно-временным характеристикам. Моторно-двигательная активность – это произвольная двигательная реакция, которая является для детей раннего возраста своего рода эквивалентом переживания музыкального времени (ощущения ритма пульсации) и зрительно-пространственных представлений (ощущения темного или светлого оттенка звука, близости или удаленности музыкального объекта, чувства плотности, насыщенности или разреженности звучания представления о музыкальных линиях и т.п.) [110, с. 141; 123]. Поэтому музыкальное восприятие малышкой неизбежно сопровождается разнообразными движениями и жестами, отражающими эмоциональное наполнение невербальной коммуникации, выраженной в архетипических музыкально-интонационных формах.

В процессе музыкально-интонационной коммуникации принимает участие не только моторный аппарат, но и голосовой, поскольку связки – это те мышцы, которые обладают поразительной, молниеносной быстротой реагирования на музыкальные интонации, мышцы, «не имеющие себе равных в этом отношении среди других мышц нашего тела» [118, с. 160].

В психологической и педагогической литературе описаны многочисленные факты, указывающие на участие голосового аппарата в процессе восприятия музыкальных интонаций (В. Келлер, Г.А. Ильина, Е.А. Мальцева и др.), когда в ответ на музыкальное воздействие возникает вокальная активность голосовых связок – произвольное внутреннее «пропевание» интонации. Более того, по утверждению Н. Гариповой, интонирование – это «звукодвигательная картина физиологического проявления эмоций, «кодирующихся» в звучании голоса как результате интонирования» [45].

Изучая процессы музыкального интонирования у детей раннего возраста, Л. Арисменди отмечает, что за восприятием музыкального звука стоит «большая или меньшая активность голосового аппарата, совершающего особого рода «поисковый процесс» [13, с. 164]. При этом, как пишет автор, процесс интонирования у малышей «связан с отражаемыми свойствами звука так же, как тактильно-моторные движения соответствуют очертаниям предмета» [там же]. К подобным выводам приходят в своих исследованиях А.Н. Леонтьев, Ю.Б. Гиппенрейтер, О.В. Овчинникова и др., подчеркивая, что вокальное интонирование у детей «выполняет функцию, аналогичную той, которую осуществляют движения руки и глаза при восприятии пространственных свойств предметов» [61, с. 82]. А.В. Запорожец назвал этот процесс компарацией, когда оценка входного сенсорного сигнала (музыкального звучания) является результатом встречного, подражательного процесса – внутреннего голосового интонирования [там же].

Подтверждением этому являются исследования Б.М. Теплова, К.В. Тарасовой, Т.Б. Юдовиной-Гальпериной, Sims, Gunningham, Sterling, Terwogr, Grinsven, Castner a. Crowder, в которых показано, что уже 7-10-месячные дети благодаря движениям и голосовому подражанию могут точно следить за движением мелодии, выделять ее звуковысотные контуры, настраиваться на ритмическое чередование звуков, усиление или снижение громкости. Thorpe, Morrengiello и Roes выявили, что к концу первого года жизни малыши уже могут различать нарушение контура в мелодии, способны научиться изображать жестами ее характер и направление [65].

Доказанная способность детей раннего возраста воспринимать и адекватно реагировать на музыкальные интонации позволяет рассматривать раннее музыкально-интонационное развитие как активный процесс освоения архетипических базисных музыкально-интонационных комплексов, имеющих определенный моторно-пластический и пространственно-временной образ.

Архетипические базисные музыкально-интонационные комплексы могут быть представлены в виде **музыкально-интонационных моделей**, выступающих в качестве интонационных единиц музыкального языка, опирающихся на образно-смысловые, символические коммуникативные архетипы.

Музыкально-интонационные модели можно охарактеризовать как сенсорно-образные эталоны, которые необходимы ребенку, чтобы правильно «расшифровать» получаемую музыкально-сенсорную информацию, адекватно воспринять музыкальный образ. В процессе раннего музыкально-интонационного развития музыкально-интонационные модели должны стать единицами музы-

кального восприятия, которые позволят опосредовать перцептивные действия ребенка «подобно тому, как его практическая деятельность опосредуется орудием, а мыслительная – словом» [127, с. 11].

Освоение музыкально-интонационных моделей можно сравнить с ориентировочно-исследовательскими действиями, которые заключаются в «уподоблении», копировании характера воспринимаемого музыкального объекта. Малыш, подражая интонированию взрослого, пропевает музыкальные интонации. Движения голосовых связок при этом воспроизводят объективную природу звука, его свойства. Для того чтобы в сознании ребенка сформировался конкретный образ с определенными свойствами, качествами, сам перцептивный образ должен иметь не только музыкальные, но и предметные, материальные характеристики (например, в виде изображений, игрушек), что связано с особенностями восприятия малышей. По мере освоения музыкально-интонационных моделей происходит переход от действий узнавания и элементарного эмоционального реагирования на музыкальный образ к воссозданию музыкального объекта, но уже в субъективном, новом для ребенка качестве. Используя музыкально-интонационные модели как образы-знаки, ребенок вступает в активную преобразующую деятельность, создавая собственный музыкальный «продукт» – воплощение своих музыкально-слуховых представлений, интересов и переживаний.

Таким образом, музыкально-интонационные модели выступают в качестве объектов музыкальной деятельности, с помощью которых ребенок привносит в свою жизнь что-то новое, оригинальное и неповторимое реализует желание выразить себя, свои эмоции и чувства, формирует собственный взгляд на мир, свое мироощущение и миропонимание.

При этом «сочинения» малышей не имеют законченной формы и предельно просты, а сам процесс созидания носит «опробующий» характер. Первые попытки импровизаций могут состоять из одного или нескольких интонационных оборотов, характерного для образа ритма, звукоизобразительных элементов.

Особенностью музыкально-художественной деятельности детей раннего возраста является ее свернутость во времени, когда этапы возникновения замысла и его воплощения слиты воедино – ребенок «творит в один прием». Сам процесс реализации задуманного носит импровизационный характер, что является следствием непосредственной эмоциональной реакции малыша на рождение замысла. При этом, «импровизируя, дети никогда не возвращаются к одному и тому же образу и форме изложения» [26, с. 23], они изменяют, дополняют и комби-

нируют известные элементы, применяют умения в новых условиях, находят новые варианты воплощения музыкального образа.

Механизм развертывания музыкальной деятельности малышом начинается с исследования музыкальных объектов, ощущения и изучения их свойств, экспериментирования со средствами музыкальной выразительности, поиска их новых сочетаний. С этим часто бывает связано и возникновение замысла нового для ребенка музыкального продукта. Кроме того, замысел может являться отражением воспринятого музыкального образа, воплощением жизненных впечатлений малыша.

Малыши искренне увлекаются и отождествляют себя с музыкальной деятельностью, поэтому непосредственная эмоциональная реакция на музыкальную интонацию, действенное ее «проживание» также могут стать исходным пунктом, импульсом преобразовательной деятельности. По мере освоения музыкально-интонационных моделей у детей будет создаваться необходимый запас музыкального опыта, способов взаимодействия с музыкальными образами, из которого и будут формироваться «программы» музыкальных импровизаций.

Таким образом, процесс музыкально-интонационного развития детей раннего возраста, опирающийся на восприятие и понимание ребенком музыкально-интонационных моделей как элементов музыкально-коммуникативной системы, как образов-знаков, несущих эмоцию, художественный образ, способствует вовлечению малыша в процесс общения с музыкальным искусством, активизирует потребность в действиях – воссоздании и создании новых музыкальных образов, настроений, выраженных в продуктах музыкальной деятельности.

Благодаря полимодальности, «голографичности» детского восприятия, музыкально-интонационные модели, трактуемые как «звукокомплексы» двигательного, коммуникативного, интерсенсорного характера, обретают форму образных ассоциаций, в которых объединены звук, слово, движение. Происходит интеграция музыкального образа в сферу других искусств – рисования, художественного конструирования, драматизации. Детям раннего возраста доступно распознавать и передавать ощущение музыкального времени (метра, ритмической пульсации), ощущения темного или светлого оттенка звука, близости или удаленности музыкального объекта, чувства плотности, насыщенности или разреженности звучания, представления о музыкальных линиях и т.п. Следовательно, музыкально-интонационные модели могут использоваться в качестве мотивирующего фактора не только в музыкально-художественной, но и продуктивной деятельности детей раннего возраста.

Таким образом, *раннее музыкально-интонационное развитие* мы определяем как процесс активного освоения детьми раннего возраста коммуникативного, архетипического интонационно-образного слоя музыки в музыкально-художественных и продуктивных видах деятельности.

Данное понимание сущности музыкально-интонационного развития детей раннего возраста позволяет выделить следующие его функции:

- коммуникативная - заключается в развитии способностей малышей воспринимать, познавать и понимать содержательный интонационно-смысловой аспект музыкальной коммуникации; обеспечивает накопление у детей опыта взаимодействия с музыкально-образной реальностью в разных видах музыкально-художественной деятельности на основе использования музыкально-интонационных моделей, как элементов музыкально-коммуникативной системы;

- эмотивная - способствует полноценному, эмоционально насыщенному протеканию жизни детей раннего возраста, развитию их эмоциональной сферы (от импульсивных откликов на простые музыкальные явления к более выраженным и разнообразным эмоциональным реакциям); содействует формированию позитивного, гармоничного мироощущения малышей;

- преобразовательная - направлена на становление креативных качеств личности ребенка, способности к самовыражению через создание субъективно нового продукта в музыкально-художественной и продуктивной деятельности.

Каждая из функций раннего музыкально-интонационного развития, имея свою специфику и направленность, выступает во взаимосвязи и взаимодействии с другими функциями, что обусловлено разносторонностью воздействия музыкального искусства в раннем детстве. Благодаря этому раннее музыкально-интонационное развитие можно рассматривать как полифункциональный и интегративный процесс, включающий в себя совокупность разноплановых действий ребенка сенсомоторного, когнитивного, коммуникативного, эмоционального, действенно-продуктивного характера и направленный на разностороннее развитие детей раннего возраста, становление их индивидуальности, способности к творческому самовыражению и самоутверждению.

Полифункциональность, многоаспектность музыкально-развивающего процесса, психологические особенности возрастного и личностного развития детей в период раннего детства определяют значение семьи как важнейшего ресурса музыкального воспитания и развития ребенка: первые музыкальные впечатления ребенок получает в семье, а связанные с ними эмоционально-эстетические переживания являются наиболее ценными и значимыми для последующего раз-

вития музыкально-художественного восприятия. От того, как и какую музыку будет преимущественно слушать ребенок в этом возрасте и какие педагогические условия будут созданы для его музыкального развития, зависит в будущем развитие его музыкальных способностей, музыкальных интересов, отношение к музыке, а следовательно, и развитие его личности в целом.

В диссертационном исследовании О.Л. Латышева музыкальный воспитательно-развивающий процесс в семье представлен как «один из видов социальной групповой деятельности людей, объединенных узами родства, создающих музыкальную среду своего общения, построенную на комбинированном сочетании факторов социализации, способных создать условия для свободного развития и сохранения духовного мира как основы личностного формирования ребенка, культуры его приобщения к музыкальным ценностям общества».

Выполнение этой задачи, во многом новой и сложной для современных родителей (поскольку использование музыки в семье зачастую носит стихийный характер и не осознается родителями в педагогическом контексте), невозможно без определённой педагогической подготовленности. В современной музыкально-педагогической, методической литературе акцентируется внимание на сотрудничестве педагогов и родителей с целью развития у детей интереса к музыке, активизации их музыкального восприятия, обогащения опыта музыкальной деятельности. Так, в методическом пособии «Музыкальное воспитание детей раннего и дошкольного возраста: современные педагогические технологии» А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунской предложены обобщенные практические советы для родителей по реализации разработанных авторами педагогических технологий; в программе музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста «Камертон» Э.П. Костиной представлены материалы и рекомендации родителям по использованию «Программы» в условиях семьи, а методическое пособие «Музыкальные занятия с детьми до трех лет» Л.В. Виноградова рассчитано на работу родителей со своим ребенком как на групповых занятиях ДООУ, так и в кругу семьи.

В практике ДООУ наработаны различные формы взаимодействия с семьей – консультации, семинары, родительские собрания, совместное проведение праздников и развлечений и др., в рамках которых родители знакомятся с психолого-педагогическими, физиологическими знаниями, принципами музыкальной педагогики, отбора музыкального материала, организации семейных музыкальных занятий. Таким образом, музыкальное развитие ребенка, осуществляемое в дошкольном учреждении, получает естественное продолжение в условиях семьи.

Актуальность и востребованность родителями помощи со стороны педагогов по осуществлению процесса музыкального развития своих малышей позволяет говорить о необходимости организации семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста. Необходимость сопровождения ребенка в процессе музыкально-интонационного развития продиктована также законодательными документами, в которых указано, что «раннее развитие – вид дошкольного образования детей младенческого и раннего детского возраста от 0 до 3 лет, основанный на семейно-ориентированном психолого-педагогическом подходе, целями которого являются оказание помощи родителям в осуществлении развития ребенка» [3].

Исходя из типологии педагогической поддержки, можно выделить несколько видов семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста:

1) по степени участия взрослого – непосредственное и опосредованное семейно-ориентированное сопровождение музыкально-интонационного развития детей раннего возраста;

2) по времени оказания: опережающее и своевременное семейно-ориентированное сопровождение музыкально-интонационного развития детей раннего возраста;

3) по длительности: единовременное и пролонгированное семейно-ориентированное сопровождение музыкально-интонационного развития детей раннего возраста.

Непосредственное семейно-ориентированное сопровождение музыкально-интонационного развития детей раннего возраста осуществляется в процессе общения взрослого с ребенком. Характерной особенностью этого подвида является обращенность к конкретному ребенку с целью совместного поиска решения какой-либо задачи, проблемы.

Опосредованное семейно-ориентированное сопровождение музыкально-интонационного развития детей осуществляется взрослым с помощью сказок, былин, напевной фразы из песни, мультфильма. Для данного вида характерно обращение как к отдельному ребенку, так и к группе детей в целом.

Суть опережающего семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста состоит в том, что дети получают от педагога или родителей новые знания, усваивают новые способы музыкальной деятельности еще до того, как у них возникает проблема. В тот момент, когда у ребенка возникает затруднительная ситуация, связанная с восприя-

тием или воспроизведением музыки, он уже обладает набором методов и приемов благополучного ее разрешения. Этот вид сопровождения во многом перекликается с опосредованным, но для него характерно создание деятельностно-ориентационных ситуаций, проживание которых помогает детям выработать индивидуальные стратегии действий в решении той или иной задачи.

Своевременное семейно-ориентированное сопровождение музыкально-интонационного развития детей раннего возраста предполагает непосредственную помощь малышу в момент возникновения затруднения, участие в решении проблемы по его запросу. Характерной особенностью этого вида является вопросно-ответная форма обращенности к конкретному ребенку.

Единовременное семейно-ориентированное сопровождение музыкально-интонационного развития детей раннего возраста оказывается в том случае, когда педагог уверен, что ребенок способен сам справиться с проблемой и ему нужен только первоначальный педагогический импульс. Характерной его особенностью является использование взрослым не только вербальных способов общения, но и невербальных (мимика, жесты). Целью общения со стороны педагога является пробуждение внутренних резервов ребенка, вселение в него уверенности в собственных силах.

Пролонгированное семейно-ориентированное сопровождение музыкально-интонационного развития детей раннего возраста используется в том случае, когда ребенок длительное время не может самостоятельно справиться с проблемой или когда этот процесс длителен по своей сути и требует наблюдения со стороны взрослого человека. Основная цель – вселить в ребенка уверенность, что в любое время он может найти поддержку в преодолении своих затруднений.

Процесс семейно-ориентированного сопровождения музыкального развития сложен в практической реализации, поскольку педагог или родители не только определяют задачи собственной деятельности, но и проектируют задачи музыкальной деятельности ребенка таким образом, чтобы он воспринимал их как свои собственные.

В совместной деятельности с ребёнком взрослые участники процесса сопровождения выполняют следующие функции: диагностирование музыкального развития ребенка; постановка цели педагогического сопровождения музыкально-развивающего процесса; разработка стратегии сопровождения; отбор и применение методических средств; реализация выбранной стратегии; анализ результатов, позволяющий корректировать дальнейшее сопровождение.

Темы для обсуждения

1. Что значит понимать язык музыки?
2. Доступен ли он людям, не имеющим музыкального образования?
3. Не является ли процесс накопления музыкального опыта, обогащения музыкальных впечатлений школой овладения музыкальной речью?

Вопросы и индивидуальные задания

1. Раскройте значение термина «раннее развитие».
2. Охарактеризуйте современное понимание понятия музыкального развития детей дошкольного возраста.
3. Назовите ряд особенностей музыкального развития детей в период раннего детства.
4. Какова стратегия и тактика раннего музыкального развития детей?
5. Раскройте значение термина «семейно-ориентированное сопровождение музыкально-интонационного развития ребенка раннего возраста».
6. Обоснуйте значение базисных форм музыкально-интонационной коммуникации в процессе раннего музыкально-интонационного развития детей.
7. Объясните, почему музыкальное развитие наиболее эффективно и значимо в ранний период детства.
8. Выявите взаимосвязь между основными функциями музыкально-интонационного развития детей раннего возраста.
8. Предложите свою формулировку понятия семейно-ориентированное сопровождение раннего музыкально-интонационного развития детей.
10. Раскройте свое понимание музыкального искусства «как искусства интонируемого смысла» с помощью любого вида ассоциаций (схема, рисунок, стихотворная форма, музыка и пр.).
11. В чем заключается проблема развития музыкально-интонационного слуха в период раннего детства?

