

**Е.Ю. ВОЛЧЕГОРСКАЯ**  
**О.А. НОГИНА**

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

Министерство образования и науки РФ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего профессионального образования  
«Челябинский государственный педагогический университет»

**Е.Ю. ВОЛЧЕГОРСКАЯ  
О.А. НОГИНА**

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

**МОНОГРАФИЯ**

Челябинск  
2015

УДК 372.3  
ББК 74.100.551  
В 68

**Волчегорская, Е.Ю.** Семейно-ориентированное сопровождение музыкально-интонационного развития детей раннего возраста: монография / Е.Ю. Волчегорская, О.А. Ногина. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – 260 с.

ISBN 978–5–906777–43–0

В монографии дано аналитическое представление историографии музыкального воспитания дошкольников, роли семьи в процессе музыкального развития детей. Представленная модель семейно-ориентированного сопровождения раннего музыкально-интонационного развития детей, построенная на идеях деятельностного, интегративного и интонационного подходов, позволяет расширить представление о музыкально-интонационном развитии детей раннего возраста как процессе активного освоения коммуникативно-архетипического интонационно-образного слоя музыки в музыкально-художественных и продуктивных видах деятельности.

Работа рассчитана на научных работников в сфере дошкольного образования, преподавателей и студентов педагогических вузов (магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение семьи»).

Рецензенты:

Л.В. Трубайчук, д-р пед. наук, профессор

И.Р. Сизова, д-р пед. наук, профессор

ISBN 978–5–906777–43–0

© Волчегорская Е.Ю., Ногина О.А., 2015  
© Издательство Челябинского государственного педагогического университета, 2015

## **ВВЕДЕНИЕ**

**Актуальность исследования.** Социально-культурная ситуация в российском обществе начала XXI века характеризуется интенсивным процессом обновления системы дошкольного образования, который обусловлен реализацией новой педагогической парадигмы, ориентированной на развитие ребенка как индивидуального, саморазвивающегося субъекта, способного получать и применять знания в разных формах деятельности, полноценно раскрывая свой личностный потенциал. Изменение направленности современного дошкольного образования влечет за собой изменение взаимоотношений участников развивающего процесса, исключения «субъект-объектного» характера образовательной деятельности, где ребенок выполняет пассивную роль объекта педагогического воздействия. Нацеленность на целостное и гармоничное развитие ребенка в соответствии с его индивидуальными возможностями предопределяет организацию образовательного процесса как деятельности, в которой тесно переплетаются интересы педагогов, родителей, специалистов, что позволяет выстраивать единые стратегические линии раскрытия внутреннего потенциала ребенка, обеспечения условий его саморазвития.

Стержневым системным обновлением в модернизации системы дошкольного образования, согласно Федеральному государственному стандарту дошкольного образования, является содержание образовательного процесса в ДОУ, которое должно быть ориентировано не только на освоение ребенком определенного объема специальных знаний и умений, но, прежде всего, на развитие интегративных личностных качеств детей, поддержание у них специфической познавательной мотивации, обязательным условием которой является возможность использовать, применять полученные знания в активной практической деятельности. Среди выделенных в Федеральном государственном стандарте основных видов деятельности особую значимость в раннем возрасте приобретает музыкально-художественная деятельность. Ее специфика помогает проявить ребенку такие качества, как повышенная эмоциональность, образность, двигательная и слухомоторная активность, креативность, которые заложены в природе малышей. Это позволяет определить музыкальную деятельность как наиболее естественную и доступную для детей, начиная с самого раннего возраста. При этом музыка как своеобразная форма взаимодействия ребенка с внешним миром является одним из способов познания окружающего мира и самого себя, средством, расширяющим и углубляющим возможности ориентировки и успешных действий детей в многообразных условиях внешней среды.

Актуальность исследования на **социально-педагогическом уровне** определяется важностью периода дошкольного детства, являющегося наиболее важным, ключевым периодом, формирующим дальнейший путь развития личностных качеств человека, его способности к самореализации и творческому са-

мовыражению. Отечественная практика и многочисленные исследования в разных странах мира показывают результативность социально-экономической поддержки, инвестиционных вложений в раннее детское развитие и дошкольное образование с точки зрения долгосрочных социальных и образовательных эффектов. Так, в проекте современной модели образования на период до 2020 года выделена задача – создание системы образовательных услуг, обеспечивающих раннее развитие детей. При этом значимая роль в решении этой задачи отводится семье: пространство семьи оценивается как важнейший ресурс для всестороннего развития детей с раннего возраста и является одним из компонентов современной системы раннего развития детей, способствующим реализации стратегической цели государственной политики в области образования – повышения качества образования, соответствующего современным потребностям общества. Актуальность вовлечения родителей в образовательное пространство детского сада, обучения их навыкам совместной деятельности с детьми зафиксирована в Федеральном государственном стандарте дошкольного образования, определяющем построение взаимодействия с семьями воспитанников в качестве одного из необходимых психолого-педагогических условий успешной реализации основной образовательной программы дошкольного образования.

На **научно-теоретическом уровне** актуальность исследования по проблеме музыкально-интонационного развития детей раннего возраста и его семейно-ориентированного сопровождения продиктована тем, что, несмотря на ряд исследований, посвященных музыкальному развитию в первые годы жизни ребенка (Н.А.Ветлугина, Е.В.Горшкова, Р.В.Огаджанян,

К.В. Тарасова, Т.К. Мухина, Т.В. Ендовицкая, Т.А. Репина, О.П. Радынова, Б.М. Теплов и др.), освещающих основные аспекты музыкального воспитания и развития детей в семье (О.П. Радынова, Л.Н. Комиссарова, Н.В. Карташев, Н.А. Ветлугина, А.Н. Зимина и др.) вопросы теоретического обоснования раннего музыкально-интонационного развития детей, его семейно-ориентированного сопровождения еще недостаточно разработаны.