Критерии оценки и самооценки: содержательность ассоциации; доступность и понятность для восприятия другими субъектами; умение объяснить характер ассоциативных связей; оригинальность, творчество; удовлетворенность собственным результатом.

Задание для подгрупп

Представить аудитории занятие в форме деловой игры на тему «Конференция по проблеме семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста» для культурологов, социологов, педагогов, психологов, музыкантов и родителей.

Каждая подгруппа готовит доклад-сообщение. Подготовка к выполнению задания заключается в изучении студентами литературы по проблеме, ее понимании и последующей переработке к докладу на конференции. Содержание доклада – взгляд группы специалистов (культурологов, социологов, педагогов, психологов, музыкантов, а также родителей) на рассматриваемую проблему. Студенты анализируют содержание докладов и формулируют вопросы докладчикам.

Группа родителей подготавливает к конференции свои актуальные вопросы по музыкально-интонационному развитию детей в период раннего детства (не менее 5 вопросов каждой группе специалистов).

Критерии оценки и самооценки:

- 1) содержательность выступления на конференции, аргументированность профессиональной позиции, компетентность доклада-сообщения и выступающего;
- 2) оригинальность, творчество, презентабельность сообщения;
- 3) актуальность проблемных вопросов и верность формулировок;
- 4) соответствие адресности вопросов;
- 5) удовлетворенность разработчиков продуктом коллективной деятельности и собственным участием в подгрупповой работе.

Рекомендуемая литература

1. Арисменди, А.Л. де. Дошкольное музыкальное воспитание [Текст] / А.Л. де Арисменди. – М.: Прогресс, 1989. – 176 с.
2. Бонфельд, М.Ш. Музыкальное мышление ребёнка: специфические черты [Текст] // Интерпретация художественного текста: IV междисциплинар. семинар: сб. науч. материалов. – Петрозаводск, 2001. – С. 58–59.
3. Бочкарев, Л.Л. Психология музыкальной деятельности [Текст] / Л.Л. Бочкарев; Рос. акад. наук, Ин-т психологии. – М.: Ин-т психологии РАН, 1997. – 350 с.
4. Ветлугина, Н.А. Возраст и музыкальная восприимчивость [Текст] / Н.А. Ветлугина // Восприятие музыки. – М., 1980. – С. 37–54.
5. Ветлугина, Н.А. Музыкальное развитие ребенка [Текст] / Н.А. Ветлугина. – М.: Просвещение, 1968. – 415 с.
6. Воспитание детей раннего возраста [Текст] / под ред. Г.М. Ляминой. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1976. – 239 с.
7. Гарипова, Н.М. К вопросу об эмоциональных компонентах в структуре содержания и восприятия музыки [Электронный ресурс] / Н.М. Гарипова //

Электронное периодическое издание «Открытый текст». – Режим доступа: <http://www.opentextnn.ru/music/Pereception/?id=1361>. – Загл. с экрана.

8. Гогоберидзе, А.Г. Музыкальное воспитание детей раннего и дошкольного возраста: современные педагогические технологии [Текст] / А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 428 с.

9. Запорожец, А.В. Психология развития ребенка [Текст]: избр. психол. тр. / А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – 380 с.

10. Зацепина, М.Б. Музыкальное воспитание в детском саду [Текст]: программа и метод. рекомендации / М.Б. Зацепина. – М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 84 с.

11. Кирнарская, Д.К. Психология музыкальной деятельности. Теория и практика [Текст] / Д.К. Кирнарская, Н.И. Киященко, К.В. Тарасова. – М.: Академия, 2003. – 368 с.

12. Куприна, Н.Г. Экология музыкально-звуковой сферы современного ребенка [Текст] / Н.Г. Куприна. – М.: Академия, 2007. – 447 с.

13. Маляренко, Г.Ю. Психологические и психофизиологические механизмы музыкального восприятия [Текст] / Г.Ю. Маляренко // Музыкальная психология и психотерапия. – 2009. – № 2. – С. 46–73.

14. Маркова, Е.Н. Интонационность музыкального искусства [Текст]: науч. обоснование и проблемы педагогики / Е.Н. Маркова. – Киев: Муз. Україна, 1990. – 180 с.

15. Орлов, Г.А. Психологические механизмы музыкального восприятия [Текст] / Г.А. Орлов // Вопросы теории и эстетики музыки. – Л., 1963. – Вып. 2. – С. 181–215.

16. Тарасов, Г.С. О психологии музыки. [Текст] / Г.С. Тарасов // Вопр. психологии. – 1995. – № 5. – С. 79–132.

17. Тарасова, К.В. Онтогенез музыкальных способностей [Текст] / К.В. Тарасова; АПН СССР. НИИ дошк. воспитания. – М.: Педагогика, 1988. – 175 с.

18. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей [Текст] Т. 1 / Б.М. Теплов // Избранные труды. – М., 1985. – 265 с.

19. Торопова, А.В. Очерки по музыкальной психологии и психологии музыкального образования [Текст] / А.В. Торопова. – М.: Гном и Д, 2007. – 56 с.

20. Якобсон, П.М. Психология художественного восприятия [Текст] / П.М. Якобсон. – М.: Искусство, 1964. – 85 с.

ГЛАВА 3. МЕТОДИКА СЕМЕЙНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ИНТОНАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

«Методика» в широком понимании представляет собой совокупность методов, приемов и средств целесообразного проведения какой-либо работы. В педагогике понятие «методика» выражает механизм использования комплекса методов, приемов, средств и условий обучения, воспитания и развития детей.

Методика семейно-ориентированного сопровождения раннего музыкально-интонационного развития детей является специализированной методикой, но может быть использована как составная часть общей методики музыкального воспитания детей раннего возраста. Ее реализация предполагает повышение компетентности родителей в вопросах музыкально-интонационного развития детей раннего возраста, участие родителей в совместной с детьми музыкально-художественной деятельности в детско-родительских группах, в досуговых мероприятиях.

Методика семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста опирается на фундаментальные данные и современные научные достижения в области дошкольной педагогики и психологии, физиологии, музыкальной педагогики и психологии, эстетики, музыковедения.

Важным фактором методологического основания разрабатываемой методики явилось определение наиболее значимых подходов как определенных концептуальных позиций по отношению к проблеме семейно-ориентированного сопровождения раннего музыкального развития, предполагающих использование соответствующих средств и способов педагогической деятельности, необходимых для достижения планируемых результатов.

Полифункциональная специфика процесса семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста стала основанием для выбора деятельностного, интегративного и интонационного подходов, как соответствующих проблеме нашего исследования и как наиболее значимых для построения методики раннего музыкально-интонационного развития.

Основная идея *деятельностного подхода* (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.) связана с понятием деятельности как средства становления и развития личностных качеств ребенка, его способностей. Развитие ребенка по Л.С. Выготскому осуществляется через возможность воспринимать, ощущать и взаимодействовать с окружающим миром. При этом культурные средства, которые деятельностно осваивает малыш, дают ему возможность изменять свои взаимоотношения с миром, быть свободным в выборе собственных действий. Поэтому личность ребенка, согласно деятельностному подходу, рассматривается как субъект деятельности, создающей свой «стиль» ее осуществления.

Деятельностный подход обязывает признать важнейшим фактором раннего музыкального развития специально подобранную музыкальную деятельность, отвечающую психофизиологическим возможностям и потребностям детей раннего возраста, включающую такие факторы, как мотивационная сфера ребёнка (его интересы, желания) и его практические возможности (умения и способы действия). Включение ребенка в музыкальную деятельность осуществляется на основе вовлечения его в игровые действия с музыкальными звуками, инструментами, при слушании музыкальных произведений. Игра является необходимым условием развития ребенка, практического освоения музыкального искусства. Манипулирование и игра с музыкальными звуками (при их прослушивании, элементарном музицировании, пении, выполнении простейших музыкально-ритмических, пластических движений) позволяют ребенку начать в дальнейшем ориентироваться в характере музыки, ее жанрах.

При этом специфика деятельностного подхода в семейно-ориентированном сопровождении музыкального развития малышей заключается в преимущественной ориентации на совместную деятельность детей со взрослым, в оказании помощи ребенку в становлении его как субъекта музыкальной деятельности. Позиция субъекта музыкальной деятельности обеспечивает интеграцию ребенка с миром музыкально-художественных ценностей и возможность творческой самореализации в общении с музыкой.

Таким образом, деятельностный подход требует организации процесса семейно-ориентированного сопровождения раннего музыкально-интонационного развития как активного деятельностного процесса, в соответствии с возрастными особенностями и возможностями детей раннего возраста.

Интегративный подход (Т.Г. Казакова, С.П. Козырева, Т.С. Комарова, В.В. Краевский, Г.К. Новикова, А.В. Петровский, Л.В. Трубайчук, Н.Ф. Талызина,

О.С. Ушакова и др.) предусматривает реализацию принципа интеграции в любом компоненте педагогического процесса и обеспечивает целостность и системность педагогического процесса. Ключевым понятием для интегративного подхода является понятие «интеграция» (от лат. *integratio* – соединение, восстановление), под которым в педагогическом процессе исследователи понимают одну из сторон процесса развития, связанную с объединением в целое ранее разрозненных частей. Интеграция как педагогическая категория представляет собой целенаправленное объединение, синтез определенных учебных дисциплин в самостоятельную систему целевого назначения, направленную на обеспечение целостности знаний и умений (Л.В. Трубайчук). Интеграция также является выражением единства целей, принципов, содержания, форм организации процесса обучения, развития и воспитания (Г.А. Монахова, В.С. Безрукова).

Интегративность является основополагающим принципом современного дошкольного образования, предполагающим гармоничное объединение образовательных областей в единый неразрывный образовательный процесс, при котором в сознании ребенка синтезируется чувственный и деятельностный, познавательный и эстетический опыт, формирующий целостное представление об окружающем мире. Интеграция образовательных областей обеспечивает единство социально-личностного, познавательно-речевого, художественно-эстетического и физического развития ребенка, позволяющее сформировать интегральные личностные качества детей, основу для их гармоничного вхождения в социум.

Реализация интегративного подхода в процессе семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста осуществляется на трех уровнях:

1) внутрисубъектная интеграция – интеграция видов музыкальной деятельности (пение, музыкально-ритмическое движение, игра на музыкальных инструментах), которая обеспечивает целостность, эмоциональность и адекватность музыкального восприятия малышей, а также делает возможным продуктивное отображение детьми процесса постижения музыки.

2) межпредметная интеграция – интеграция музыкальных образов с образной сферой других искусств (рисование, лепка), формирующая способность ассоциативного художественно-образного мышления, что дает возможность комплексного проявления креативных способностей малышей;

3) межличностная интеграция – как процесс сотрудничества и сотворчества, позволяющий настроить ребенка на эмоционально-личностное понимание

(интерпретацию) образной сферы музыкального искусства, преобразование впечатлений и переживаний жизни в музыкально-художественный образ.

Интегративный подход связан с естественной для данного возраста голографичностью (А.Я. Яфальян), целостностью восприятия мира, при котором музыкально-слуховые представления имеют форму образных ассоциаций, в которых объединены звук, слово, движение. В контексте данного подхода музыкальные образы, в которых сосредоточена эмоционально значимая информация, трактуются как «звукокомплексы» двигательного, коммуникативного, интерсенсорного характера, воспринимаемые малышами как элементы взаимодействия с миром музыкального искусства.

Таким образом, интегративный подход стал основой построения методики семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста как синтетического процесса, объединяющего ряд образовательных областей («Музыка», «Коммуникация», «Художественное творчество», «Чтение художественной литературы»), а также позволил выявить ключевую особенность раннего музыкально-интонационного развития – опору на коммуникативные архитектурные музыкально-интонационные комплексы как синкретичные, целостные, неделимые единицы музыкального восприятия, опирающиеся на интеграцию различных видов музыкальной деятельности (пение, музыкально-ритмическое движение, игра на музыкальных инструментах).

Интонационный подход (В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский, Д.К. Кирнарская, Э.Е. Алексеев, Н.Л. Гродзенская, Н.А. Вендрова, Л.В. Горюнова, Е.Д. Критская, М.С. Красильникова, Е. Николаева, Е. Кулинкович, А.В. Заруба, Н. Черткова и др.), начало которому было положено Б.В. Асафьевым, определившим музыку «искусством интонируемого смысла», основывается на интонационном понимании природы музыкального искусства. Согласно интонационному подходу, музыка и сам процесс музицирования осмысливаются в интонационной форме: музыкальная интонация, посредством ассоциативных механизмов воздействуя на сознание и подсознание ребенка, оказывает непосредственное влияние на эмоциональную сферу, на психофизиологические рецепторы, на фантазию и воображение детей. В педагогике данный подход впервые был представлен Д.Б. Кабалевским, определившим интонационное понимание музыки приоритетным направлением музыкального воспитания и образования, позволяющим охватить интонационно-слуховую и практическую сферу музыкально-художественной деятельности детей во всем объеме и целостности.

Музыкальная интонация, как наименьшая выразительно-смысловая частица музыкального языка, как единица музыкально-коммуникативной системы, является носителем жизненного содержания, конденсирует и выражает человеческие мысли, чувства, представления, изображает явления окружающего мира. В связи с этим интонационный подход позволил выделить такой доминирующий аспект в процессе музыкального развития ребенка, как активное постижение характера и свойств музыкальных *интонаций*, служащих для выражения эмоциональных состояний и образов невербальным, специфическим музыкальным языком.

Опора на данные методологические подходы обусловила выбор принципов построения методики и форм семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста.

Первая группа принципов, соответствующих основным аспектам деятельностного подхода:

– принцип *продуктивности музыкального развития дошкольников*, подразумевающий, что процесс раннего музыкально-интонационного развития направлен на включение детей в творческую, музыкально-художественную и продуктивную деятельность;

– принцип *деятельностного отражения музыкальных образов*, предполагающий деятельностное отображение музыкального содержания в двигательной, красочной, ритмической, вокальной, графической формах.

Вторая группа принципов, отвечающих основным аспектам интегративного подхода:

– принцип *синкретичности*, подразумевающий объединение, интеграцию музыкально-художественной, продуктивной и игровой деятельности малышей, что позволяет им наиболее полно ощущать, понимать, отображать и создавать музыкальные образы;

– принцип *полиmodalности*, направленный на установление связей между звуком, действием, изображением, словом и ориентирующий на развитие у ребёнка фантазии, творческого воображения, ассоциативного мышления;

Третья группа принципов, соответствующая основным аспектам интонационного подхода:

– принцип *архетипичности*, предполагающий понимание музыкальных интонаций как своеобразных архетипов, т.е. первичных типобразующих начал, представленных в музыке в виде априорных музыкально-интонационных базовых универсалий, которые определяют эмоционально-смысловое содержание му-

зыкального произведения и являются динамическим фактором выражения определенных переживаний, действий, импульсов ребенка;

- принцип *интонационно-образной коммуникации*, предполагающий реализацию в музыкально-творческой деятельности содержательных и коммуникативных свойств музыкальных интонаций.

Наряду с данными специфическими для нашего исследования принципами мы также опирались на общие принципы музыкальной дошкольной педагогики:

- принцип *последовательности*, подразумевающий постепенное усложнение задач музыкального развития детей и содержания музыкального репертуара;

- принцип *научной обоснованности*, выражающий соответствие содержательной части методики основным положениям возрастной психологии и дошкольной педагогики;

- принцип *амплификации* (разработанный А.В. Запорожцем), предполагающий гармоничное и разностороннее развитие ребёнка, при условии его эмоционального благополучия в детском учреждении.

- принцип *образности*, основывающийся на способности психики ребёнка-дошкольника воспринимать и принимать мир в конкретных образах;

- принцип *сходства и различия*, заключающийся в сопоставлении и противопоставлении свойств и качеств музыкальных объектов, в нахождении тождеств и контрастов, как в сфере музыкального пространства, так и при сравнении музыки с окружающими жизненными явлениями;

- принцип *увлеченности*, согласно которому основу музыкальных занятий должно составлять эмоциональное восприятие музыки, предполагающее развитие личностного отношения ребенка к явлениям музыкального искусства, активное включение его в процесс художественно-образного музицирования и продуктивного самовыражения.

Целью методики является развитие музыкальности и удовлетворение потребности в самовыражении детей раннего возраста.

Цель методики конкретизируется в **задачах**:

- приобщение детей раннего возраста к музыкальному искусству;
- развитие музыкально-интонационного слуха;
- развитие музыкально-образного восприятия малышей;
- развитие музыкально-художественной и продуктивной деятельности детей раннего возраста.

Особенности психического развития детей раннего возраста, специфика их музыкальной деятельности, а также интонационно-коммуникативная природа музыкального искусства определили выбор **методов**, с помощью которых осуществляется раннее музыкально-интонационное развитие.

Первая группа методов направлена на развитие музыкально-интонационного слуха детей раннего возраста.

Метод контрастных сопоставлений музыкальных интонаций основан на принципе сходства и различия при сравнении выразительных средств, эмоционального строя, жанровых особенностей музыкальных интонаций. Малышам доступно сопоставление простейших отдельных свойств музыкальных звуков (высоты, динамики), различение музыкальных интонаций, тембров инструментов, контрастных музыкальных образов. Данный метод позволяет активизировать слуховое внимание малышей, развивает интерес к восприятию музыки.

Метод подражательного интонирования учитывает такую возрастную особенность малышей раннего возраста, как подражание действиям взрослого. Подражательное интонирование представляет собой специфическую форму ориентировочно-исследовательской деятельности, которая служит источником музыкального познания и общения. Метод подражательного интонирования является способом активного включения малыша в процесс восприятия и воспроизведения музыки. Ребенок неосознанно интонационно моделирует характерные свойства музыкальных интонаций, осваивая, таким образом, интонационно-образный строй музыкальной речи. Основное условие при использовании характеризуемого метода – особое эмпатийное отношение взрослого к ребенку, способность педагога «встроиться» в систему вокальных звуковысотных имитаций каждого конкретного малыша, «подстроиться» под его характер звукоизвлечения. Поэтому данный метод широко используется на начальном этапе в индивидуальной работе, когда педагог, обращаясь к каждому ребенку персонально, совместно с ним пропевает музыкальные интонации, озвучивает музыкальные образы.