На **научно-методическом уровне** актуальность исследования определяется необходимостью создания научно обоснованного методического обеспечения процесса семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста.

В ходе анализа состояния изученности проблем семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста выявлены следующие **противоречия**:

– между объективной потребностью современного общества в воспитании творчески активной личности ребенка с раннего детства и ограниченным использованием в образовательной практике ДООУ и семьи потенциальных возможностей музыкального искусства как универсального средства, позволяющего пробудить творческие способности ребёнка;

– между общепризнанной эффективностью процесса музыкально-интонационного развития детей раннего возраста и недостаточностью обоснованных научно-теоретических изысканий, касающихся механизмов его осуществления, соответствующих возрастным особенностям детей раннего возраста в усло-

виях взаимодействия дошкольных образовательных учреждений и семьи;

– между необходимостью организации семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста и отсутствием методического обеспечения данного процесса, реализуемого на основе сотрудничества педагогов ДООУ и родителей.

Несмотря на социальный заказ общества, наличие нормативно-правовых документов, ориентирующих на создание условий для раннего музыкального развития дошкольников, потребности педагогической практики в освоении потенциала музыкального воспитания как средства личностного развития ребенка, теоретических исследований по проблеме семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста явно недостаточно. Отсутствуют исследования, в которых представлена целостная модель семейно-ориентированного сопровождения раннего музыкально-интонационного развития.

Целью настоящей монографии является теоретическое обоснование, разработка и экспериментальная проверка модели семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста и педагогические условия ее эффективного функционирования.



# **РАЗДЕЛ I**

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ СЕМЕЙНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНО- ИНТОНАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА**

### **I.1. СЕМЕЙНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ИНТОНАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА КАК ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

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. Раж-

ников, 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 выдающийся вклад в становление теории раннего музыкального развития в эпоху Античности внес Платон. Созданная им музыкальная Paideia – замечательный, первый в истории, образец целостной философской системы непрерывного 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 [264].

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 пяти 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») [276, 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, Гвидо Д'Ареццо, обосновавших пользу музыкального развития и обучения с раннего возраста, провозгласивших приоритетное значение 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 освое-

ние 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 «раннее музыкальное развитие» существовало в виде разрозненных представлений отдельных музыкантов-педагогов.

**Второй 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 образова-

тельные 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» [121, 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.

***Третий 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, что 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 «Родоведению» исполнялись песни о природе, на физкультурных занятиях использовались забавы и игры с пением. Наиболее заметный вклад в проведение детских музыкальных праздников внесла А.С. Симонович. Она выделяла их педагогическую целесообразность при выполнении ряда требований: праздники должны были оставлять глубокое впечатление в процессе наблюдения за красивым сочетанием цветов и слушания прекрасной музыки. Вся организация музыкальных праздников была призвана возбуждать в детях самое доброе и хорошее [9].



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 [171]. Отметим значимую теоретическую ценность идей Е.Н. Водовозовой, ко-

торая 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, находящиеся на попечении взрослых (колыбельные, потешки, при-

баутки); во втором разделе были представлены песни для детей, вышедших из младенческого возраста [9].

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» [18]. Много внимания А.И. Пузыревский уделял целесообразности и последовательности в обучении, указывая на необходимость учитывать закономерности психофизического развития ребенка, 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 реко-

мендовал 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 [103]. 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 [171].

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 воображения, пластичности, выразительности движений, и главное, эмоционально глубокого «чувствования», проникновения в музыку.

При этом Э.Ж.-Далькроз считал важным и то, как организован сам процесс занятий с детьми, который должен «приносить детям радость, иначе он теряет половину своей цены» [171].

Приблизительно в это же время начал создавать свою систему музыкального воспитания детей венгерский педагог, композитор, музыкальный теоретик З. Кодай. Существенной стороной педагогики З. Кодая являлась приоритетная роль пения, как наиболее естественная и доступная, по мнению автора, форма музыкальной деятельности детей с раннего возраста. Система музыкального воспитания и развития венгерского педагога основана на певческо-хоровых национальных традициях. Отожествляя 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 индивидуальные 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 развитие 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» [233]. 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» [23], 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 пяти 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. Средой оказывается активной составляющей, а субъект, личность – всего лишь «сценой», на которой разворачивается игра по заданным извне правилам (Э. Дюркгейм, И.П. Павлов) [192].

Попытки объяснить процесс и движущие силы детского развития стали причиной построения разных концепций о роли биологического и социального факторов, о значении наслед-



ственности 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 развиваема 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 отдельно. Поэтому М. Монтессори считала, что для детей раннего возраста важно лишь создать определенную среду, которая содействовала бы развитию малышей.

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. Многие ученые 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).

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» [60; 61]. 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.

#### ***Четвертый 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 развития музыкальности у детей первого года жизни было подвергнуто 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). 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. 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 [180].

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 автоматически». «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» [49, 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. Нестеренко 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 [290],

J. Holahan [296], L. Davidson [293] музыка в период раннего детства является особой, первичной системой познания. Американскими учеными L. Levinowitz, K. Guilmartin [295, 297] 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-кинестетическим развитием [294], а результаты исследования Ф.Л. Роше указывают на причинно-следственную связь между обучением музыке и развитием пространственного мышления у малышей [299]. Кроме того, в исследованиях W. Bridger, S. Trehub, J. Standley [292; 200; 301] 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 развивается 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. Кур-

батова, 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. Кулинкович, А.В. Зарубы, И. Полферова, Б. Озолина, 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 ребёнка с миром музыки в период раннего детства, включая вопросы первичной музыкальной социализации малышей в кругу семьи. Однако сущность и содержание музыкального развития детей раннего возраста с точки зрения интонационно-образного постижения музыки в процессе педагогического взаимодействия семьи и ДОО специально не исследовались.