Метод интонационно-слухового различения акцентирует внимание на интонационно-коммуникативном аспекте музыкального искусства и основан на способности детей раннего возраста воспринимать музыку на интонационно-образном уровне, идентифицировать и эмоционально реагировать на смысловые единицы музыкального языка – музыкальные интонации. Развитие способности различать музыкальные интонации обуславливает очень быстрое формирование музыкально-интонационного слуха как важнейшего интегративного феномена, резюмирующего в себе специфику музыки и способы взаимодействия с ней.

Данный метод способствует накоплению интонационно-слухового опыта, необходимого для осуществления всех видов музыкальной деятельности, как в плане художественно-эмоционального восприятия и понимания музыкального образа, так и в плане деятельностного выражения эмоционального отношения к музыкальному образу. Поэтому метод интонационно-слухового различения можно определить как основополагающий, поскольку без обращения к нему невозможен сам процесс раннего музыкально-интонационного развития. Реализуется метод посредством игровых заданий, выявляющих эмоционально-образную характеристику музыкальных интонаций.

Вторая группа методов направлена на развитие музыкально-образного восприятия малышей.

Метод эмпатийного перевоплощения предполагает активизацию эмоционально-чувственного опыта ребенка и направлен на становление эмпатийного отношения к объектам музыкального искусства путем «вчувствования», вживания в музыкальные образы и характеры. Метод используется для создания ситуаций целенаправленного творческого переживания музыкально-художественных образов. Для этого подбираются музыкальные произведения с яркой эмоционально-образной характеристикой, понятной ребенку и вызывающей желание «перевоплотиться» в воспринимаемый образ, встать на позицию музыкального героя, прочувствовать его настроение и характер.

Метод нахождения «эмоционально-двигательного унисона» учитывает двигательно-моторную природу самой музыки, а также природную активность ребенка и является способом выявления и выражения образно-эмоционального смысла музыкальной речи, средств музыкальной выразительности. Данный метод развивает умение адекватно реагировать на характер музыки, так как способствует нахождению «эмоционального унисона» (своеобразной подстройки к звучанию музыки). При этом применение данного метода предполагает активизацию разнообразных творческих действий малышей, помогающих ему почувствовать и осознать музыкальный образ, уже в ходе прослушивания. Метод уподобления звучанию музыки допускает интерактивное включение ребенка в процесс восприятия музыкального произведения в виде моторно-двигательных, вокальных, мимических, темброво-инструментальных, интонационных импровизаций, отражающих музыкальные образы, характеры.

Метод многократного прослушивания позволяет углублять и обогащать эмоциональное восприятие музыкальных образов. В раннем возрасте эмоциональность, непосредственность и живость музыкального восприятия сочетается с не-

продолжительностью, неустойчивостью внимания малышей (активное внимание к звучащей музыке не превышает 2–3 минуты), поэтому при одномоментном акте восприятия музыкального произведения дети реагируют не столько на содержательные аспекты музыки, сколько на яркие, неожиданные, динамичные моменты музыкального звучания. Поэтому для полноценного, целостного восприятия музыкального произведения в раннем возрасте необходимо его многократное повторное прослушивание. Каждое новое повторение обогащает чувства и мысли ребенка новыми впечатлениями, новыми эмоциональными красками, способствуя развитию интереса к слушанию музыки. Прослушивание уже знакомого музыкального произведения вызывает у ребенка чувство психологического комфорта, удовлетворенности от самого процесса узнавания, соучастия в происходящем. При этом желание вновь пережить определенное состояние может служить для него мотивом деятельности, стимулом проявления активности.

Третья группа методов направлена на развитие музыкально-художественной и продуктивной деятельности детей раннего возраста.

Метод интонационно-образных ассоциаций задействует ассоциативный механизм восприятия у ребенка в процессе музыкального интонирования и направлен на формирование вариативных индивидуальных образных представлений в отношении тех или иных интонаций. Данный метод развивает способность детей деятельностно выражать эмоциональное отношение к музыкальному образу, интерпретировать музыкально-образные представления в разных видах музыкально-художественной, продуктивной и игровой деятельности. Примером могут служить задания, в которых детям предлагается исполнить, изобразить какого-либо персонажа, природное явление, настроение. Создавая собственный музыкальный «продукт», малыши оперируют интонациями и пытаются отыскать адекватное музыкальное (или иное художественное) воплощение своим музыкально-слуховым представлениям.

Метод полимодального восприятия музыкальных интонаций опирается на феномен имманентной синестезии («смешении чувств»), при которой музыкальным ощущениям сопутствуют ощущения других модальностей – цвета, света, пространства и т.п. Использование данного метода сохраняет и развивает эту уникальную, присущую детям раннего возраста способность, которая без поддержки с годами быстро угасает, сохраняясь лишь у людей, обладающих особенно ярким восприятием окружающего мира.

Метод синектики используется для развития креативности малышей, поскольку позволяет ощущать, «видеть» музыкальные объекты многосторонне, во

взаимосвязи с отдаленными, внешне не связанными явлениями, что является основой развития образности, ассоциативности, оригинальной продуктивности.

Метод игровых импровизаций отражает суть музыкально-продуктивного самовыражения ребенка и связан с потребностью малыша действовать, искать и открывать новое, эмоционально-чувственно выражать полученные впечатления от окружающего мира и свое личностное отношение к происходящему. Метод игровых импровизаций подразумевает создание музыкально-творческого «продукта» спонтанно, без предварительной подготовки. При этом сам процесс создания музыки является, одновременно, и результатом, что свойственно природе малышей. Основой содержания импровизаций являются музыкальные образы, настроения и впечатления малыша, сказочные ситуации, а также сам деятельностный процесс освоения средств музыкальной выразительности, который разворачивается в игровой форме.

Разделение методов на группы условно-опосредовано, поскольку все методы взаимосвязаны, располагают широким функциональным диапазоном, и каждый из них в той или иной мере отвечает всем задачам разработанной нами методики.

Наряду с представленными выше специальными методами наша методика включает традиционные для музыкальной практики дошкольного воспитания методы – наглядный, словесный, практический (А.Н. Зимина, Н.А. Ветлугина, Г.А. Праслова, О.П. Радынова). Процесс развития определил также выбор проблемного метода (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин), как метода творческого характера, имеющего высокий развивающий, познавательный-мотивирующий потенциал, побуждающий детей к творческому использованию полученных знаний в музыкально-художественной деятельности.

Применение наглядного метода, имеющего две разновидности (наглядно-слуховой и наглядно-зрительный), обусловлено особенностями восприятия и мышления детей раннего возраста: малыши могут усвоить новую информацию, если она представлена конкретно и образно, а также оформлена зрительно (картины, рисунки, игрушки и т.д.). Наглядный метод может использоваться для создания проблемных ситуаций (например, в заданиях на соответствие зрительных и музыкальных образов).

Словесный метод, имеющий в педагогике универсальный характер, также незаменим для музыкального развития детей. Словесный метод необходим для активизации внимания детей, передачи новой для них информации, способен усилить восприятие музыки. Словесный метод может применяться для создания

образно-игрового «фона», сюжетных ситуаций на занятиях, которые приносят ощущение необычности обстановки, увлекают детей, уводя от будничности.

Особое значение для музыкально-интонационного развития детей раннего возраста имеет практический метод, сущность которого в получении знаний посредством экспериментальной практической деятельности. Значимость метода связана с деятельностной природой малышей, познающих мир исключительно чувственно-практическим путем. Практический метод использовался для создания условий активного экспериментирования малышей со звуками с целью накопления у них музыкально-сенсорного опыта. Манипулируя и играя с музыкальными звуками, малыши учились выявлять их особенности и свойства, инициировать предметные и сенсорные игры с объектами – носителями звуков, устанавливать простейшие связи между характером музыкального образа и средствами его выразительности.

Практический метод необходим для репродуктивной деятельности, поскольку связан с процессом формирования и совершенствования умений и навыков. Но еще более значим практический метод в продуктивной деятельности, позволяющий детям проявить инициативу, активность при создании собственных музыкально-творческих продуктов. Практический метод, так же как и другие методы музыкального развития, содержит в себе элементы проблемности. Примером являются проблемные ситуации, в которых детям предлагается подобрать соответствующие характеру музыки инструменты для сопровождения, ритмические движения или использовать новые, придуманные самим ребенком способы исполнительства, варианты отображения музыкального образа.

Таким образом, реализация процесса музыкально-интонационного развития детей раннего возраста осуществляется на основе взаимодействия, взаимодополнения и вариативного применения как частных музыкально-педагогических методов (метода интонационно-образных ассоциаций, метода полимодального восприятия музыкальных интонаций, метода синектики, метода игровых импровизаций, метода эмпатийного перевоплощения, метода нахождения «эмоционально-двигательного унисона», метода многократного прослушивания, метода контрастных сопоставлений музыкальных интонаций, метода подражательного интонирования, метода интонационно-слухового различения), так и традиционных (наглядного, словесного, практического и проблемного методов дошкольной педагогики).

Выделенные нами методологические подходы, принципы и методы позволили определить основные практические ориентиры построения методики музыкально-интонационного развития детей раннего возраста.

Методика семейно-ориентированного сопровождения раннего музыкально-интонационного развития включает в себя **3 этапа**.

На первом этапе (*ознакомительном*) происходит накопление и обогащение музыкального опыта детей раннего возраста на основе введения в музыкально-развивающий процесс музыкально-интонационных моделей. Цель данного этапа – научить детей распознавать музыкально-интонационные модели на слух.

Музыкально-интонационные модели, являясь содержательной основой методики раннего музыкально-интонационного развития, представляют собой специфические музыкально-языковые структуры – образы-знаки, функционирующие на уровне эмоционального воздействия и обладающие возможностью воплощения и передачи звукооформленного смысла. Музыкально-интонационные модели обеспечивают переход от стихийно-биологического реагирования на музыку к осознанному и деятельностному освоению пространства музыкально-художественных ценностей.

Основой разработки музыкально-интонационных моделей послужили: коммуникативные стереотипы музыкального восприятия («коммуникативные архетипы»), выделенные Д.К. Кирнарской; архетипические символы, генетически укорененные в бессознательном («музыкально-семантические архетипы»), представленные В.А. Тороповой; первичные интонационные структуры, описанные Э.Е. Алексеевым.

Изучая характер и структуру музыкального восприятия, Д.К. Кирнарская выделяет круг архетипических базисных форм коммуникации, представленных в музыке в виде обобщенных конструкторов, стереотипов «patterns, отражающих в звуке смысл общения» [74, с.79]. По мнению Д.К. Кирнарской, «коммуникативные архетипы», возникшие в древнейших видах музицирования, являются важнейшим содержательным элементом музыкальных произведений: они помогают расшифровывать, эмоционально истолковывать музыкальное высказывание, порождают определенный эмоциональный тонус, двигательный эквивалент, создают обобщенный образ процесса общения, имеющий интермодальный характер – зрительный, моторно-двигательный и слуховой, где все эти модальности пребывают в нерасторжимом единстве.

Д.К. Кирнарская выделяет четыре основных коммуникативных архетипа – «призыва», «прошения», «игры», «медитации».

Коммуникативный архетип «призыва» имеет энергичный характер и связан с ситуацией побуждения к действию; в мелодике доминирует резко восходящая, скачковая интонация. Моторный эквивалент архетипа призыва часто включает в себе призывный жест, который трактуется как жестовый «выкрик»: «Вперед! За мной!».

Второй коммуникативный архетип может быть охарактеризован как архетип «прошения». Это ситуация просьбы, мольбы, оплакивания. Мускульномоторная составляющая архетипа прошения опирается на поклон, склонение головы и всего корпуса. Интонационная основа – нисходящие, близкорасположенные мелодические ходы-вздохи.

Третий коммуникативный архетип – архетип «игры» олицетворяет детскую непосредственность, средоточие простодушной веселости, свидетельство свободы мысли и действия. Мелодический контур архетипа замкнут в небольшом диапазоне с настойчивым возвращением к исходной точке. Энергичное, быстрое движение создается средствами метроритма и остигнутым высотным профилем, в котором нет сильных акцентов и размашистых линий. Мускульномоторный эквивалент архетипа игры чаще кругообразен, замкнут; движение напоминает волчок, полет мотылька.

Последний коммуникативный архетип, следы которого восходят к традиционным культурам древности, – это архетип «медитации». Он связан с состоянием одиночества и погруженности в себя, с сокровенными размышлениями. Коммуникативный архетип медитации восходит к древнейшему жанру колыбельной песни, когда поющий как бы общается с самим собой, со своим лучшим «я», воплощенном в младенце. В архетипе медитации интонационный профиль спокоен, он отличается возвратностью, группировкой мелодического контура вокруг некоего центра, который стягивает вокруг себя все мелодическое движение. Темп архетипа медитации спокоен и размерен, ее телесно-моторный эквивалент – это блуждание, колебание, с трудом захватывающее новое пространство и предпочитающее однажды завоеванный диапазон.

Систему музыкальных архетипических символов А.В. Тороповой составляют такие музыкально-семантические комплексы, как:

– музыкальный архетип Героя, имеющий активный, наступательный характер, который проявляется в учащении смены процессов напряжения и торможения, чувстве накапливающейся энергии;

- музыкальный архетип Анима, который имеет созерцательный характер с преобладанием процессов торможения над напряжением; в мелодике ощущается размывание опорных точек;

- музыкальный архетип Старика, который связан с уравновешенным движением на месте, метроритмической статичностью, ограниченным мелодическим диапазоном;

- музыкальный архетип Матери, который имеет медитативный, уравновешенный характер;

- музыкальный архетип Дитя, который связан с мелодической повторностью, ограниченным диапазоном;

- музыкальный архетип Круга, который связан со стремлением к универсальной бесконечности музыкального образа.

Э.Е. Алексеев делит первичные интонационные структуры на три типа: альфа – контрастно-регистровые, бета – неустойчиво-скользящие и гамма – звуковысотно-чередующиеся.

Контрастно-регистровые интонации не имеют определенной линии звуковедения и основываются на сопоставлении поляризующихся тембров (регистров) и их чередовании, которые, в свою очередь, диктуются внутренним побуждением. Контрасты «высоко – низко» вместе с тембровыми красками являются главным выразительным качеством. Не случайно такое проявление преобладает в неосмысленных голосовых «экспериментах» (агуканьях) грудных младенцев. Содержательный смысл данного типа исследователь связывает с экстатическим состоянием «неуправляемого, почти неподконтрольного сознанию голошения». Подобные интонации встречаются в традиционно-обрядовых, ритуальных свадебных причитаниях, похоронных голошениях.

Другой тип мелодической интонации – неустойчиво-скользящий – подразумевает сползающий вниз, никнувший мелодический профиль. Интерпретация этого типа интонаций объясняется психофизиологической подосновой – истощением и ослаблением физических или душевных сил. Неустойчиво-скользящие интонации характеризуют состояние неуверенности, слабости, являются выражением жалобы, просьбы, мольбы.

Третий интонационный тип основан на мелодически равномерном чередовании стабильных звуковысотных уровней. Принцип чередующейся повторности тонов в быстром темпе характерен для интонирования скороговорок, считалок, в медленном темпе – для колыбельных, медитативно-созерцательной лирики.

Разработанные нами музыкально-интонационные модели вбирают в себя эмоционально-коммуникативные характеристики и интонационные профили представленных выше архетипов Д.К. Кирнарской, А.В. Тороповой и первичных интонационных структур Э.Е. Алексева. Музыкально-интонационные модели сопоставимы по значению со смысловыми опорами эмоционально-интонационного познания музыкальной коммуникации, имеют определенный интонационно-звуковысотный профиль, двигательно-пластический и пространственно-временной образ.

Таким образом, под **музыкально-интонационной моделью** мы понимаем устойчивое мелодическое образование с характерным звуковысотным, ритмическим, динамическим и тембральным соотношением звуков, имеющее определенный коммуникативный смысл, эмоциональный тонус. Музыкально-интонационные модели образуют комплекс – своеобразный «словарь» образно-интонационных звуковых аналогов явлений, эмоциональных состояний, коммуникативных архетипов, где каждой музыкально-интонационной модели соответствует своя мелодия-попевка, свой образ и двигательно-пространственное отображение (см. табл. 1).

Таблица 1

Комплекс музыкально-интонационных моделей

Интонационная модель	Изобразительный образ	Двигательно-пространственное отображение
Модель Призыва	Марширующий петушок	Маршевые шаги на месте с высоким подниманием коленей и жест рукой вверх
Модель Плача	Плачущий зайка	Закрытые ладонями глаза, слабые наклоны головы вниз
Модель Маятника	Часы с маятником	Соответствует движениям колыбельной – укачивание на руках воображаемой куклы или покачивание из стороны в сторону
Модель Созерцания	Горизонтальная линия	Медленное горизонтальное движение руки в сторону
Модель Игры	Катящийся колобок	Энергичное движение туловищем из стороны в сторону
Модель Круга	Радуга, отражающаяся в воде	Обрисовывание в воздухе рукой круга большого диаметра
Модель Веера	Лиса, любующаяся своим хвостом	Возвратное движение рукой: плавно снизу вверх и обратно

Модель Взлета	Улетающая божья коровка	Раскрытая ладонь и быстрый взмах вверх
Модель Ухода	Зевающий бегемот	Широкое движение рук сверху вниз по направлению к груди
Модель Угрозы	Волк, клацающий зубами	Хватающее движение руками

Второй этап методики семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста – *ориентировочно-деятельностный* – связан с характерной, естественной для данного возраста способностью детей к эмоционально-двигательному восприятию и активному взаимодействию с музыкой. На данном этапе происходит деятельностное освоение детьми раннего возраста музыкальных образов. Цель второго этапа – научить детей отображать музыкально-интонационные модели в пении и движении.

При освоении музыкально-интонационных моделей используется большое количество наглядности (и зрительной, и слуховой). Это могут быть персонажи, знакомые ребенку, игрушки, в качестве действующих лиц, которые объясняют и поясняют детям задания, вовлекают их в действие. Например, знакомство с музыкально-интонационными моделями Плача, Призыва и Веера преподносится детям в виде «появления» Плачущего зайчишки (музыкально-интонационная модель Плача), которого прогнала из его лубяного домика хитрая Лиса (музыкально-интонационная модель Веера). К нему приходит на помощь Петушок (музыкально-интонационная модель Призыва).

Освоение комплекса музыкально-интонационных моделей происходит в последовательности, отвечающей требованиям развития детского голоса: первыми осваиваются модели Маятника, Призыва и Плача, как наиболее удобные и естественные для пения младших дошкольников; затем следует знакомство и освоение музыкально-интонационных моделей Взлета, Созерцания, Игры, Веера, Круга, Ухода. Поскольку певческий диапазон детей данного возраста ограничен, музыкально-интонационная модель Угрозы в пении не используется.

Освоению музыкально-интонационных моделей помогает двигательно-изобразительная наглядность, сопряженная с моторикой ребенка: пропевание музыкально-интонационных моделей с одновременным прочерчиванием их звуковысотной линии в воздухе, сменой позиций рук или одновременным ведением

пальцем по условному графическому образцу; дифференциация звуков при пении с помощью поворотов или наклонов головы, туловища и т.п.

Для пения используются как сами попевки-модели, так и песни из детского репертуара, близкие интонационному профилю моделей. При слушании музыкальных произведений необходимо обращать внимание детей на встречающиеся музыкальные интонации, сходные с музыкально-интонационными моделями.

Появление элементов вокальных импровизаций в ходе сюжетных игр, драматизаций, в процессе элементарного музицирования становится показателем уровня усвоения музыкально-интонационных моделей, умения осознанно ими пользоваться.

Третий этап методики семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста – *импровизационно-продуктивный*. На этом этапе ребенок, овладев комплексом музыкально-интонационных моделей, становится активным участником музыкальной деятельности – исполнителем, создателем музыкальных композиций (двигательно-пластических, инструментальных, вокальных), где доступными средствами выражает себя, свои эмоции и чувства, настроения и переживания. Целью второго этапа является формирование у детей раннего возраста творческих способностей в различных видах музыкально-художественной и продуктивной деятельности.

На этом этапе важно дать детям ощущение самостоятельного творчества, поддержать и развить детскую фантазию. Педагог принимает позицию содействия и сотрудничества в музыкально-творческом общении с ребенком, обеспечивая поддержку индивидуальным проявлениям малышей; участвует в музыкальной деятельности, предлагая темы, основные сюжетные линии, которые становятся ориентирами для развития творческого воображения, фантазии ребенка и выражения ее в продуктах музыкальной деятельности.

К концу третьего этапа происходит переход от фрагментарных, разрозненных музыкально-игровых действий малышей к относительно последовательной «проработке» придуманного образа, самостоятельно выбранного сюжета музыкально-звуковой драматизации, включающий множество разнообразных действий, их постоянные повторения и вариации с использованием музыкально-интонационных моделей.

Работа с родителями по музыкально-интонационному развитию детей осуществляется в разных формах:

1. Индивидуальные консультации для родителей, родительские собрания, памятки по развитию музыкально-интонационных способностей детей раннего

возраста. Цель – повышение компетентности родителей в вопросах музыкально-интонационного развития детей раннего возраста.

2. Организация совместных игровых проектов в детско-родительских группах, оказание помощи родителям по созданию музыкально-развивающей среды в семье, совместные праздники и развлечения. Цель – вовлечение родителей в музыкально-развивающий процесс.

На *консультациях* родители получают информацию о возрастных особенностях музыкально-интонационного развития детей в период раннего детства, о музыкальных способностях своего ребенка, получают рекомендации по развитию музыкальной сенсорики в наиболее чувствительный период музыкально-интонационного развития малышей. Также в личных беседах проводится разъяснение, как устроить музыкальный уголок, создать домашнюю фонотеку, какие покупать музыкальные игрушки, инструменты и как преподнести их ребенку.

На *родительских собраниях* родители знакомятся с основными характеристиками и возрастными особенностями музыкального восприятия детей раннего возраста, с уровнями и задачами музыкально-интонационного развития детей на данном этапе. Родители узнают о том, какое значение имеет музыкальное искусство в умственном, нравственном, эстетическом и физическом воспитании детей, как надо слушать музыку, какие детские спектакли, музыкальные фильмы доступны для ребенка раннего возраста.

В *памятках* по развитию музыкально-интонационных способностей детей раннего возраста представлена информация об организации процесса музыкально-интонационного развития в период раннего детства, перечень рекомендуемой литературы, репертуар для слушания музыки ребенком в повседневной жизни, а так же краткое описание музыкальных игр и упражнений по развитию музыкально-интонационных способностей детей раннего возраста, которые можно делать в домашних условиях.

Для вовлечения родителей в музыкально-развивающий процесс создаются *детско-родительские группы*, где дети совместно с родителями активно участвуют в музыкальной деятельности. Роль педагога при этом заключается в такой организации совместной детско-родительской музыкальной деятельности, которая способствовала бы раскрытию внутреннего потенциала ребенка, обогащению его индивидуального музыкального опыта.

Взрослые участники процесса сопровождения – родители и педагог – моделируют и организуют ситуации взаимодействия ребенка с музыкально-развивающей средой, организованной по типу сюжетных мини-центров, вклю-

чающих музыкальные аудио- и видеозаписи, детские музыкальные игрушки и инструменты для элементарного музицирования, игровые атрибуты, соответствующие музыкальным образам, музыкально-дидактические игры, элементы и материалы нетрадиционных техник изображения (пальчиковой живописи, кляксографии, ниткографии, изображения с использованием набрызга красок, поролоновых рисунков, обрывной аппликации, аппликации из мятой бумаги, ваты, ткани и т.п.).

Одной из форм работы с родителями является оказание *помощи по созданию музыкально-развивающей среды в семье*. Задача родителей, организующих музыкально-развивающую деятельность ребенка, – активизировать музыкально-слуховое восприятие ребенка, обогатить музыкальные представления малыша. Учитывая, что реакция детей на музыку индивидуальна, ее характер уникален, организация музыкально-развивающей среды в семье должна начинаться с диагностики музыкального опыта ребенка, его своеобразия. Родителям предлагается примерная диагностическая программа, позволяющая оценить:

- особенности звукового опыта ребенка;
- своеобразие восприятия им музыкальных интонаций;
- специфику индивидуальных эмоциональных реакций малыша на музыку.

Исходя из результатов диагностики родителям рекомендуются варианты оснащения домашнего музыкального уголка игровыми средствами и музыкальным оборудованием, адекватными индивидуальным особенностям чувственного опыта ребенка доминирующей модальности – аудиальной, визуальной, кинестетической – в восприятии музыки. Для детей, у которых главным «помощником» в процессе восприятия музыки является зрительный ряд, домашняя музыкально-развивающая среда должна быть насыщена программными и изобразительными музыкальными произведениями, оснащена иллюстрациями и необходимыми для рисования материалами. Для ребенка-аудиала, который тонко чувствует выразительность музыкального звука, важно предоставить возможность выразить сильные эмоции по поводу услышанной музыки, поделиться эмоциональными впечатлениями со взрослыми или другими детьми. Для детей-кинестетиков, которые активно действуют даже в процессе слушания музыки и сразу стремятся перейти к исполнению услышанного, в составе музыкально-развивающей среды должно быть большое количество детских музыкальных инструментов, атрибутов музыкально-исполнительской деятельности, музыкальных произведений, соответствующих исполнительским умениям и навыкам ребенка.

Знание и понимание индивидуальной детской природы, индивидуальных психологических особенностей ребенка позволяют составить индивидуальный репертуарный список музыкальных произведений для слушания, подобрать средства организации разных видов музыкальной деятельности дома.

Вовлечение родителей в совместную с детьми деятельность предполагает также участие родителей в *совместных досуговых мероприятиях*. Эмоционально значимыми для ребенка, творчески насыщенными игровыми мероприятиями, организованными при участии родителей, являются праздники и досуговые развлечения, которые могут проводиться в форме кукольных спектаклей, игр-забав, театрализованных представлений, музыкальных сказок, физкультурных игр. Роль взрослых на празднике особенно важна, ведь дети раннего возраста нуждаются в присутствии близкого человека, с которым они могли бы петь, играть, исполнять маленькие роли в условиях психологической комфортности, уверенности в своих силах.

Таким образом, методика семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста, основанная на использовании музыкально-интонационных моделей, раскрывает механизмы становления музыкально-интонационного слуха и музыкально-образного восприятия малышей, направлена на развитие музыкально-художественной и продуктивной деятельности детей раннего возраста, способствует их приобщению к музыкальному искусству.

Темы для обсуждения

1. Импровизационный и игровой характер детской музыкальной деятельности.
2. Сравнительный анализ детского музыкального творчества с другими видами художественного творчества детей раннего возраста.

Вопросы и индивидуальные задания

1. Охарактеризуйте специфику деятельностного, интегративного и интонационного подходов как ведущих факторов методологического основания методики семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста.
2. Укажите, какие, по вашему мнению, методологические подходы могут дополнить представление о процессе семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста.

3. Перечислите и дайте характеристику принципов методики семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста в соответствии с основными аспектами деятельностного, интегративного и интонационного подходов.

4. Составьте таблицу, отражающую особенности методов музыкально-интонационного развития детей раннего возраста.

5. Придумайте задания для трех групп методов, с помощью которых осуществляется раннее музыкально-интонационное развитие.

6. Проанализируйте цели и задачи методики семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста.

7. Охарактеризуйте этапы методики семейно-ориентированного сопровождения раннего музыкально-интонационного развития детей.

8. Спроектируйте календарный план реализации «Программы раннего музыкально-интонационного развития детей (в соответствии с основными этапами методики семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста) (см. Приложение).

9. Разработайте приемы разучивания музыкальных игр и песен.

Критерии оценки и самооценки: аргументированность выбора; умение использовать средства эстетического, психологического и эмоционального анализа; оригинальность, презентабельность; удовлетворенность собственным результатом.

10. Составьте 3 конспекта игровых проектов на основе «Программы раннего музыкально-интонационного развития детей» (см. Приложение).

Критерии оценки и самооценки: знание сущности и принципов музыкально-интонационного развития детей раннего возраста; грамотная постановка дидактических задач; их взаимодополняемость в развитии музыкально-художественной деятельности; учет адресности в их решении; соблюдение указанных сроков; удовлетворенность результатом проделанной работы.

Задание для подгрупп

Спроектировать совместный перспективный план работы музыкального руководителя и воспитателя группы по семейно-ориентированному сопровождению музыкально-интонационного развития детей раннего возраста. В проекте необходимо отразить конкретные задачи, которые решает план; тематику игровых проектов, которые авторы предлагают использовать в процессе музыкально-интонационного развития детей раннего возраста; художественные образы, которые будут создаваться и проживаться детьми в играх; адекватный музыкальный репертуар в соответствии с тематикой игр и постигаемыми детьми художествен-

ными образами; особенности организации детской игровой деятельности и педагогической поддержки детей на каждом организационном этапе; особенности профессионального сотрудничества музыкального руководителя и воспитателя, родителей.

Осуществить презентацию совместного перспективного плана аудитории, которая должна представлять собой готовый к использованию продукт, сопровождающийся необходимыми рекомендациями.

Критерии оценки и самооценки:

1) соответствие проекта перспективного плана совместной работы музыкального руководителя и воспитателя группы по музыкально-интонационному развитию детей раннего возраста разработанным требованиям;

2) адекватность предлагаемого игрового содержания и музыкального репертуара задачам музыкально-интонационного развития детей раннего возраста;

3) адекватность предлагаемого музыкально-игрового содержания художественным образам;

4) этапность в организации игровой деятельности детей, четкость и доступность алгоритма действий педагога и музыкального руководителя;

5) адекватность разработанных критериев задачам плана-программы;

6) педагогическое творчество в разработке проекта;

7) презентабельность выступления;

8) наличие ответов на вопросы аудитории, защита авторской позиции, уверенность, компетентность;

9) удовлетворенность разработчиков продуктом коллективной деятельности и собственным участием в подгрупповой работе.

Рекомендуемая литература

1. Ветлугина, Н.А. Возраст и музыкальная восприимчивость [Текст] / Н.А. Ветлугина // Восприятие музыки. – М., 1980. – С. 37–54.

2. Ветлугина, Н.А. Музыкальное развитие ребенка [Текст] / Н.А. Ветлугина. – М.: Просвещение, 1968. – 415 с.

3. Галигузова, Л.Н. Педагогика детей раннего возраста [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова. – М.: Владос, 2007. – 300 с.

4. Галигузова, Л.Н. Творческие проявления в игре детей раннего возраста [Текст] / Л.Н. Галигузова // Вопр. психологии. – 1993. – № 2. – С. 17–24.

5. Галянт, И.Г. Содержание музыкальной деятельности дошкольников и ее влияние на развитие детской одаренности [Текст] / И.Г. Галянт // Одаренные дети дошкольного возраста XXI века: феномен, субкультура, нравственные ориентиры и перспективы развития: мат-лы Междунар. науч.-практ. конф., 17-18 окт. 2011 г. – Челябинск, 2011. – С. 36–42.
6. Гогоберидзе, А.Г. Музыкальное воспитание детей раннего и дошкольного возраста: современные педагогические технологии [Текст] / А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 428 с.
7. Камертон [Текст]: программа музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста / сост. Э.П. Костина. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2006. – 223 с.
8. Каплунова, И. Праздник каждый день [Текст]: программа музык. воспитания детей дошк. возраста «Ладушки», мл. группа / И. Каплунова, И. Новоскольцева. – СПб.: Композитор, 1999. – 60 с.
9. Комарова Т.С. Интеграция в системе воспитательно-образовательной работы детского сада [Текст]: пособие для педагогов дошк. учреждений / Т.С. Комарова, М.Б. Зацепина. – М.: Мозаика-Синтез, 2010. – 141 с.
10. Костина, Э.П. Музыкальная среда как средство развития креативности ребенка [Текст] / Э.П. Костина // Дошк. воспитание. – 2006. – № 11. – С. 31–64.
11. Кроха [Текст]: метод. рекомендации к программе воспитания и развития детей раннего возраста в условиях дошк. учреждений / Г.Г. Григорьева, Н.П. Кочетова, Д.В. Сергеева [и др.]. – М.: Просвещение, 2007. – 207 с.
12. От рождения до школы [Текст]: осн. общеобразоват. программа дошк. образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М.: Мозаика-Синтез, 2010. – 304 с.
13. Петрова, В.А. Малыш [Текст]: хрестоматия / В.А. Петрова. – М.: Гармония, 1998. – 124 с.
14. Петрова, В.А. Мы танцуем и поем [Текст] / В.А. Петрова. – М.: Карпуз, 2003. – 145 с.
15. Трубайчук, Л.В. Педагогическая технология организации целостного интегрированного процесса в дошкольном образовательном учреждении [Текст]: метод. пособие / Л.В. Трубайчук, С.В. Проняева. – Челябинск: Рекпол, 2012. – 170 с.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В условиях современной гуманистической парадигмы образования, ориентированной на обеспечение разностороннего и своевременного развития детей, становления их индивидуальности, способности к творческому самовыражению и самоутверждению, раннее музыкально-интонационное развитие является особой областью дошкольного образовательного процесса, позволяющей актуализировать личностный потенциал каждого ребенка. В процессе раннего музыкально-интонационного развития происходит не только становление музыкальных способностей детей, но и развитие творческой активности малышей, их умений применять, использовать приобретаемые знания и опыт для выражения своих эмоций, мыслей, переживаний в созидательной практической деятельности.

Инновационная политика дошкольного образования, направленная в сторону увеличения индивидуализации и неповторимости педагогического воздействия на ребенка, влечет за собой усиление позиции родителей – участников данного воздействия, изменения статуса семьи как важнейшего института воспитания и развития, музыкальной социализации ребенка в период раннего детства.

Материалы данного пособия воплощают новый подход к музыкально-развивающему процессу в период раннего детства – семейно-ориентированное сопровождение музыкально-интонационного развития детей раннего возраста, подразумевающее компетентное, активное участие родителей в разных видах музыкально-художественной деятельности малышей, основанной на использовании комплекса музыкально-интонационных моделей – интонационно-образных единиц коммуникативного характера, позволяющих ребенку участвовать в процессе музыкальной коммуникации, ощущать музыку как поток эмоционально значимой информации, использовать музыкальный язык для выражения своих мыслей и чувств.