Также необходимо отметить, что существующие на сегодняшний день специализированные программы, технологии и ме-

тодики раннего музыкального воспитания и развития детей не в полной мере задействуют специфический возрастной потенциал малышей эмоционально-деятельностного восприятия музыки на интонационно-образном уровне. Они преимущественно нацелены на развитие элементарных музыкально-сенсорных способностей, на освоение простейших практических навыков и умений в разных видах музыкальной деятельности (см. табл. 1).

**Таблица 1**

**Сравнительный анализ программ музыкального развития  
детей раннего возраста**

<b>№</b>	<b>Название программ</b>	<b>Реализация музыкально-интонационного развития</b>
1	«Малыш» (В.А. Петрова)	Развитие чистоты интонирования в подражании отдельным музыкальным интонациям взрослого
2	«Красота. Радость. Творчество» (Т.С. Комарова, А.В. Антонова, М.Б. Зацепина)	Развитие ладового чувства, музыкально-ритмических способностей
3	«Топ, хлоп, малыши» (Т.Н. Сауко А.И. Буренина)	Развитие музыкально-ритмических способностей
4	«Оберег» (Е.Г. Боронина)	Развитие активного восприятия музыки посредством музыкального фольклора
5	«Камертон» (1– 3 ступень) (Э.П. Костина)	Развитие способностей к различению высоких и низких звуков, чистоты интонирования в подпевании коротких музыкальных фраз
6	«Музыкальные занятия с детьми до трех лет» (Л.В. Виноградов)	Развитие чистоты интонирования в совместном с родителем пении
7	«Звучащий мир» (А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркувская)	Различение детьми низкого и высокого звучания музыки



Анализ программ, технологий и методик раннего музыкального воспитания и развития детей позволяет сделать вывод о том, что интонационно-образная сторона музыкального восприятия детей осознается авторами программ и методических пособий как значимая часть музыкально-развивающего процесса, но не является доминирующей в организации и методическом обеспечении данного процесса.

Таким образом, 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.

## **I.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-ориентированное сопровождение». Ключевое слово «сопровождение» определяется в «Толковом словаре русского языка» Д.Н. Ушакова как действие [260]. В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой слово «сопровождение» обозначает «то, что сопровождает какое-либо явле-

ние, действие» [195]. 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 [227; 239]. При этом ребенок выступает как субъект культурного саморазвития, а педагог – как посредник между ребенком и культурой, способный поддерживать индивидуальное самоопределение личности в ценностях культуры.

Проблемы педагогического сопровождения в условиях дошкольного образования рассматривали Г.Л. Бардиер, И.В. Розаман, Т.С. Чередникова и др. Исследователи отмечают, что термин «сопровождение» понимается, прежде всего, как 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 [141].

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» [148].

Задачами сопровождения, по мнению автора, 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, стремлению к личностному росту, 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 [148].

Возрастные особенности ребенка двух-трех лет, 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 атмосферы эмоциональной комфортности, ощущения психологической защищенности при исключительно позитивном отношении пе-

дагога к ребенку. При этом взрослый является для ребёнка не только источником внимания и доброжелательности, но и образцом человеческих действий с предметами, показателем отношения к явлениям, ситуациям. Такое сотрудничество не сводится к прямой помощи или к демонстрации предметов, т.к. участие 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 [10]. 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 основе 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 исследованиях. 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) [37, 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» [209, с. 28]. В учебном пособии «Основания педагогики» А.М. Новикова категория развития рассматривается как «приобретение способностей, новых личностных качеств» [189, с. 13]. 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» [240, с. 262]. 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» [80, с. 9]. Развитие подразумевает «разворачивание вовне изначально присутствующих в структуре человеческого существа свойств с естественными закономерностями их роста» [61, 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 [228]. 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 – вос-

питание и обучение обуславливают ход созревания и развития ребенка, проявления и формирования его способностей, личностных характеристик. Формы развития – обучение и воспитание» [240, с. 262].

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 «музыкальное развитие 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 [49]. 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» [210, с. 9]. 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 содействует всестороннему развитию личности, ее эстетическому, умственному, нравственному и физическому совершенствованию [96]. 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 [219, с. 7].

Новую трактовку получает понятие музыкального развития детей дошкольного возраста в рамках современной гумани-



стической 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» [69, 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» [49] 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-х 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 двух лет была названа младенчеством, и вторая фаза 2–5 лет – дошкольным возрастом. В периодизации индивидуального развития, разработанной Э. Эриксоном, период раннего детства соответствует 3–5 годам. Л.Д. Столяренко и 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-го года до 3-х лет, при этом разделение 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 определя-

ется 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) [201, 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-х лет.

Учитывая общие психофизиологические особенности и возможности детей в музыкальной деятельности, мы определяем раннее музыкальное развитие как развитие в период двух–трех 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, различающиеся как по высоте, так и по тембровой окраске [180].

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 от-

дельных 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» [248, 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 малышей 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 немusикальными [194].

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. Ермолаева, 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 [109]. В его ведении находятся «звуковысотность и процессы музыкального синтеза, осознание целостности музыки...» [114, 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» [115, с. 369].

Таким образом, многочисленные исследования (М.Ю. Нильсон, Т.К. Мухина, Т.В. Ендовицкая, Т.А. Репина, Т.Б. Юдовина-Гальперина, К. Wendrich, X. Leng, G. Shaw, E. Gordon, L. Davidson, M. Greenberg, M. Kalmar) подтверждают важность и возможность музыкального развития детей раннего возраста [150; 152; 196].