Участие родителей в процессе музыкально-интонационного развития детей позволяют создавать наиболее благоприятные для малышей условия эмоционально-образного общения с музыкой, насыщенного, полноценного и качественного проживания им периода раннего детства, что является основой для максимального раскрытия индивидуального возрастного потенциала каждого ребёнка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Об образовании [Текст]: закон Рос. Федерации № 3266-1212-25/457. – М.: Проспект, 2012. – 93 с.
2. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования [Электронный ресурс]: утв. приказом М-ва образования и науки Рос. Федерации 23 нояб. 2009 г., № 655. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm655-1.htm.
3. Государственная программа «Образование и развитие инновационной экономики: внедрение современной модели образования в 2009–2012 гг.» [Электронный ресурс]: разработана по поручению Президента Рос. Федерации от 17 марта 2008 г., № Пр-427, п. 3; по поручению Правительства Рос. Федерации от 22 марта 2008 г. № ВЗ-П45-1745. – Режим доступа: <http://hse.ru.>data/590/394/1235/program.doc>.
4. Абдуллин, Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе [Текст] / Э.Б. Абдуллин. – М.: Просвещение, 1983. – 112 с.
5. Абрамова, Г.С. Возрастная психология [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов / Г.С. Абрамова. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 1999. – 672 с.
6. Актуальные проблемы художественного воспитания детей дошкольного и школьного возраста [Текст]: сб. – М.: ЦСПО РСФСР, 1983. – 156 с.
7. Алексеев, Э.Е. Ранне-фольклорное интонирование. Звуковысотный аспект [Текст] / Э.Е. Алексеев. – М.: Сов. композитор, 1986. – 240 с.
8. Алексеева, Л.Н. Музыка [Текст]: учеб.-нагляд. материалы для детей старшего дошк. возраста / Л.Н. Алексеева, Т.Э. Тютюнникова. – М.: Изд-во АСТ, 1998. – 120 с.
9. Андреев, В.И. Педагогика [Текст]: учеб. курс для творч. саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновац. технологий, 2006. – 608 с.
10. Анисимов, В.П. Диагностика музыкальных способностей детей [Текст]: учеб. пособие / В.П. Анисимов. – М.: ГИЦ ВЛАДОС, 2004. – 128 с.
11. Арановский, М.Г. О психологических предпосылках предметно-пространственных слуховых представлений [Текст]/ М.Г. Арановский // Проблемы музыкального мышления. – М., 1974. – С. 252-271.

12. Арановский, М.Г. Мышление, язык, семантика [Текст] / М.Г. Арановский // Проблемы музыкального мышления. – Москва, 1974. – С. 90–128.
13. Арисменди, А.Л. де. Дошкольное музыкальное воспитание [Текст] / А.Л. де Арисменди. – М.: Прогресс, 1989. – 176 с.
14. Асафьев, Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании [Текст] / Б.В. Асафьев. – М.; Л.: Музыка, 1965. – 151 с.
15. Асафьев, Б.В. Музыкальная форма как процесс [Текст] / Б.В. Асафьев. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1971. – 376 с.
16. Баглич, Э.В. Задачи и перспективы изучения детского творчества [Текст] / Э.В. Баглич // Музыкальное воспитание в странах социализма. – М., 1975. – С. 232–233.
17. Бекина, Т.И. Учите детей петь [Текст] / Т.И. Бекина, Т.М. Орлова. – М.: Просвещение, 1987. – 89 с.
18. Беляева-Экземплярская, С.Н. Заметки о психологии восприятия в современной музыке [Текст] / С.Н. Беляева-Экземплярская // Проблемы музыкального мышления. – М., 1974. – С. 45–49.
19. Бережанский, П.Н. Абсолютный музыкальный слух (сущность, природа, генезис, способ формирования и развития) [Текст] / П.Н. Бережанский. – М.: Моск. гос. консерватория, 2000. – 101с.
20. Берхин, Н.Б. Специфика искусства (психологический аспект) [Текст] / Н.Б. Берхин. – М.: Знание, 1984. – 63 с.
21. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
22. Бехтерев, В.М. Проблемы развития и воспитания человека [Текст]: избр. психол. труды / В.М. Бехтерев; под ред. А.В. Брушлинского, В.А. Кольцова. – М.: Изд-во Ин-та практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. – 416 с.
23. Бим-Бад, Б.М. Антропологические основания теории и практики образования [Текст] / Б.М. Бим-Бад // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 3–10.
24. Большой психологический словарь [Текст] / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-Еврознак; М.: ОЛМА-Пресс, 2004. – 666 с.
25. Большой энциклопедический словарь [Текст]: в 2 т. Т. 2. – М.: Сов. энцикл., 1991. – 615 с.
26. Бонфельд, М.Ш. Музыкальное мышление ребёнка: специфические черты [Текст] / М.Ш. Бонфельд // Интерпретация художественного текста: IV междисциплинар. семинар: сб. науч. материалов. – Петрозаводск, 2001. – С. 58–59.

27. Бочкарев, Л.Л. Психология музыкальной деятельности [Текст] / Л.Л. Бочкарев; Рос. акад. наук, Ин-т психологии. – М.: Ин-т психологии РАН, 1997. – 350 с.
28. Большая советская энциклопедия [Текст]: в 30 т. – М.: Сов. энцикл., 1969. – 30 т.
29. Булатова, Е.А. Музыкально-эстетическое образование в социокультурном развитии личности [Текст] / Е.А. Булатова. – Екатеринбург: Литур, 2001. – 112 с.
30. Буренина, А.И. Музыкальное движение как феномен общечеловеческой культуры и универсальная форма развития [Текст] // Музыкальное движение: вчера, сегодня, завтра: мат-лы науч.-практ. конф., 29 июня – 1 июля 1998 г. / под ред. А.И. Бурениной. – СПб., 1998. – С. 6–10.
31. Веракса, Н.Е. Зарубежные психологи о развитии ребенка дошкольника [Текст]: пособие для педагогов дошкол. учреждений / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 144 с.
32. Ветлугина, Н.А. Возраст и музыкальная восприимчивость [Текст] / Н.А. Ветлугина // Восприятие музыки. – М., 1980. – С. 37–54.
33. Ветлугина, Н.А. Музыкальное развитие ребенка [Текст] / Н.А. Ветлугина. – М.: Просвещение, 1968. – 415 с.
34. Ветлугина, Н.А. Художественное творчество в детском саду [Текст]: сб. ст. / Н.А. Ветлугина. – М.: Просвещение, 1974. – 175 с.
35. Возрастные особенности психического развития детей [Текст]: сб. науч. тр. / под ред. И.В. Дубровиной, М.И. Лисиной. – М.: АПН СССР, 1982. – 164 с.
36. Воспитание детей раннего возраста [Текст] / под ред. Г.М. Ляминой. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1976. – 239 с.
37. Воспитание музыкального слуха [Текст]: науч. тр. / Моск. гос. консерватория, кафедра теории музыки; ред. А.П. Агажанов [и др.] – Вып. 3. – М., 1993. – 91 с.
38. Воспитательные технологии [Текст] / под ред. С.Д. Полякова. – Вып. 1. – Ульяновск: ИПКПРО, 2001. – 24 с.
39. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л.С. Выготский. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
40. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
41. Выготский, Л.С. Психология искусства [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.

42. Галигузова, Л.Н. Педагогика детей раннего возраста [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова. – М.: Владос, 2007. – 300 с.
43. Галигузова, Л.Н. Творческие проявления в игре детей раннего возраста [Текст] / Л.Н. Галигузова // Вопр. психологии. – 1993. – № 2.– С. 17–24.
44. Галянт, И.Г. Содержание музыкальной деятельности дошкольников и ее влияние на развитие детской одаренности [Текст] / И.Г. Галянт // Одаренные дети дошкольного возраста XXI века: феномен, субкультура, нравственные ориентиры и перспективы развития: мат-лы Междунар. науч.-практ. конф., 17–18 окт. 2011 г. – Челябинск, 2011. – С. 36– 42.
45. Гарипова, Н.М. К вопросу об эмоциональных компонентах в структуре содержания и восприятия музыки [Электронный ресурс] / Н.М. Гарипова // Электронное периодическое издание «Открытый текст». – Режим доступа: <http://www.opentextnn.ru/music/Pereception/?id=1361>. – Загл. с экрана.
46. Гейнрихс, И.П. Музыкальный слух и его развитие [Текст] / И.П. Гейнрихс. – М.: Музыка, 1978. – 82 с.
47. Гогоберидзе, А.Г. Музыкальное воспитание детей раннего и дошкольного возраста: современные педагогические технологии [Текст] / А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 428 с.
48. Горшкова, Е.В. О «говорящих» движениях и чудесных превращениях [Текст]: учеб.-метод. пособие / Е.В. Горшкова. – М.: Дрофа, 2007. – 80 с. – (Дошкольник. Психология).
49. Гридчин, О.В. Развитие музыкальности детей в условиях комплексного взаимодействия искусств: на материале дошкольного обучения [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / О.В. Гридчин. – Орел, 2001. – 187 с.
50. Громова, О.Н. Игры-забавы по развитию мелкой моторики у детей: 50 упражнений с музыкальным сопровождением [Текст]: учеб.-метод. пособие / О.Н. Громова, Т.А. Прокопенко. – М.: Гном и Д, 2001. – 64 с. – (Музыка для дошкол. и мл. шк.).
51. Детство [Текст]: программа развития и воспитания детей в дет. саду / под ред. Т.И. Бабаевой, З.А. Михайловой, Л.М. Гурович. – Изд. 3-е, перераб. – СПб.: Детство-Пресс, 2004. – 244 с.
52. Дзержинская, И.Л. Музыкальное воспитание младших дошкольников [Текст]: пособие для воспитателя и муз. руководителя дет. сада / И.Л. Дзержинская. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.

53. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет [Текст]: метод. пособие для практ. психологов / Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, Т.В. Ермолова, С. Ю. Мещерякова. – М.: МГППУ, 2002. – 128 с.
54. Домогацкая, И.Е. 90 поурочных планов по предметам «Развитие музыкальных способностей» и «Развитие речи» [Текст]: к учеб. курсу для детей 3–5 лет / И.Е. Домогацкая. – М.: Классика-XXI, 2004. – 44 с.
55. Дошкольная педагогика [Текст] / под ред. В.И. Ядэшко, Ф.А. Сохина. – М.: Просвещение, 1978. – 113 с.
56. Дошкольное образование [Текст]: сл. терминов / сост. Н.А. Виноградова [и др.]. – М.: Айрис-Пресс, 2005. – 400 с.
57. Евтушенко, И.Н. Педагогика раннего возраста [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. вузов и колледжей / И.Н. Евтушенко. – Челябинск: Изд-во Челябин. гос. пед. ун-та, 2010. – 303 с.
58. Ежкова, Н.С. Теория и практика эмоционально развивающего воспитания и образования детей дошкольного возраста [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н.С. Ежкова. – М., 2008. – 40 с.
59. Жернильская, М.А. Продуктивные виды деятельности как условие эстетического развития детей 4–6 лет [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / М.А. Жернильская. – М., 1995. – 162 с.
60. Занятия музыкой для детей от 1-го года до 3–4 лет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.parenting.ru/s.php/858.htrn>. – Загл. с экрана.
61. Запорожец, А.В. Психология развития ребенка [Текст]: избр. психол. тр. / А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – 380 с.
- Зацепина, М. Б. Музыкальное воспитание в детском саду [Текст]: программа и метод. рекомендации / М.Б. Зацепина. – М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 84 с.
62. Зимина, А.Н. Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста [Текст]: учеб. для студентов высш. учеб. заведений / А.Н. Зимина. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 304 с.
63. Ибука, М. После трех уже поздно [Электронный ресурс]: / Масару Ибука; пер. с англ. – М.: РУССЛИТ, 1991. – 96 с. – Режим доступа: <http://lib.webmalina.com/getbook.php?bid==2>.
64. Иванченко, Г.В. Психология восприятия музыки [Текст] / Г.В. Иванченко. – М.: Смысл, 2001. – 107 с.
65. Из истории музыкального воспитания [Текст] / сост. О.А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1990. – 150 с.

66. Ильенков, Э.В. Об эстетической природе фантазии [Текст] / Э.В. Ильенков // Панорама: ежегод. – М., 1967. – С. 25–42.
67. Истоки: базис развития ребенка-дошкольника [Текст] / Т.И. Алиева, Т.В. Антонова, Е.П. Арнаутова [и др.]; науч. ред. Л.А. Парамонова [и др.]. – М.: Просвещение, 2003. – 335 с.
68. Камертон [Текст]: программа музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста / сост. Э.П. Костина. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2006. – 223 с.
69. Каплунова, И. Праздник каждый день [Текст]: программа музык. воспитания детей дошкол. возраста «Ладушки», мл. группа / И. Каплунова, И. Новоскольцева. – СПб.: Композитор, 1999. – 60 с.
70. Каптерев, П.Ф. Детская и педагогическая психология [Текст] / П.Ф. Каптерев. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 1999. – 331 с.
71. Картушина, М.Ю. Проблемы современного музыкального воспитания дошкольников [Текст] / М.Ю. Картушина // Управление ДОУ. – 2005. – № 5. – С. 19–28.
72. Кирнарская, Д.К. Психология музыкальной деятельности. Теория и практика [Текст] / Д.К. Кирнарская, Н.И. Киященко, К.В. Тарасова. – М.: Академия, 2003. – 368 с.
73. Кирнарская, Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности [Текст] / Д.К. Кирнарская. – М.: Таланты XXI век, 2004. – 496 с.
74. Коган, Л.Н. Искусство и мы [Текст] / Л.Н. Коган. – М.: Молодая гвардия, 1970. – 269 с.
75. Комарова, Т.С. Программа эстетического воспитания детей 2–7 лет «Красота. Радость. Творчество» [Текст] / Т.С. Комарова, А.В. Антонова, М.Б. Зацепина. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Пед. о-во России, 2002. – 128 с.
76. Коменский, Я.А. Материнская школа или о заботливом воспитании юношества в первые шесть лет [Текст] / Я.А. Коменский. – М.: Карапуз, 2008. – 288 с.
77. Концепция дошкольного воспитания [Текст] // Дошкольное воспитание – 1989. – № 5. – С. 10–23.
78. Концепция законопроекта о дошкольном образовании [Электронный ресурс]: сайт Владимира Кудрявцева. – Режим доступа: <http://www.tovievich.ru>.
79. Кроха [Текст]: программа воспитания и развития детей раннего возраста в условиях дошкол. учреждений / Г.Г. Григорьева, Н.П. Кочетова, Д.В. Сергеева [и др.]. – М.: Просвещение, 2007. – 80 с.

80. Кудрявцев, В.Т. Инновационное дошкольное образование: опыт, проблемы и стратегии развития [Текст] / В.Т. Кудрявцев // Дошк. образование. – 1997. – № 7, 10, 12. – 2000. – № 4.
81. Куприна, Н.Г. Экология музыкально-звуковой сферы современного ребенка [Текст] / Н.Г. Куприна. – М.: Академия, 2007. – 447 с.
82. Куцакова, Л.В. Воспитание ребенка-дошкольника: развитого, образованного, самостоятельного, инициативного, неповторимого, культурного, активно-творческого: в мире прекрасного [Текст]: программно-метод. пособие / Л.В. Куцакова, С.И. Мерзлякова. – М., 2004. – 368 с. – (Росинка).
83. Леви, В.Л. Предмузыка (Жизнь и звук) [Текст] / В.Л. Леви // Пути в неизвестное. – М., 1969. – С. 319–352.
84. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения [Текст]: в 2 т. Т. 2 / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – 318 с.
85. Леонтьев, А.Н. Некоторые проблемы психологии искусства [Текст] / А.Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения: в 2 т. – М., 1983. – Т. 2. – С. 232–239.
86. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы, эмоции [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: МГУ, 1971. – 240 с.
87. Лобова, А.Ф. Развитие творческой направленности детей в процессе различных видов музыкальной деятельности [Текст]: моногр. / А.Ф. Лобова, В.А. Дмитриева. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2002. – 162 с.
88. Лоуэн, А. Психология тела [Текст] / Александр Лоуэн; пер. с англ. С. Коледа. – М.: Ин-т общегуманитар. исслед., 2006. – 253 с.
89. Маляренко, Г.Ю. Психологические и психофизиологические механизмы музыкального восприятия [Текст] / Г.Ю. Маляренко // Музыкальная психология и психотерапия. – 2009. – № 2. – С. 46–73.
90. Медушевский, В.В. О происхождении и сущности серьезной музыки [Электронный ресурс] / В.В. Медушевский. – Режим доступа: <http://www.portalhttp://www.portal-slovo.ru/art/35812.php>; [slovo.ru/art/36037.php](http://www.slovo.ru/art/36037.php). – Загл. с экрана.
91. Мелик-Пашаев, А.А. Ступеньки к творчеству: художественное развитие ребенка в семье [Текст] / А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская. – М.: Педагогика, 1987. – 144 с.
92. Методические рекомендации к «Программе воспитания и обучения в детском саду» [Текст] / под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 108 с.

93. Мид, М. Культура и мир детства [Текст]: избр. произведения / М. Мид. – М.: Наука, 1988. – 429 с.
94. Морева, Н.А. Вопросы музыкального воспитания в психолого-педагогической теории [Текст] / Н.А. Морева // Дошк. воспитание. – 1998. – № 2. – С. 114-116.
95. Музыка и движение [Текст]: упражнения, игры и пляски для детей 3–4 лет: из опыта работы муз. руководителей детсадов / сост. И. Бекина [и др.]. – М.: Просвещение, 1981. – 158 с.
96. Музыкальное воспитание дошкольников [Текст]: пособие для студентов пед. ин-тов, учащихся пед. училищ и колледжей, муз. руководителей и воспитателей дет. сада / О.П. Радынова, А.И. Катенене, М.П. Палавандишвили [и др.]; под ред. О.П. Радыновой. – М.: Просвещение, 1994. – 223 с.
97. Мухина, В.С. Детская психология [Текст] / В.С. Мухина. – М.: Просвещение, 1985. – 272 с.
98. Мухина, Т.К. О некоторых особенностях звуковысотного различия у детей раннего возраста [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т.К. Мухина. – М., 1966. – 58 с.
99. Назайкинский, Е.В. О психологии музыкального восприятия [Текст] / Е.В. Назайкинский. – М.: Музыка, 1972. – 384 с.
100. Немов, Р.С. Психология [Текст]: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: в 2 кн. Кн. 2. Психология образования / Р.С. Немов. – М.: Просвещение; Владос, 1994. – 491 с.
101. Орлов, Г.А. Дерево музыки [Электронный ресурс] / Г.А. Орлов. – 2-е изд., испр. – СПб.: Композитор, 408 с. – Режим доступа: <http://www.opentextnn.ru/music/Perception/?id=1>.
102. Орлов, Г.А. Психологические механизмы музыкального восприятия [Текст] / Г.А. Орлов // Вопросы теории и эстетики музыки. – Ленинград, 1963. – Вып. 2. – С. 181-215.
103. Орлова, Е.М. Интонационная теория Асафьева как учение о специфике музыкального мышления. История. Становление. Сущность [Текст] / Е.М. Орлова. – М.: Музыка, 1984. – 302 с.
104. От рождения до школы [Текст]: осн. общеобразоват. программа дошк. образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М.: Мозаика-Синтез, 2010. – 304 с.
105. Петрова, В.А. Малыш [Текст]: хрестоматия / В.А. Петрова. – М.: Гармония, 1998. – 124 с.

106. Петрушин, В.И. Музыкальная психология [Текст]: учеб. пособие для студ-ов и препод-й / В.И. Петрушин. – М.: Владос, 1997. – 384 с.
107. Праслова, Г.А. Теория и методика музыкального образования детей дошкольного возраста [Текст]: учеб. для студентов вузов / Г.А. Праслова. – СПб.: Детство-Пресс, 2005. – 384 с.
108. Примерная общеобразовательная программа воспитания, обучения и развития детей раннего и дошкольного возраста [Текст] / под ред. Л.А. Парамоновой. – 2-е изд. доп. и перераб. – М.: Карапуз-Дидактика, 2004. – 208 с.
109. Психология музыкальной деятельности: теория и практика [Текст] / под ред. Г.М. Цыпина. – М.: Академия, 2003. – 366 с.
110. Радынова, О.П. Музыкальное развитие детей [Текст]: учеб. пособие в 2 ч. Ч. 1. / О.П. Радынова. – М.: Владос, 1997. – 606 с.
111. Ражников, В.Г. Детская психология искусства: музыка, поэзия [Текст] / В.Г. Ражников. – М.: ВЦХТ, 2008. – 159 с.
112. Рокитянская, Т.А. Воспитание звуком [Текст]: муз. занятия с детьми от 3 до 9 лет / Т.А. Рокитянская. – М.: Акад. развития: Акад. Холдинг, 2006. – 247 с.
113. Российская педагогическая энциклопедия [Текст]: в 2 т. Т. 1 / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Большая рос. энцикл., 1993. – 607 с.
114. Тарасов, Г.С. О психологии музыки [Текст] / Г.С. Тарасов // Вопр. психологии. – 1995. – № 5. – С. 79 – 132.
115. Тарасова, К.В. Онтогенез музыкальных способностей [Текст] / К.В. Тарасова; АПН СССР НИИ дошк. воспитания. – М.: Педагогика, 1988. – 175 с.
116. Тарасова, К.В. Дети слушают музыку [Текст]: метод. рекомендации к занятиям с дошк. по слушанию музыки / К.В. Тарасова, Т.Г. Рубан. – М.: Мозаика-синтез, 2001. – 113 с.
117. Теплов, Б.М. Избранные труды [Текст]: в 2 т. Т. 2 / Б.М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – 359 с.
118. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей [Текст]: Т.1 / Б.М. Теплов // Избранные труды. – М., 1985. – 265 с.
119. Терентьева, Н.А. Художественно-творческое развитие младших школьников на уроках музыки в процессе целостного восприятия различных видов искусства [Текст] / Н.А. Терентьева. – М.: Прометей, 1990. – 130 с.
120. Торопова, А.В. Антропологический подтекст «текстов» музыкальной культуры и образования [Текст] / А.В. Торопова // Педагогика вчера, сегодня, завтра: сб. мат-ов 8-й конф. из цикла «Григорьевских чтений». – М., 2006. – С. 99–106.

121. Торопова, А.В. Диагностика особенностей бессознательного восприятия музыки детьми [Текст] / А.В. Торопова. – М.: Прометей, 1995. – 75 с.
122. Торопова, А.В. Очерки по музыкальной психологии и психологии музыкального образования [Текст] / А.В. Торопова. – М.: Гном и Д, 2007. – 56 с.
123. Трубайчук, Л.В. Педагогическая технология организации целостного интегрированного процесса в дошкольном образовательном учреждении [Текст]: метод. пособие / Л.В. Трубайчук, С.В. Проняева. – Челябинск: Рекпол, 2012. – 170 с.
124. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология [Текст]: учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / Г.А. Урунтаева. – 5-е изд., стер. – М.: Академия, 2001. – 334 с. – (Пед. образование).
125. Ушаков, Д.Н. Большой толковый словарь русского языка. Современная редакция [Текст] / Д.Н. Ушаков. – М.: Слявян. Дом Книги, 2011. – 960 с.
126. Эльконин, Д.Б. Детская психология [Текст]: учеб. пособие для вузов / Д.Б. Эльконин. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2004. – 384 с.
127. Яничева, Т.Г. Психологическое сопровождение деятельности школы. Подход. Опыт. Находки / Т.Г. Яничева // Журн. практ. психолога. – 1999. – № 3. – С. 101-119.
128. Яфальян, А.Ф. Теоретические основы формирования у детей эстетического отношения к человеку [Текст] / А.Ф. Яфальян. – Екатеринбург: УрГПУ, 2000. – 185 с.

Программа раннего музыкально-интонационного развития детей

«Программа раннего музыкально-интонационного развития» разработана в соответствии с теоретическими положениями отечественной системы музыкального воспитания детей дошкольного возраста, основанной Н.А. Ветлугиной. В программе учтены научные взгляды, теоретические концепции выдающихся педагогов, психологов, касающиеся развития детей раннего возраста (Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, В.Т. Кудрявцева), современные практические исследования раннего развития детей (Л.Н. Галигузовой, С.Ю. Мещеряковой), работы по изучению музыкального восприятия и исследованию его свойств у дошкольников (С.Н. Беляева-Экземплярская, Д.К. Кирнарская, К.В. Тарасовой, Б.Н. Теплова), современные представления музыковедения о коммуникативной природе музыкального искусства (В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский).

Цели и задачи «Программы» согласованы с концептуальными основами Федерального государственного стандарта дошкольного образования. «Программа раннего музыкально-интонационного развития» опирается на принципы научной обоснованности и практической применимости, строится с учетом принципа интеграции образовательных областей («Коммуникация», «Художественное творчество», «Музыка») в соответствии с возрастными возможностями и особенностями детей раннего возраста; основывается на комплексно-тематическом принципе построения образовательного процесса; предусматривает решение программных задач в совместной деятельности взрослого и детей в адекватных для раннего возраста формах работы с малышами. «Программа раннего музыкально-интонационного развития» построена по принципу развивающего образования и реализуется через адекватную для раннего возраста активную предметно-игровую практическую деятельность детей с учетом их склонностей, интересов и возможностей в зоне их ближайшего развития.

Элементы «Программы» могут использоваться в качестве интегративных компонентов различных форм организации жизни и воспитания детей раннего возраста: в образовательной деятельности, осуществляемой в процессе организации различных видов детской деятельности (игровой, коммуникативной, трудо-

вой, познавательной-исследовательской, продуктивной, чтения); в образовательной деятельности, осуществляемой в ходе режимных моментов; в самостоятельной деятельности детей. Материал «Программы» может использоваться для обогащения и развития сюжетов дидактических, сюжетно-ролевых, подвижных, психологических, театрализованных игр; для иллюстрирования и пояснения чтения произведений разных жанров познавательных и художественных книг; в беседах социально-нравственного содержания, в инсценировании и драматизации отрывков из сказок, разучивании стихотворений; на физкультурных занятиях; в качестве музыкального сопровождения при рассматривании и обсуждении игрушек, предметных и сюжетных картинок, иллюстраций к знакомым сказкам и потешкам; для активизации фантазии и творческого воображения детей; для улучшения организационного процесса, создания соответствующего настроения, положительного эмоционального фона при проведении режимных моментов (во время сбора на прогулку, в тихий час и т.д.).

Программа рассчитана на детей от 2-х до 3-х лет. Среди основных **возрастных характеристик** развития двух- и трехлетних детей можно выделить следующие: быстрый темп физического и психического развития, взаимообусловленность первого и второго; приобретение малышами первоначального социального опыта, привычек поведения; высокая двигательная активность; эмоциональность как ведущая характеристика возраста; потребность в индивидуальном контакте со взрослым; зависимость развития от наследственности и влияния окружающей среды. Восприятие ребенка 2-3-х лет синкретично; это отражается как в способности переживать музыку, так и в способности выражать музыкальные впечатления средствами не только музыкальной, но и любой другой художественной деятельности (изобразительной, игровой, конструктивной, словесной). Слуховой опыт определяет характер движений и действий ребенка с предметами, влияет на интенсивность развития восприятия и памяти.

Цель программы: развитие музыкально-образного восприятия и музыкально-интонационного слуха детей раннего возраста на основе использования музыкально-интонационных моделей.

Задачи программы:

- 1) активизация и обогащение музыкально-слухового опыта детей, освоение комплекса музыкально-интонационных моделей;
- 2) включение каждого ребенка в процесс активного восприятия музыки на основе синтеза музыкальной, игровой и продуктивной деятельности;

3) развитие музыкальных способностей: слуха звуковысотного, ладоинтонационного, тембрового, динамического, метроритмического чувства, музыкальной памяти;

4) развитие умения передавать в движении характер музыки и ее настроение;

5) обучение игре на шумовых и звуковысотных инструментах;

6) развитие воображения и формирование умений импровизировать простейшие музыкально-художественные образы в движении, пении, игре на детских музыкальных инструментах;

7) развитие речи, координации движений, мелкой моторики.

Музыкально-развивающий процесс организован в форме совместной деятельности педагога с детьми, в ходе которой реализуются музыкальные игровые проекты. Музыкальные игровые проекты строятся как тематические, интегрированные игровые действия, в ходе которых сквозной сюжетной линией объединяются различные виды детской музыкальной (слушание музыки, исполнительская и музыкально-творческая деятельность), продуктивной деятельности, чтение художественной литературы. Частая смена видов деятельности (через 2–5 минут) на фоне объединяющей сюжетной линии обеспечивает постоянный интерес и активность детей, динамику игрового проекта. Эмоциональные, подвижные игры и задания (музыкально-игровые импровизации, музыкально-ритмические игры, игры с подражательными, имитационными движениями) планируются в заключительной части игрового проекта, создавая «эмоциональную кульминацию», положительный эмоциональный фон.

Структура игрового проекта

- музыкальное приветствие или жестовая распевка;
- пение;
- слушание музыкальных произведений;
- игра на детских музыкальных инструментах;
- музыкально-ритмическая деятельность (музыкально-ритмическое движение, музыкально-пластические этюды, музыкально-ритмические игры и импровизации);

- музыкально-дидактические игры на развитие музыкально-интонационного слуха;

- разные виды продуктивной деятельности.

«Программа» условно разделена на две части: I часть (38 игровых проекта) нацелена на освоение малышом мира музыкальных образов, формирование у ребенка раннего возраста умения распознавать музыкально-интонационные модели на слух и отражать их в пении и движении. II часть «Программы» (39 игровых проекта) направлена на развитие у малышей навыков и умений простейшего импровизирования в движении, пении, игре на музыкальных инструментах, побуждение к деятельностному отображению эмоционально воспринятого музыкального образа в разных видах музыкально-художественной и продуктивной деятельности.

Содержание I части «Программы»

Вводные игровые проекты «Звучащий мир», «Музыкальный город» готовят детей к восприятию музыкальных и немusикальных звуков, вводят в процесс активного восприятия музыки на основе синтеза музыкальной и игровой деятельности.

Тематические игровые проекты «У нас в гостях Мишка и Зайка», «Часы» направлены на освоение музыкально-интонационной Модели Маятника.

Тематические игровые проекты «Веселый Петушок», «Добрый Мишка» направлены на освоение музыкально-интонационной Модели Призыва, закрепление музыкально-интонационной Модели Маятника.

Тематический игровой проект «Веселые путешественники» нацелен на освоение музыкально-интонационной Модели Плача, закрепление музыкально-интонационных Моделей Маятника, Призыва.

Тематические игровые проекты «Наши друзья», «В гостях у куклы» направлены на закрепление моделей Маятника, Призыва, Плача.

Тематический игровой проект «Теремок» посвящен повторению музыкально-интонационных моделей Маятника, Призыва, Плача.

Тематические игровые проекты «Маленький Гномик», «Шествие гномов» направлены на освоение моделей Взлета, Созерцания и закрепление музыкально-интонационных моделей Маятника, Призыва, Плача.

Тематические игровые проекты «Колобок», «В гости к бабушке» посвящены освоению музыкально-интонационных моделей Игры, Веера, Угрозы, закреплению музыкально-интонационных моделей Маятника, Призыва, Плача, Взлета, Созерцания.

Тематические игровые проекты «Гномик и солнышко», «Осенний лес» направлены на освоение музыкально-интонационных моделей Игры, Веера, Угрозы, Круга, Ухода, повторение музыкально-интонационных моделей Маятника, Призыва, Плача, Взлета, Созерцания.

Тематический игровой проект «Город Игрушек» нацелен на закрепление музыкально-интонационных моделей Игры, Созерцания.

Тематический игровой проект «Необычный зоопарк» направлен на освоение музыкально-интонационных моделей Круга, Веера, Ухода; закрепление музыкально-интонационной модели Взлета.

Тематический игровой проект «Мы – путешественники» нацелен на закрепление музыкально-интонационных моделей Игры, Ухода.

Тематические игровые проекты «Снегурочка», «Волшебный сад», «Щелкунчик» посвящены повторению всех музыкально-интонационных моделей.

Освоение и закрепление музыкально-интонационных моделей осуществляется в разных видах музыкально-художественной деятельности – пении, слуховом анализе, в игре на звуковысотных музыкальных инструментах, в инсценировании содержания литературных произведений. Для пения используются как сами попевки-модели, так и песни из детского репертуара, близкие интонационному профилю моделей. Поскольку детям раннего возраста трудно петь в едином, общем для всех темпе, многие еще не могут правильно произносить слова, педагог, обращаясь к каждому ребенку персонально, совместно с ним пропевает разучиваемые музыкально-интонационные модели, озвучивает музыкальные образы, фрагменты песен. При этом процесс пения малышом основывается на подстраивании голосом к звуковысотной линии мелодии, воспроизводимой педагогом: ребенок, подражая педагогу, неосознанно, физиологически ощущая унисон, находит нужную высоту и пропевает мелодию песни. Освоению музыкально-интонационных моделей помогает двигательно-изобразительная наглядность, сопряженная с моторикой ребенка: малыши поют музыкально-интонационные модели с одновременным показом их звуковысотной линии при помощи смены позиций рук, поворотов или наклонов головы, туловища и т.п.

Слуховой анализ осуществляется в играх-импровизациях «Угадайка», «Прятки», «Путаница», «Паровоз», «Ловим снежинки», «На полянке», «Волшебная палочка» и др. Так, в игре «Музыкальная угадайка» ребята на слух узнают героев и показывают их жестами, движением. В игре «Ловим снежинки» педагог пропевает музыкально-интонационную модель и посылает ее как воображаемую снежинку по воздуху; ребенок, «поймав» ее, повторяет интонационную модель. Перед началом игры «Паровоз» дети получают карточки с персонажами, соответствующими используемым моделям. Под музыкальное сопровождение малыши выстраиваются «паровозиком» и двигаются по кругу, изображая движение поезда. По условному сигналу «поезд» останавливается и на станции «выходят» те

персонажи, чья модель прозвучала. Когда ведущий («Паровоз») всех высадил, он отправляется в обратный путь – собирает участников игры в порядке звучания моделей.

Музыкально-интонационные модели с первых же занятий осваиваются детьми и в игре на звуковысотных музыкальных инструментах с помощью выделения цветом пластин металлофона и клавиш фортепиано – звуков, соответствующих интонационному профилю моделей. Чтобы закрепилось ощущение разной высоты звуков в составе той или иной модели, пластины и клавиши отмечаются разными цветами.

Для закрепления знания музыкально-интонационных моделей используется инсценирование содержания литературных произведений. В сказку, рассказ, стихотворение включаются известные детям музыкально-интонационные модели как звуковые заменители персонажей: педагог просит малышей пропеть или прохлопать имя героя во время рассказа; при повторном рассказе не называются имена персонажей – дети сами воспроизводят их интонации.

Содержание II части «Программы» (39 игровых проекта) включает 4 новые темы – *«В гостях у сказки»*, *«Любимые игрушки»*, *«Сказочный домик»*, *«Весенние мелодии и краски»*, а также варьирование тематических игровых проектов первой части и не предполагает жестко регламентированного деления музыкального материала. Это связано со спецификой творческого планирования музыкально-педагогического процесса, решением разноплановых задач, возникающих в реальных педагогических ситуациях, а также с импровизационным характером музыкальной деятельности детей и значительными различиями в уровне музыкального развития каждой группы, обусловленных индивидуальными возможностями и способностями малышей.

Вторая часть «Программы» ориентирована на импровизационную деятельность малышей. Освоенные малышами музыкально-интонационные модели как первоисточники эмоциональных образов, как объекты музыкальной деятельности являются основой вокальных, инструментальных, двигательных импровизаций детей.