Сущностной особенностью раннего музыкального развития является повышенная сенситивность малышей 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 [245]. 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» [28, 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 отно-

сительно самостоятельным выразительным значением [37]. Музыкальная интонация как единица музыкального языка представляет собой синтез всех выразительных средств музыкальной речи (звуковысотных, метроритмических, тембральных, ладогармонических, динамических, темповых, артикуляционных) и является целостной, не разложимой 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 происходит 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 «речемузыкальной» [115, с. 451]: «...древнейший человек мыслил и общался с помощью музыки еще до того, как открыл абстрактное мышление и научился пользоваться понятиями» [115, 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 [194; 197].

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 предметно-смыслообразующий (речь) и интонационно-звукорисующий (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» [23, с. 96].

Специфические аспекты коммуникативной природы музыкальной интонации изучались многими учеными, психологами, музыковедами: Б.В. Асафьевым, И.И. Ашмариним, 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 [286]. 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 музы-

кальный 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 [252]. 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 музыкально-интонационный слух признается центральной составляющей музыкальности человека, фундаментом его способности расшифровывать содержание музыкального «послания» и откликаться на него [73; 101]. По мнению некоторых 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 музы-



кальный образ и 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. Дзержинская, А.Н. Зими́на, 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, позволяющим удержать и развить природный потенциал малышей

ощущать и понимать эмоционально-коммуникативную выразительность музыкальных интонаций.

Необходимость и возможность выстраивания процесса музыкального развития ребенка раннего возраста как процесса музыкально-интонационного развития, подтверждаются и особенности музыкального восприятия детей раннего возраста. Так, в восприятии музыки детьми раннего возраста преобладает фрагментарность (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) [215]. При этом для малыша важны интонационно-выразительные элементы музыкального языка, которые делают музыку «говорящей», определяющей эмоциональный контекст музыкального «высказывания» [28; 107].

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» [249, 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.) [248, с. 141–160]. Поэтому музыкальное восприятие малышей 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» [20, 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 – непроизвольное внутреннее «пропевание» интонации. Более того, по утверждению Н. Гариповой, интонирование – это «звукодвигательная картина физиологического проявления эмоций, «кодирующихся» в звучании голоса как результате интонирования» [66].

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»» [21, с. 164]. При этом, как пишет автор, процесс интонирования у малышей «связан с отражаемыми свойствами зву-

ка 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» [93, с. 82]. А.В. Запорожец назвал этот процесс компарацией, когда оценка входного сенсорного сигнала (музыкального звучания) является результатом встречного, подражательного процесса – внутреннего голосового интонирования [93, с. 82].

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.

Музыкально-интонационные комплексы 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 комплексы должны стать единицами музыкального восприятия, которые позволят опосредовать перцептивные действия ребенка «подобно тому, как его практическая деятельность опосредуется орудием, а мыслительная – словом» [93, с. 11].

Освоение музыкально-интонационных комплексов 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 комплексов 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 комплексы 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 комплексы 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, характерных 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» [25, с. 232], они изменяют, дополняют и комбинируют 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 комплексов у детей будет создаваться необходимый запас музыкального опыта, способов взаимодействия с музыкальными образами, из которого и будут фор-

мироваться «программы» музыкальных импровизаций. Таким образом, процесс музыкально-интонационного развития детей раннего возраста, опирающийся на восприятие и понимание ребенком музыкально-интонационных комплексов 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 комплексы, 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 комплексы 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 интона-

ционно-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 комплексов 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 полифункциональное.



нальный 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 развития 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» [141].

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 и В.А. Деркунской предложены обобщенные практические советы для родителей по реализации разработанных авторами педагогических технологий [69]; в программе музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста «Камертон» Э.П. Костиной представлены материалы и рекомендации родителям по использованию «Программы» в условиях семьи [130].

В практике ДОО 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 поддикована 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» [5].

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

- по степени участия взрослого – непосредственное и опосредованное семейно-ориентированное сопровождение музыкально-интонационного развития детей раннего возраста;
- по времени оказания: опережающее и своевременное семейно-ориентированное сопровождение музыкально-интонационного развития детей раннего возраста;
- 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 об-

ращенность 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 восприятием 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 же, если 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, дающий возможность корректирования дальнейшего хода сопровождения.

### 1.3. МОДЕЛЬ СЕМЕЙНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ИНТОНАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Понятие «модель» трактуется нами как аналог определенного фрагмента природной или социальной реальности, порождения человеческой культуры, концептуально-теоретического образования – оригинала модели. В методологии науки предлагаются различные классификации моделей в соответствии с природой и формой их существования. В нашем исследовании мы используем смешанную структурно-содержательную модель. Выбор данного типа модели объясняется тем, что, во-первых, выявление сущности любого объекта в модельных представлениях требует раскрытия *структуры* оригинала. Во-вторых, структурные элементы модели, имеющие различный уровень абстрактности, обобщенности и применимости, представляют собой устойчивые базовые связи в *содержании* компонентов образовательно-развивающего процесса.

Так как структурные компоненты всех педагогических систем являются базовыми характеристиками педагогической системы, совокупность которых образует факт их наличия и отличает их от других (непедагогических) систем, то в предлагаемой нами модели семейно-ориентированного сопровождения *структурные* компоненты раскрывают внутреннюю организацию работы по музыкально-интонационному развитию детей раннего возраста – цель, задачи, содержание основных форм и методов, осуществляющих реализацию взаимодействия между элементами данного процесса. *Содержательные* компоненты обеспечивают устойчивые связи основных структурных компо-

нентов, которые возникают в процессе реализации семейно-ориентированного сопровождения.

Под **моделью семейно-ориентированного сопровождения** мы понимаем педагогически обоснованную систему, отражающую структурно-содержательные связи процесса педагогического взаимодействия педагога (музыкального руководителя) дошкольного учреждения и семьи по осуществлению музыкально-интонационного развития детей раннего возраста, выраженные в необходимой зрительной форме и способные к демонстрации новых знаний об объекте исследования.

Проектируемая нами структурно-содержательная модель семейно-ориентированного сопровождения представляет собой единство четырех блоков: целевого, теоретико-методологического, содержательно-технологического и критериально-оценочного (см. рис. 1).

Во главе структурно-содержательной модели семейно-ориентированного сопровождения лежит **целевой блок**, определяющий цель и конкретные задачи музыкально-интонационного развития детей раннего возраста. Целью конструируемой модели является музыкально-интонационное развитие детей раннего возраста на основе педагогического взаимодействия педагога дошкольного учреждения и родителей. Данная цель обусловлена социальным заказом государства, выраженным в ФГОС дошкольного образования. В названном документе, а также во многих других директивах, общее раннее развитие, существенной и значимой частью которого является музыкальное развитие, рассматривается как одно из приоритетных направлений современного дошкольного образования [1–4].

## Государственный и социальный заказ

### БЛОК ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ

**Цель:** музыкально-интонационное развитие детей раннего возраста на основе педагогического взаимодействия педагога дошкольного учреждения и родителей

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ БЛОК

**Подходы:** деятельностный, интегративный и интонационный  
**Принципы:** дифференцированного подхода в работе с семьей по музыкально-интонационному развитию детей раннего возраста, целостности педагогического процесса, активности и открытости форм общения детей и взрослых

### СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ БЛОК

**Работа с родителями по музыкально-интонационному развитию детей**

**Музыкально-художественная деятельность детей в ДОУ**

#### Формы

- игровые проекты в детско-родительских группах;
- помощь родителям по созданию музыкально-развивающей среды в семье;
- совместные детско-родительские праздники и развлечения;
- индивидуальные консультации для родителей «Индивидуальные и возрастные особенности музыкально-интонационного развития ребенка»;
- родительские собрания «Развиваем музыкально-интонационные способности детей»;
- памятки по развитию музыкально-интонационных способностей детей раннего возраста

- типовые игровые проекты в малых группах детей раннего возраста (включающие все виды музыкальной деятельности);
- тематические (сюжетно-тематические и музыкально-тематические) игровые проекты в малых группах детей раннего возраста;
- комплексные (объединяющие разные виды искусств) игровые проекты в малых группах детей раннего возраста;
- индивидуальная работа с детьми раннего возраста в мини-группах

#### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ

1) использование в процессе музыкально-художественной деятельности в детских и детско-родительских группах музыкально-интонационных комплексов, выступающих в качестве образно-смысловых коммуникативных архетипов интонационных единиц музыкального языка; 2) обогащение музыкально-развивающей среды ДОУ и семьи компонентами продуктивной деятельности (рисование, лепка, аппликация); 3) интеграция образовательных областей дошкольного образования (художественно-эстетическое, социально-коммуникативное, познавательное развитие детей познавательно-речевое развитие детей)



<b>Методы</b>		
– метод моделирования проблемных ситуаций (моделирование форм родительского поведения);	– методы развития музыкально-интонационного слуха (контрастных сопоставлений музыкальных интонаций, подражательного интонирования, интонационно-слухового различения);	
– метод моделирования игровых ситуаций (ролевое проигрывание музыкально-коммуникативных комплексов);	– методы развития музыкально-образного восприятия (эмпатийного перевоплощения, нахождения «эмоционально-двигательного унисона», многократного прослушивания);	
– интеракционный метод формирования детско-родительских групп (в процессе реализации совместных игровых проектов развития музыкально-творческой деятельности детей раннего возраста)	– методы развития музыкально-творческой деятельности детей раннего возраста (полиmodalного восприятия музыкальных интонаций, синектики, игровых импровизаций)	
<b>Этапы</b>		
1. Информационно-аналитический	1. Ознакомительный	
2. Познавательный	2. Ориентировочно-деятельностный	
3. Вовлечение в совместную с детьми деятельность	3. Импровизационно-продуктивный	
<b>КРИТЕРИАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЙ БЛОК</b>		
<b>Критерии</b>	<b>Показатели</b>	<b>Уровни</b>
Взаимодействие семьи и ДООУ	Ценностное отношение к музыкальному развитию детей раннего возраста; компетентность в вопросах раннего музыкально-интонационного развития детей; активность в совместной деятельности	Оптимальный, допустимый, минимальный
Музыкально-интонационное развитие	Звуковысотный музыкальный слух Интонационно-образное восприятие Музыкально-художественная деятельность Продуктивная деятельность	

**РЕЗУЛЬТАТ:** динамика уровня музыкально-интонационного развития детей раннего возраста

Рис. 1. Структурно-содержательная модель семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста

Во главе структурно-содержательной модели семейно-ориентированного сопровождения лежит **целевой блок**, определяющий цель и конкретные задачи музыкально-интонационного развития детей раннего возраста. Целью конструируемой модели является музыкально-интонационное развитие детей раннего возраста на основе педагогического взаимодействия педагога дошкольного учреждения и родителей. Данная цель обусловлена социальным заказом государства, выраженным в ФГОС дошкольного образования. В названном документе, а также во многих других директивах, общее раннее развитие, существенной и значимой частью которого является музыкальное развитие, рассматривается как одно из приоритетных направлений современного дошкольного образования [1–4].