Музыкальные импровизации в пении и игре на детских музыкальных инструментах представляют собой комбинирование мелодических ходов интонаций моделей (на музыкальных инструментах с помощью цветных клавиш, пластин) для озвучивания сказочных персонажей или выдуманных героев, изображения реальных или фантастических явлений, событий. Пропевая музыкально-интонационные модели, малыши придумывают им оригинальные окончания,

дополняют их собственными мелодическими фразами с заменой слов фонемами. В заданиях в виде диалога («Ожившие картинки», «Разговор игрушек») малыши рассказывают-пропевают нужный ответ персонажа на интонациях соответствующей модели. Например, вопрос: «Зайчик, кто тебе помог?», ответ: «Петушок мне помог» (ребенок поет ответ на основе музыкально-интонационной модели Призыва с соответствующим движением). Двигательно-игровые импровизации ввиду недостаточной двигательной координации у детей раннего возраста, слабой ориентировки в пространстве, неумения малышей участвовать в коллективных действиях, организованы на основе подражания действиям взрослого, копировании его движений как ведущего. При этом малыши добавляют свои интерпретации темповых, метроритмических характеристик прослушанного музыкального произведения в виде шага, бега, хлопков, притопов и т.п.; с помощью пластики, пантомимики пытаются передать в действии характер музыкальных образов, действия персонажей сюжетных игр (например, поступь медведя, прыжки зайца, бег лошади).

Синестетическое воздействие музыкальных интонаций вызывает у малышей не только слуховые, но и двигательные, зрительные, кинестетические ощущения, которые могут быть выражены доступными для детей раннего возраста средствами продуктивной деятельности – рисования, лепки, аппликации. Музыкально-интонационные модели при этом выступают в качестве мотивирующего фактора создания детьми субъективно новых образов, отражающих их музыкально-слуховые представления, интересы и переживания с помощью цвета, формы, графики, пластики.

Программный репертуар «Программы» составлен из контрастных по характеру произведений, несложных по содержанию, отражающих яркие, близкие детям образы, без существенной динамики их развития. Репертуар «Программы» подбирался в соответствии с программными задачами и возрастными возможностями детей раннего возраста.

Произведения для пения: О. Девочкина «Малыши и дождик»; С. Невельштейн «Машенька»; Е. Тиличеева «Спи, мой Мишка», «Прилетела птичка», «Березка»; М. Чарная «Майская песенка»; П. Вейс «Верблюд», «Ранней весной»; Л. Виноградов «Ежик и бычок», «Колокольчик»; А. Пресленева «Лягушонок»; Т. Бабаджан «Зайки»; Л. Скарбор «Хитрая лиса»; М. Раухвергер «Собачка»; Н. Бордюг «Песня птички»; Н. Мурычева «Зайка танец танцевал»; Т. Рокитянская «Идет бычок», а также авторские произведения, специально написанные для освоения музыкально-интонационных моделей. (При создании песен учитывались вокальные

возможности детей раннего возраста: узкий диапазон, медленный темп, короткие музыкальные фразы, чтобы дети успели сделать естественный вдох перед началом другой музыкальной фразы.)

Произведения для музыкально-ритмического движения: Е. Макшанцева «Дождик»; В. Витлин «Кошечка»; И. Арсеев «Воробушки», «Колокольчик», «Погуляем»; Г. Фрид «Птички»; Г. Гриневич «Утро»; Е. Тиличеева «Вся мохнатенькая»; Н. Метлов «Поезд»; Е. Железнова «Автобус»; С. Прокофьев сб. «Детская музыка» «Марш»; Е. Железнова «Хитрая лисичка»; Л. Банникова «Лошадка»; А. Старокадомский «Веселые путешественники»; В. Гаврилин балет «Анюта» Тарантела (фрагмент); Г. Свиридов «Весна и осень» (фрагмент); К. Сен-Санс Цикл «Карнавал животных» «Аквариум» (фрагмент).

Произведения для слушания: Е. Тиличеева «Лошадка», «Марш и бег», «Вся мохнатенькая», «Пляшущий зайчик», «Маленький, беленький», «Солнышко», «Дождик»; рус. нар. мелодия (обр. Ан. Александровой) «Зайка»; Ан. Александрова «Кошка»; Г. Фрид «Птичка»; А. Николаев «Ученый медведь»; С. Вольфензон «Песенка маленьких часиков», «Тик-так»; А. Руббах «Воробей»; Т. Кудрина «Киска»; Е. Железнова «Кошкин дом», миниатюры «Мишка», «Лошадка», «Зайка», «Козленок», «Кораблик», «Радуга», Хитрая лисичка»; Л. Банникова «Лошадка»; А. Слонимский «Дюймовочка»; Н. Метлов «Поезд»; А. Николаев «Ученый медведь»; Н. Римский-Корсаков «Полет шмеля»; программная инструментальная музыка К. Сен-Санса, П. Чайковского, Э. Грига, С. Прокофьева, Г. Свиридова, Н. Римского-Корсакова, А. Лядова, М. Мусоргского, А. Вивальди.

Планируемые результаты освоения «Программы»: развитие слуховой сосредоточенности, эмоциональности музыкального восприятия, устойчивого интереса к музыкальной деятельности; активность восприятия интонационного слоя музыки на основе освоения комплекса музыкально-интонационных моделей; увеличение объема музыкально-слухового опыта; развитие музыкально-интонационного слуха и интонационно-образного восприятия; активизация процессов творческого самовыражения ребенка в музыкально-художественной и продуктивной деятельности.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Программа раннего музыкально-интонационного развития

Игровой проект	Кол-во дней	Задачи	Этапы игрового проекта	Музыкальный материал
1	2	3	4	5
Звучащий мир	1	Подготовка детей к восприятию музыкальных и немusыкальных звуков	Знакомство с игрушкой-зайчиком. Беседа: Какой зайчик? Зачем зайчику уши?	
			Слушание. Задание: с закрытыми глазами определить, где мы оказались	Аудиозаписи: звуки города, звуки природы
			Звукоподражание: воспроизведение детьми немusыкальных звуков (самолет, машина ...), подражание голосам животных, птиц	
			Слушание Задание: определить, что услышали, кого узнали	А. Вивальди Цикл «Времена года», Концерт № 1 Весна.
			Двигательно-пластическая импровизация «В лесу»	1 часть
Музыкальный город	1	Включение каждого ребенка в процесс активного восприятия музыки на основе синтеза музыкальной и игровой деятельности	Музыкальное приветствие	Песенка-распевка «Просыпайтесь, ручки»
			Знакомство с куклой Петрушка. Беседа: кто это? Какой Петрушка? Что любит делать?	Музыкальный фон В. Гаврилин балет «Анюта» Тарантела
			Демонстрация звучания музыкальных и немusыкальных звуков.	
			Сказка «Музыкальный город»	
			Музыкально-ритмическое движение «Танец с Петрушкой»	В. Гаврилин балет «Анюта» Тарантела
В гостях Мишка и Зайка	1	Знакомство и освоение муз.-инт. модели Маятника	Музыкальное приветствие	Песенка-распевка «Просыпайтесь, ручки»
			Обыгрывание сюжета с игрушками	

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5
			(имитация движений и голоса)	
			Музыкальная игра «Мишка и Зайка» (определение регистров)	
			Слушание Задание: определить, под какую музыку танцует медведь, а под какую – зайчик	А. Николаев «Ученый медведь», Е. Тиличеева «Пляшущий зайчик»
			Разучивание муз.-инт. модели Маятника Разучивание песни	«Ночь пришла»
			Музыкально-ритмическая игра «Мишки и Зайчики»	
Часы	2	Освоение муз.-инт. модели Маятника	Музыкальное приветствие	Песенка-распевка «Просыпайтесь, ручки»
			Беседа о часах. Слушание	С. Вольфензон «Песенка маленьких часиков»; «Тик-так»
			Разучивание муз.-инт. модели Маятника Разучивание, исполнение песен	«Часики»; «Ночь пришла»; «Пчелы»
			Музыкально-ритмическая игра «Мишки и Зайчики»	
			Музыкально-ритмическая игра «Пчелки на цветочках»	
Веселый Петушок	2	Освоение муз.-инт. модели Призыва	Музыкальное приветствие	Песенка-распевка «Просыпайтесь, ручки»
			Знакомство с игрушкой Петушок. Беседа: Кто это? Какой? Как поет?	
			Слушание, звукоподражание	Р.н.п. «Петушок»
			Разучивание муз.-инт. модели Призыва	«Петушок»

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5
			Исполнение	«Ночь пришла»
			Звуковая игра «Разбуди, Петушок»	
			Слушание. Задание: определить характер образа, показать движения	А. Руббах «Воробей»
			Музыкально-игровая импровизация «Птички»	
			Рисование	Муз. фон: К. Сен-Санс Цикл «Карнавал животных» «Куры и петухи»
Добрый Мишка	2	Освоение муз.-инт. модели Призыва, закрепление знания муз.-инт. модели Маятника	Музыкальное приветствие	Песенка-распевка «Просыпайтесь, ручки»
			Обыгрывание сюжета с игрушкой (имитация движений и голоса)	
			Исполнение	«Ночь пришла» «Пчелы»
			Демонстрация звучания, показ игры на детских музыкальных инструментах (дудочка, погремушка, колокольчик, бубен, металлофон)	
			Разучивание муз.- инт. модели Призыва»	«Петух»
			Игра на развитие тембрового слуха «Что звучит»	
			Слушание, определение характера музыки	К. Сен-Санс Цикл «Карнавал животных» «Куры и петухи»
			Музыкально-дидактическая игра на развитие звуковысотного слуха «Курочки и цыплята»	
			Музыкально-игровая импровизация «Птички»	

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5
Веселые путешественники	3	Освоение муз.-инт. модели Плача; закрепление знания муз.-инт. модели Маятника, Призыва	Музыкальное приветствие	Песенка-распевка «На горе стоит лесок», «Доброе утро»
			Игровая ситуация с персонажами Петушком и Синичкой. Слушание	К. Сен-Санс Цикл «Карнавал животных» «Птенчик»
			Слушание, подпевание с движением	Е. Железнова «Автобус»
			Музыкально-пластическое движение «Веселые путешественники»	А. Старокадомский «Веселые путешественники»
			Обыгрывание сюжета с Зайчиком. Разучивание муз.-инт. модели Плача	Е. Тиличеева Маленький, беленький» «Плачет зайка»
			Разучивание, исполнение	«Пчелы» «Важный петушок»
			Слушание, обсуждение музыкального образа. Звукоподражание	К. Сен-Санс Цикл «Карнавал животных» «Кукушка в глубине лесов»
			Игра на развитие звуковысотного слуха «Птицы и птенчики»	
			Музыкально-дидактическая игра на развитие интонационного слуха «Музыкальные загадки»	
Наши друзья	2	Закрепление знания муз.-инт. моделей Маятника, Призыва, Плача.	Музыкальное приветствие	Песенка-распевка «На горе стоит лесок», «Доброе утро»
			Сказка про Зайчика и Петушка. Задание: Показать движениями героев сказки, спеть их песенки (муз.-инт. модели)	

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5
			Музыкально-дидактическая игра на развитие интонационного слуха «Музыкальная угадайка»	
			Обыгрывание сюжета с игрушкой Котенок. Слушание	Е. Тиличеева «Вся мохнатенькая», Т. Кудрина «Киска»
			Разучивание, исполнение	«Важный петушок», «Котенок»
			Слушание. Обсуждение характера, образов музыки	Аудиозапись «Звуки дождя», Дебюсси «Сады под дождем»
			Игра на муз. инструментах «Прогулка», «Гроза»	
			Музыкально-пластический этюд	Е. Тиличеева «Вся мохнатенькая»,
			Музыкально-ритмическая игра «Медвежата и Зайчата», «Солнышко и дождик»	
В гостях у куклы	1	Повторение муз.-инт. моделей Маятника, Призыва, Плача	Музыкальное приветствие	Песенка-распевка «Доброе утро»
			Обыгрывание сюжета: у куклы в гостях. Слушание. Задание: выбрать картинку, которая подходит к прослушанной пьесе	П.И.Чайковский «Болельщик куклы», «Новая кукла»
			Разучивание, исполнение	«Важный петушок», «Котенок», «Зайка плачет, ой»
			Сказка про лису и зайца. Повторение моделей Маятника, Призыва, Плача	
			Музыкально-ритмическая игра «Солнышко и дождик»	

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5
Теремок	1	Закрепление знания муз.-инт. моделей Маятника, Призыва, Плача	Жестовая распевка	«На поляне дом стоит»
			Сказка «Теремок» с показом иллюстраций, с сопровождением музыкальными фрагментами, исполнением муз.-инт. моделей в процессе рассказа, озвучиванием персонажей в разных регистрах, использованием шумовых инструментов	
Маленький Гномик	4	Закрепление знания муз.-инт. моделей Маятника, Призыва, Плача. Освоение муз.-инт. моделей Взлета, Созерцания	Музыкальное приветствие	Песенка-распевка «Здравствуйте»
			Слушание, подпевание с движением	Е. Железнова «Кошкин дом»
			Обыгрывание сюжета: музыкальная посылка	
			Игра на развитие тембрового слуха «Что звучит»	
			Игра на муз. инструментах «Проснулся ветерок», Дон-дон»	
			Обыгрывание сюжета: появление игрушки – Гномика. Разучивание, исполнение	К. Костина «Гномики»
			Игра на развитие тембрового слуха «Медведь, птичка, зайчик»	
			Разучивание муз.-инт. модели Созерцания	«Дон»
			Игра на развитие звуковысотного слуха «Песенка Кота и мыши»	
			Музыкально-ритмическая игра «Кот и мыши»	
			Слушание. Обсуждение музыкального образа. Импровизация движений в характере музыки	А. Слонимский «Дюймовочка»
			Обыгрывание сюжета: прилетела Божья коровка; жестовая игра Разучивание муз.-инт. Модели Взлета	«Божья коровка»
Музыкально-дидактическая игра на развитие интонационного слуха «Музыкальная угадайка»				

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5
			Музыкально-игровая импровизация «Танцевальная полянка»	
Шествие гномов	1	Освоение муз.-инт. моделей Взлета, Созерцания	Музыкальное приветствие	Песенка-распевка «Здравствуйте»
			Музыкально-дидактическая игра на развитие интонационного слуха «Музыкальная угадайка»	
			Слушание. Двигательно-пластическая импровизация (движения отражают характер, темп звучащей музыки)	Э. Григ «Шествие гномов»
			Освоение муз.-инт. модели Взлета, Созерцания, жестовая игра	«Божья коровка», «Дон»
Колобок	1	Повторение муз.-инт. моделей Маятника, Призыва, Плача, Взлета, Созерцания. Освоение муз.-инт. модели Игры. Знакомством с муз.-инт. моделями Веера, Угрозы	Музыкальное приветствие	Песенка-распевка «Здравствуйте»
			Обыгрывание сюжета с игрушкой Колобком	С. Прокофьев «Гарантелла»
			Сказка «Колобок» с показом иллюстраций, музыкальным оформлением,, исполнением муз.-инт. моделей Призыва, Плача, Взлета, разучиванием муз.-инт. модели Игры, знакомством с муз.-инт. моделями Веера, Угрозы в процессе рассказа, озвучиванием персонажей в разных регистрах, использованием шумовых инструментов	«Петушок» «Песенка Колобка»
			Игра на муз. инструментах «Мышиная История»	
			Музыкально-ритмическая игра «Кот и мыши»	
В гости к бабушке	1	Повторение муз.-инт. моделей Маятника, Призыва, Плача, Взлета,	Музыкальное приветствие	«Гляньте, солнышко над нами»
			Обыгрывание сюжета: поездка к бабушке в гости	
			Слушание Музыкально-ритмическое движение «Поезд»	Н. Метлов «Поезд»

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5
		Созерцания. Освоение муз.-инт. моделей Игры, Веера, Угрозы	Повторение муз.-инт. моделей в сюжетной игре «Поезд»	Муз. фон Н. Метлов «Поезд», С. Прокофьев Балет «Ромео и Джульетта» т. Меркуцио
			Разучивание, исполнение	«Долго, долго мы идем»
			Жестовая (пальчиковая) игра «Лепим мы калачики»	
			Лепка	Муз. фон С. Прокофьев Балет «Ромео и Джульетта» т. Меркуцио
Гномик и солнышко	2	Повторение муз.-инт. моделей Маятника, Призыва, Плача, Взлета, Созерцания; освоение муз.-инт. моделей Игры, Веера, Угрозы, Круга, Ухода	Музыкальное приветствие	«Гляньте, солнышко над нами»
			«Сказка о том, как Гномик был в гостях у Солнышка» Повторение муз.-инт. моделей, знакомство и освоение муз.-инт. моделей Круга, Ухода	
			Исполнение. Разучивание	«Гляньте, солнышко над нами», «Солнышко», «Радуга»
			Музыкально-дидактическая игра на развитие интонационного слуха «Музыкальная угадайка»	
			Музыкально-дидактическая игра на развитие ладового чувства «Солнышко – тучи»	Е.Тиличиева «Солнышко», «Дождик»
			Музыкально-игровая импровизация «Солнышко – дождик»	
			Слушание	С. Прокофьев «Дождь и радуга», Е. Железнова «Радуга»