Реализация процесса музыкального развития в период раннего детства может успешно осуществляться при условии тесного контакта педагогов дошкольного учреждения с семьей – первого и наиважнейшего социального института, формирующего черты характера, взгляды, мировоззрение ребёнка с первых дней жизни. Данный аспект дошкольного образования зафиксирован в государственно-нормативных документах, устанавливающих в качестве необходимого психолого-педагогического условия раннего дошкольного образования построение взаимодействия с семьями дошкольников в целях осуществления полноценного развития каждого ребёнка, вовлечение родителей малышей непосредственно в образовательный процесс.

**Теоретико-методологический блок** обеспечивает объединение и координацию задач и участников процесса семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста на основе научно-мето-

дологических подходов, как определенных концептуальных позиций по отношению к исследуемой нами проблеме, предполагающих использование соответствующих средств и способов педагогической деятельности, необходимых для достижения планируемых результатов [235].

Полифункциональная специфика процесса 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 организации семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста.

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 воз-

раста, включающую такие факторы, как мотивационная сфера ребёнка (его интересы, желания) и его практические возможности (умения и способы действия). Включение ребёнка в музыкальную деятельность осуществляется на основе вовлечения его в игровые действия с музыкальными звуками, инструментами, при слушании музыкальных произведений. Игра является необходимым условием развития ребёнка, практического освоения музыкального искусства. Манипулирование и игра с музыкальными звуками (при их прослушивании, элементарном музицировании, пении, выполнении простейших музыкально-ритмических, пластических движений) позволяют ребёнку начать в дальнейшем ориентироваться в характере музыки, ее жанрах.

При этом специфика деятельностного подхода в музыкальном развитии малышей заключается в преимущественной ориентации на совместную деятельность детей со взрослым, в оказании помощи ребёнку в становлении его как субъекта музыкальной деятельности. Позиция субъекта музыкальной деятельности обеспечивает интеграцию ребёнка с миром музыкально-художественных ценностей и возможность творческой самореализации в общении с музыкой.

Таким образом, деятельностный подход требует организации процесса семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста 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).

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

1) внутрпредметная 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-общения с миром музыкального искусства.

Таким образом, интегративный подход позволил выявить ключевую особенность семейно-ориентированного сопровождения раннего музыкально-интонационного развития – опору на коммуникативные архетипические 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, основывается

ся 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.

Осуществление процесса семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста базируется на принципах: дифференцированной работы с семьей по музыкально-интонационному развитию детей раннего возраста; активности и открытости форм общения

детей и взрослых; целостности педагогического процесса музыкально-интонационного развития детей раннего возраста.

*Принцип дифференцированной работы с семьей* по музыкально-интонационному развитию детей раннего возраста с учетом образования родителей, степени их участия в музыкально-развивающем процессе связан с активизацией педагогических возможностей родителей в сфере музыкального воспитания и развития своих малышей. Данный принцип направлен на становление субъектности ребенка, формировании его личной и самобытной системы связей, отношений с окружающим миром, а в контексте музыкального развития – оформлении личностного способа взаимодействия с ценностями музыкально-художественной культуры. Это во многом зависит от личностного потенциала близких взрослых ребенка, их приоритетов музыкального воспитания, понимания ценности музыкального развития в период раннего детства, умения «видеть» индивидуальные особенности и возможности ребенка, отслеживать характер изменений, происходящих с ребенком в ходе музыкально-развивающего процесса. Принцип дифференцированной работы с семьей позволяет повысить уровень компетентности родителей в вопросах музыкально-интонационного развития малышей, а значит, дает возможность поддерживать, обогащать уникальный опыт взаимодействия детей с музыкальной культурой, способствовать становлению каждого ребенка как субъекта музыкальной деятельности.

*Принцип активности и открытости форм общения* детей и взрослых заключается в эмоционально-позитивном диалоговом общении и взаимодействии малышей и родителей в ходе музыкально-интонационного развития детей раннего воз-



раста. Данный принцип основан на готовности сотрудничающих сторон – педагога и родителей – доверять компетентности друг друга: искренне, без оценки, выражать свои актуальные переживания, касающиеся проблем музыкального развития ребенка, высказывать замечания и советы, способствующие их решению. Понимание педагогом значимости близкого взрослого как «эмоционального тыла» для малыша, активно поддерживающего и одобряющего его действия, позволяет создать атмосферу психологически комфортного взаимодействия взрослых и детей, взаимопонимания, общности интересов родителей и малышей в ходе их совместной музыкально-художественной деятельности. Принцип активности и открытости форм общения детей и взрослых обеспечивает возможность каждому родителю видеть и знать, как развивается его ребенок.

*Принцип целостности педагогического процесса* музыкально-интонационного развития детей раннего возраста подразумевает сонаправленность действий педагога и родителей на основе реализации «Программы раннего музыкально-интонационного развития детей» в семье и ДОО. Использование «Программы» как содержательного связующего звена позволяет объединить задачи, формы и методы процесса музыкально-интонационного развития детей как в условиях детского сада, так и в семье. Данный принцип дает возможность активизировать и обогащать воспитательные умения родителей; поддерживать их уверенность в собственных педагогических возможностях.

**Содержательно-технологический блок** представляет основные направления деятельности педагога и родителей, формы, методы и этапы организации процесса семейно-ориентиро-

ванного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста.

Рассмотрим первое направление содержательно-технологического блока – **работу с родителями по музыкально-интонационному развитию детей**, включающую три этапа:

1. *Информационно-аналитический этап*, направленный на исследование родительского контингента для составления плана взаимодействия педагога с родителями на текущий год. На этом этапе осуществляется своеобразное моделирование процесса сотрудничества и музыкального руководителя и семьи.

2. *Познавательный этап*, направленный на разъяснительную работу с родителями по вопросам музыкально-интонационного развития детей раннего возраста.

3. *Этап вовлечения в совместную с детьми деятельность*, направленный на формирование активной позиции родителей по отношению к процессу музыкального развития детей в период раннего детства.

Работа с родителями по музыкально-интонационному развитию детей осуществляется в разнонаправленных 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 сенситивный 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 восприятия 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 также 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 сов-

местно с родителями активно участвуют в музыкальной деятельности. Роль педагога при этом должна заключаться в такой организации совместной детско-родительской музыкальной деятельности, которая способствовала бы раскрытию внутреннего потенциала ребенка, обогащению его индивидуального музыкального опыта.

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 предлагаются 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.

Таким образом, 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.

*Совместные с родителями праздники и развлечения* являются радостными, волнующими событиями для каждого малыша, память о которых сохраняется надолго. 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.

Реализация работы с родителями по музыкально-интонационному развитию детей осуществляется на основе следующих *методов*:

- метод моделирования проблемных ситуаций (моделирование форм родительского поведения);
- метод моделирования игровых ситуаций (ролевое проигрывание музыкально-коммуникативных комплексов);
- интеракционный метод формирования детско-родительских групп (в процессе реализации совместных игровых проектов развития музыкально-творческой деятельности детей раннего возраста).

*Метод моделирования проблемных ситуаций* основан на обучении родителей конструктивному поведению в проблемных ситуациях с детьми. Проблемные ситуации в процессе музыкально-интонационного развития детей связаны преимущественно с несформированностью у малышей умения общаться с другими детьми, с трудностями в установлении контактов со взрослыми, а также с невозможностью достичь намеченной цели по причине отсутствия необходимых навыков музыкально-художественной деятельности. Цель данного метода – помочь родителями лучше понять, что значит быть ребенком *раннего* возраста, а также «увидеть» себя глазами своего малыша.

Метод моделирования проблемных ситуаций представляет собой выстраивание основных приоритетов деятельности родителей как «формул реагирования» на те или иные действия ребенка в процессе осуществления разных видов музыкальной деятельности. Данный метод способствует повышению гибкости родительской позиции, дает им возможность пересмотреть привычные способы взаимодействия с ребенком.

*Метод моделирования игровых ситуаций* предполагает эффект переноса коммуникативных эмоционально-двигательных характеристик музыкальных интонаций на ролевое дей-

ствии какого-либо персонажа в игровой ситуации. Например, музыкально-интонационный комплекс Плача обыгрывается как образ плачущего зайки, который «изображается» закрытием ладонями глаз и слабым наклоном головы вниз. Родитель в этом случае – образец правильных действий и инициатор вариативных изменений в развитии игры.

*Интеракционный метод формирования детско-родительских групп* в процессе музыкально-интонационного развития детей раннего возраста заключается в формировании детско-родительской группы как целого, создании специфических групповых форм и правил поведения, акценте на действии механизма обратной связи при общей эмоциональной поддержке.

Данный метод имеет цель – в ходе совместной деятельности с родителем постепенно вывести малыша на самостоятельную работу в сотрудничестве с другими детьми и чужим взрослым.

Интеракционный метод стимулирует совместное творчество родителей и детей, способствует установлению партнерских взаимоотношений внутри детско-родительской группы, что обеспечивает малышам чувство психологической защищенности, эмоциональное благополучие, формирование базиса личностной культуры, развитие индивидуальности.

Второе направление содержательно-технологического блока, реализующееся в последовательности трех этапов – **музыкально-художественная деятельность детей в ДОО.**

На первом этапе – *ознакомительном* – происходит накопление и обогащение музыкального опыта детей раннего возраста на основе использования в музыкально-развивающем процессе эмоционально-коммуникативных единиц музыкаль-

ного языка – музыкальных интонаций. Цель данного этапа – научить детей распознавать музыкальные интонации на слух.

Второй этап 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 музыкальные интонации в пении и движении.

Третий этап музыкально-интонационного развития детей раннего возраста – *импровизационно-продуктивный*. На этом этапе ребенок, овладев комплексом музыкальных интонаций, 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 третьего этапа является формирование у детей раннего возраста творческих способностей в различных видах музыкально-художественной и продуктивной деятельности.

На этом этапе важно вызвать у детей 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 музыкальных интонаций.

В условиях смены образовательной парадигмы планирование воспитательно-образовательного процесса должно осуществляться в виде проектирования совместной деятельности взрослого и детей в адекватных возрасту формах работы. В основе проектирования лежит идея о направленности деятельности на результат, который можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической ситуации. В настоящее время проектно-исследовательская деятельность детей раннего возраста раскрыта в работах О.М. Масленниковой, А.А. Филиппенко, Н. Семеновой, Т. Костевской, В. Миленко, В. Лепетюха, А. Савенкова и др. Проектирование рассматривается авторами как организация педагогического процесса, основанного на взаимодействии педагога и воспитанника между собой и окружающей средой в ходе реализации проекта – поэтапной практической деятельности по достижению намеченных целей).

Формами музыкально-художественной деятельности детей являются:

– типовые игровые проекты в малых группах детей раннего возраста (включающие все виды музыкальной деятельности);

– тематические (сюжетно-тематические и музыкально-тематические) игровые проекты в малых группах детей раннего возраста;

– комплексные (объединяющие разные виды искусств) игровые проекты в малых группах детей раннего возраста;

– индивидуальная работа с детьми раннего возраста в мини-группах.