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5
			Игра на музыкальных инструментах Задание: выбрать и использовать муз. инструменты для сопровождения песни	Е. Железнова «Радуга»
			Рисование	Муз. фон С. Прокофьев «Дождь и радуга»
Осенний лес	1	Повторение муз.-инт. моделей Маятника, Призыва, Плача, Взлета, Созерцания; освоение муз.-инт. моделей Игры, Вее-ра, Угрозы, Круга, Ухода	Музыкальное приветствие	Песенка-распевка «Здравствуйте»
			Обыгрывание сюжета с игрушкой Лесовичок Исполнение с движением	Е. Железнова «Автобус»
			Задание: отгадать загадки о лесных жителях, исполнить соответствующие им по характеру муз.-инт. модели	
			Слушание, обсуждение характера музыки	Г. Свиридов «Весна и осень»
			Музыкально-пластический этюд «Дерева в лесу»	Г. Свиридов «Весна и осень»
			Исполнение	«Солнышко» «Божья коровка»
			Игра на муз. инструментах «Проснулся ветерок»	
Город Игрушек	1	Закрепление знания муз.-инт. моделей Игры, Созерцания	Музыкальное приветствие	Песенка-распевка «Здравствуйте»
			Обыгрывание сюжета: приглашение в город Игрушек. Движение под музыку	С. Прокофьев сб. «Детская музыка» «Марш»
			Слушание	Е. Железнова миниатюры «Мишка», «Лошадка», «Зайка», «Козленок», «Кораблик»

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5
			Исполнение, разучивание	«Петух», «Матрешка»
			Музыкальная игра на развитие метроритмического чувства «Научи матрешку танцевать»	
			Музыкальная игра на развитие интонационного слуха «Автомобильная дорога»	
Необычный зоопарк	3	Освоение муз.-инт. моделей Круга, Вее-ра, Ухода. Закрепление знания муз.-инт. модели Взлета.	Музыкальное приветствие	Песенка-распевка «Рано утром, на полянке», «Карусели»
			Обыгрывание сюжета: поездка в зоопарк. Исполнение, разучивание	Е. Железнова «Автобус», «Орешки у белки», «Знает синий мотылек», «Котенок»
			Освоение муз.-инт. моделей Круга, Вее-ра, Ухода	«Слоник», «Бегемот поет», «Я рыжая лисица»,
			Слушание, обсуждение муз. образов, звукоподражание, изображение характерных движений персонажей, двигательнo-пластические импровизации, соответствующие характеру музыки	К. Сен-Санс Цикл «Карнавал животных» «Кукушка в глубине лесов», «Лебедь», «Черепахи», Е. Железнова «Хитрая лисичка», Л. Банникова «Лошадка»
			Метроритмическая импровизация на музыкальных инструментах Задание: выбрать и использовать муз. инструменты для передачи эмоционально-образного содержания муз. произведений	

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5
			Музыкально-пластический этюд – отражение позой, мимикой, движениями муз. образа	Л. Банникова «Лошадка»
			Музыкально-игровая импровизация «Белочки и медведь»	
Мы – путешественники	2	Освоение муз.-инт. моделей Игры, Ухода	Музыкальное приветствие	«Волшебники»
			Обыгрывание сюжета: путешествие в волшебную страну звуков Освоение муз.-инт. моделей Игры, Ухода Задание: узнать виды транспорта, изображаемые детьми	
			Слушание, обсуждение характера музыки	Г. Свиридов «Пастораль», К. Дебюсси «Сады под дождем», П. Чайковский цикл «Детский альбом» «Баба – Яга», Н. Римский-Корсаков «Полет шмеля»
			Исполнение, разучивание	«Заиграл пастушок», «Вова на велосипеде»
			Игра на муз. инструментах «Дождь»	
			Музыкально-дидактическая игра на развитие интонационного слуха «Музыкальная угадайка»	
			Музыкально-пластическая импровизация «Шмели и пчелки»	Н. Римский-Корсаков «Полет шмеля»
Снегурочка	1	Повторение муз.-инт. моделей	Жестовая распевка	«На поляне дом стоит»
			Сказка «Снегурочка» с показом иллюстраций, с сопровождением музыкальными фрагментами, исполнением муз.-инт. моделей в процессе рассказа, использованием муз. инструментов	Н. Римский-Корсаков «Снегурочка»

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5
			Разучивание	«Не плачь, Катенька»
Волшебный сад	4	Повторение муз.-инт. моделей.	Музыкальное приветствие	«Карусели» «Доброе утро»
			Обыгрывание сюжета с Гномиком и волшебным колокольчиком. Волшебный сад	Фрагменты произведений: Э. Григ «Весной», К. Дебюсси «Облака», П. Чайковский «Вальс цветов»
			Музыкально-дидактическая игра на развитие интонационного слуха «Куда ведет дорожка?»	
			Музыкальная игра-импровизация «Лесной концерт»	Аудиозапись «Звуки леса»
			Музыкально-дидактическая игра на развитие интонационного слуха «Музыкальная угадайка»	
			Разучивание, исполнение	«Песенка звезды»
			Музыкально-дидактическая игра на определение жанров «Зайцы спят – зайцы пляшут»	
			Слушание Задание: передать образное содержание музыки через пластическое музыкально-ритмическое движение	К. Сен-Санс Цикл «Карнавал животных» «Лебедь»
			Обыгрывание сюжета: грустный котенок. Пальчиковая гимнастика	
			Исполнение, разучивание	«Хорошо на свете жить»
			Музыкально-дидактическая игра на развитие интонационного слуха «Часы»	
			Обыгрывание сюжета: Мишка и муз. инструменты	А. Николаев «Ученый медведь»
			Музыкально-дидактическая игра «Учим зверят играть на муз. инструментах»	

Окончание таблицы 2

1	2	3	4	5
			Игра на муз. инструментах	В.А. Моцарт «Маленькая ночная серенада» «Рондо»
			Игровая ситуация «Волшебное озеро»	А. Лядов «Волшебное озеро»
			Разучивание песни	«Кит в тумане»
			Слушание, обсуждение характера музыки	К. Сен-Санс Цикл «Карнавал животных» «Аквариум»
			Музыкально-пластический этюд	
			Создание коллективной композиции «Волшебное озеро»	Муз. фон К. Ен-Санс Цикл «Карнавал животных» «Аквариум»
			Музыкальная игра-импровизация «Рыбка»	
			Обыгрывание ситуации: День рождения Мишутки	
			Разучивание, исполнение	«Голубь галстук завязал», «Пчелы», «Важный петушок»
			Музыкально-дидактическая игра на развитие интонационного слуха «Звуковая угадайка»	
			Музыкальные импровизации «Подарок Мишутке»	
			Музыкальная игра на развитие ладового чувства «Солнечные зайчики»	
Щелкунчик	1	Повторение муз.-инт. моделей.	Музыкальное приветствие	«Карусели»
			Обыгрывание сюжета: «Музыкальный зонтик»	
			Сказка «Щелкунчик» с показом иллюстраций, с сопровождением музыкальными фрагментами, исполнением муз.-инт. Моделей в процессе рассказа, использованием муз. инструментов	Фрагменты: П. Чайковский балет «Щелкунчик»
			Аппликация	Муз. фон: фрагменты балета П. Чайковского «Щелкунчик»

Пчела

Piano 

У пче - лы пол - но хло - пот Над цвет - ком пче - ла кру - жит Ж -
до - бы - вать - ей на - до мед. про де - ла сво - и жуж - жит

Pno. 

ж - ж. Ж ж - ж.

По кочкам

Piano 

Е - ха - ли ле - соч - ком, по рыт - ви - нам да коч - кам. Ой, вы, коч - ки,

Pno. 

коч - ки, рас - те - ря - ли боч - ки! А про - е - ха - ли ле - сок - по - те - ря - ли

Pno. 

ко - ле - со.

Петух

Piano 

Мой иг - ру - шеч - ный пе - тух раз - ви - ва - ет ут - ром - слух.
Слыш - но - пес - ню - да - ле - ко: "Ку - ка - ре - ку, ко - ко - ко!"

РОЗОВЫЙ КОТЕНОК

Piano
 Хо - ро - шо на све - те - жить
 бан - тик ро - зо - вый но - сить. А на ро - зо - вом рас - све - те
Pno.
 мыш - ку ро - зо - ву - ю встре - тить.

РЫБКИ

Piano
 На за - ка - те дрем - лет пруд, по во - де кру - ги пы - вут. Э - то ма - лень -
Pno.
 ки - е рыб - ки ра - зыг - ра - лись там и тут!

СЛОНИК

Piano
 Сло - ник пе - сен - ки лю - бил, Н - н, Н - н.
 Сло - ник хо - бо - том тру - бил: Н - н, Н - н. Пес - ня вхо - бо -
Pno.
 те наш - лась: Н - н, н - н. Нам по го - ло - су приш - лась Н - н, н - н.

Мотылек

Piano Зна-ет си - ний мо - ты - лек, что по - хож он на цве - ток. Мо-тыль -

Pno. ку ле - тать при - ят - но, кош-ке сним иг - рать - за нят - но.

Радуга-дуга

Piano Ма - ма, ма - ма, над ре - кой, пос - мот - ри ка мост ка - кой!

Pno. Раз - но - цвет - ный - он? А - га! Э - то ра - ду - га - ду - га.

Пчелы

Piano По ка - пель-ке ме - да, скаж-до - го цве - точ - ка со - би - ра - ли

Pno. пче - лы по - лу - чи - лась боч - ка.

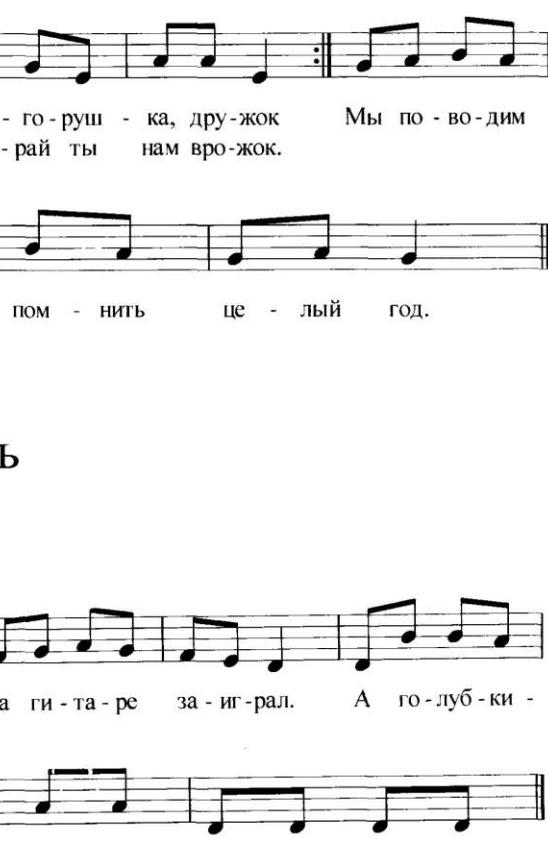
Егорка

Piano 
На зе - ле - ной гор - ке Ой, Е - го - руш - ка, дру - жок Мы по - во - дим
до - мик у Е - гор - ки. По - иг - рай ты нам вро - жок.

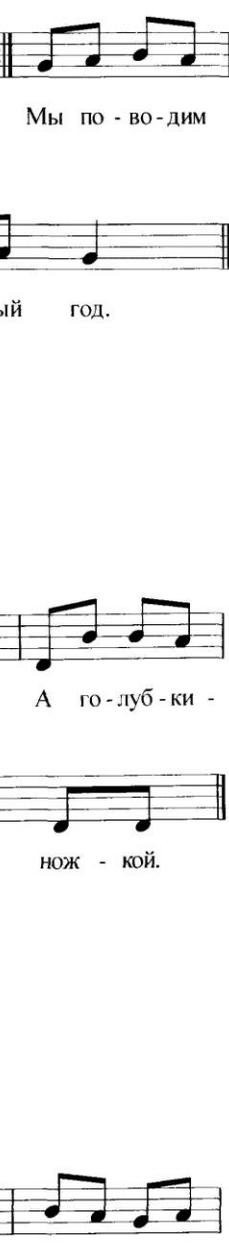
Pno. 
хо - ро - вод, бу - дем пом - нить це - лый год.

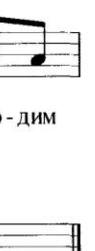
Голубь

Piano 
Го - лубь галс - тук за - вя - зал, на ги - та - ре за - иг - рал. А го - луб - ки -

Pno. 
на гар - мош - ках и при - то - пы - ва - ли нож - кой.

Вова на велосипеде

Piano 
Вдоль о - пуш - ки Во - ва е - дет И ве - зет ва - рень - е, всем на у - го -
на сво - ем ве - ло - си - пе - де.

Pno. 
шень - е.

Бегемот поет

Piano
Раз - да - ет - ся из бо - ло - та: А - а. Он бо - ло - то сте - ре - жет, а - а.
Гроз - ный го - лос - бе - ге - мо - та: А - а.

Pno.
Низ - ким го - ло - сом по - ет. А - а.

Важный петушок

Piano
Да я важ - ный пе - ту - шок, крас - ный мой гре - бе - шок. Хвост с узо - ра -

Pno.
ми, са - по - ги со - шпо - ра - ми.

Кит

Piano
Как ко - ра - бль во - ке - а - не, по - ка - зал - ся - кат вту - ма - не. Кит фон -

Pno.
тан - чи - ки пус - ка - ет, се - бе - спин - ку по - ли - ва - ет.

Котенок

Piano
Пос-ле вкус-но - го о - бе - да спит ко - те - нок не - по - се - да. Спит, го -
Pno.
лов - ку на бо - чок. Он зас - нул и мы - мол - чок.

Лисица

Piano
Я ры - жа - я ли - си - ца, я бе - гать ма - сте - ри - ца. Я по ле - су бе -
Pno.
жа - ла, я вям - ку по - па - ла.

Ночь

Piano
Ночь приш - ла, тем - но вок - руг. рыб - ка спит и спит пе - тух
Спит ко - ров - ка, спит ще - нок.. За - сы - пай, наш
Pno.
ма - лы - шок.

Божья коровка

Piano



Божь - я ко - ров - ка, по - ле - ти на не - бо. По - ле - ти на не - бо,
при - не - си мне хле - ба.

Pno.



При - не - си мне я - год пол - но - е лу - кош - ко. Са - ра - фан - чик но - вый

Pno.



и кон - фет нем - нож - ко. А - а.

Бабушка

Piano



Дол - го дол - го мы и - дем - длин - на - я до - рож - ка. В дале - ке мы

Pno.



ви - дим дом, бе - лы - е о - кош - ки. Из тру - бы ды - мок вста - ет.

Pno.



В
до - ме ба - буш - ка жи - вет.

Радуга

Piano За - ,иг рал пас - ту - шок, всвой пас - ту - шес - кий ро - жок. А ко -

Pno. ро - вы по - мол - ча - ли, а по - том вдруг, за - мы - ча - ли. "Му - му,

Pno. му о - ни - за - пе - ли, "мно - го мы тра - вы по - е - ли. А те - перь ве - се - лый

Pno. час - му - му - му - зы - ка у нас.

Солнышко

Piano Глянь - те сол - ныш - ко над - на, - ми, над де ревь - я - ми, до - ма - ми.. И над

Pno. мо - рем, над вол - ной. И нем - нож - ко на - до мной.

Матрешка

Piano Ты мат - реш - ка по - пля - ши, у - ух! У - ух! Мы по - хло - па -
нам пла - точ - ком по - ма - ши,

Pno. ем вла - дош - ки, у - ух! У - ух! И по - пры - га - ем нем - нож - ко, у - ух!

Pno. У - ух!

Не плачь, Катенька

Piano Пла - чет кук - ла Ка - тень - ка, пла - ть - е пор - ва - ла Ма - ша плач у -

Pno. слы - ша - ла, ккук - ле по - дош - ла "Не плачь, не плавь, ты, Ка - тень - ка,

Pno. не пе - чаль - ся, Ка - тя. Вот возь - му и - го - лоч - ку, зашь - ю те - бе - пла - ть - е.

Pno.

Шанежка

Piano 
Как виз - буш - ке край се - ла, Ма - ня ша - неж - ку пек -

Pno. 
ла. За - зе - ва - лась Ма - нюш - ка, у - бе - жа - ла ша - неж -

Pno. 
ка. Быст-ро ша - неж - ка ле - тит, Ма - ня вслед за ней бе -

Pno. 
жит, гром-ким го - ло - сом кри - чит: "Ты ку - да - же соб - ра - лась? Ты е -

Pno. 
ще не до-пек - лась! Зай-ка ша - неж - ку пой мал, Ма - не ша - неж - ку от -

Pno. 
дал.

У белки орешки

Piano  О - реш - ки, о - реш - ки у бел-ки на те - леж - ке. Всем о - на их

Pno.  раз - да - ет: "Вот те - бе, ли - сич - ка, э - то двум си - нич - кам. Вот

Pno.  зай - чи - ку, вот мыш - ке, да пок - ри - чи0 - те мыш - ке. Пусть бе - жит ско -

Pno.  ре - е кнам, я и ей о - реш - ков дам."

Зайка

Piano  Зай - ка пла - чет: Ой, ой, ой! Мы сей - час дос - та - нем йод
Я у - да - рил - ся но - гои!

Pno.  и но - га тво - я прой - дет. Ты у нас сов - сем боль - шой,
5

Pno.  чтож ты пла - чешь: Ой - ой - ой.
9

Ветер, ветер

Piano  Ве - тер, ве - тер, по - ско - рей, ту - чу тем - ну - ю раз - вей! Солн - це,
2

Pno.  сол - ныш - ко, го - ри, всем нам ра - дость по - дар - ри!
5

Pno.  Здравс - вуй, солн - це я - сно - е, здравс - вуй солн - це, крас - но - е!
8

Учебное издание

Ногина Ольга Анатольевна

**СЕМЕЙНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
МУЗЫКАЛЬНО-ИНТОНАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ
ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА**

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ

ISBN 978-5-91744-080-4

Работа рекомендована РИСом ЧГПУ.
Протокол № 6 (пункт 27), 2013г.

Издательство ООО «АБРИС»
г. Челябинск, пр. Ленина, 15

Подписано в печать 06.11.2013г.

Формат 84 x 108/16

Бумага офсетная

Объем 4,5 уч.-изд. л.

Тираж 100 экз.

Заказ №

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ЧГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69