*Типовые игровые проекты* в малых группах детей раннего возраста (подгруппы из 5–7 малышей) представляют собой совместную деятельность педагога и детей, направленную на решение какой-либо музыкальной задачи в игровой сюжетной ситуации. В процессе решения этой задачи малыши могут активно экспериментировать со звуками – выявлять их особенности и свойства, устанавливать простейшие связи между характером музыкального образа и средствами его выразительности. Ведущая роль в осуществлении игрового проекта принадлежит педагогу: от него исходит инициатива совместной музыкальной деятельности, им выдвигаются задачи восприятия и воспроизведения музыкальных характеров, образов, предлагаются способы и средства их решения. В ходе решения задач игрового проекта малыши выполняют действия по прямому предложению взрослого или путем подражания ему. По мере накопления опыта музыкальной деятельности детям предлагается самостоятельно решить поставленную задачу, используя известные ему средства. Например, подобрать соответствующие характеру музыки инструменты для сопровождения, пластические движения для отображения музыкального образа.

*Тематические игровые проекты* в малых группах детей раннего возраста включают две разновидности: сюжетно-тема-

тические – тема которых взята из жизни (например, «Зима», «Наши игрушки») и музыкально-тематические, тема которых связана с самой музыкой (например, «Высокие и низкие голоса в музыке»).

*Комплексные игровые проекты* в малых группах детей раннего возраста подразумевают активное и глубокое восприятие музыки на основе объединения разных видов искусств – музыки, живописи, литературы, театра. Комплексность в игровых проектах понимается как целостность, образующаяся из отдельных частей, которые в системе целостности утрачивают свою относительную самостоятельность. Содержание музыкального произведения поясняется и дополняется литературным текстом, иллюстрациями, репродукциями картин, фрагментами мультфильмов и т.п., что помогает более широкому и глубокому осмыслению музыкальных образов и позволяет воссоздавать их разными выразительными средствами (например, игровые проекты «Щелкунчик», «Снегурочка»). Комплексные игровые проекты включают театрализованные, игровые фрагменты, организуемые взрослыми, и могут реализовываться как праздничные мероприятия.

*Индивидуальная работа* с детьми раннего возраста осуществляется в мини-группах (2–3 человека). При этом педагог не регламентирует деятельность детей, предоставляя им возможность самостоятельного выбора видов музыкальной или продуктивной деятельности, быть инициаторами слушания музыки, вносить предложения, касающиеся репертуара. Субъект-субъектный принцип взаимодействия педагога с ребенком в процессе организации восприятия музыки означает свободу реакций и высказываний малыша в ходе слушания музыкальных произведений,

недопущение педагогом запретов, ограничивающих порывы ребенка. В ходе исполнительской и творческой музыкальной деятельности действия педагога направлены на оказание поддержки и помощи ребенку, испытывающему те или иные затруднения в воспроизведении музыкального замысла.

В индивидуальной работе с ребенком педагог ориентируется на психоэмоциональное состояние малыша, его интерес, наличие внешних эмоциональных проявлений, двигательную активность, желание в той или иной форме отобразить услышанное им в музыке. Важным при этом является удовлетворенность малыша самой деятельностью и ее результатами, снятие эмоциональной напряженности и дискомфорта.

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 подражательность 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, резюмирующе-

го 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 «переволлотиться» 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 вы-

явления 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 непродолжительностью, 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 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 какой-либо персонаж, 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 врожденной имманентной синестезии («смешении чувств»), при которой музыкальным ощущениям сопутствуют ощущения других модальностей – цвета, све-



та, 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 [237].

*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-опосредованно, поскольку все методы взаимосвязаны, располагают широким функциональным диапазоном и каждый из них в той или иной

мере отвечает всем задачам раннего музыкально-интонационного развития.

Наряду с представленными выше специальными методами осуществление процесса раннего музыкально-интонационного развития 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, познавательно-мотивирующий потенциал, побуждающий детей к творческому использованию полученных знаний в музыкально-художественной деятельности.

Применение наглядного метода, имеющего две разновидности — наглядно-слуховой и наглядно-зрительный — было 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 использовался 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 используется для активизации внимания детей, передачи новой для них информации, и позволяет усилить восприятие музыки. Словесный метод применяется 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 заключается в получении знаний посредством экспериментальной практической деятельности. Значимость метода связана с деятельностной природой малышей, познающих мир исключительно чувственно-практическим путем. Практический метод используется для создания условий активного экспериментирования малышей со звуками с целью накопления у них музыкально-сенсорного опыта. Манипулируя и играя с музыкальными звуками, малыши учатся 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 раздражительного интонирования, метода интонационно-слухового различения, так и традиционных – наглядного, словесного, практического и проблемного методов дошкольной педагогики.

**Результативно-критериальный блок** описывает ожидаемые результаты реализации модели семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста.

Таким образом, модель семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста, основанная на деятельностном, интегративном и интонационном подходах, реализующаяся в процессе работы с родителями по музыкально-интонационному развитию детей и музыкально-художественной деятельности детей в ДОУ, обеспечивает необходимые условия для развития способности детей двух- и трехлетнего возраста воспринимать музыку на интонационно-образном уровне, являющейся основой их практической музыкально-художественной деятельности.

#### **I.4. УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ СЕМЕЙНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ИНТОНАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА**

Многочисленные педагогические исследования показывают, что любая модель может быть эффективно реализована при наличии определенных условий. Прежде чем обратиться к содержанию условий реализации модели семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста, необходимо рассмотреть категорию «условие».

В философском словаре под условием понимается «отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он не может существовать» [266, с. 421]. Также условия составляют ту среду, обстановку, в которой явления возникают, существуют и развиваются. Словарь русского языка С.И. Ожегова трактует «условие» как «обстоятельство, от которого что-нибудь зависит» [195]. В других словарях русского языка предлагаются схожие трактовки рассматриваемого понятия: как обстановка, в которой что-то происходит; как среда, в которой пребывают и без которой не могут существовать предметы и явления; как основа, предпосылка для чего-либо. В данных определениях условие рассматривается как нечто внешнее для предмета или явления, непосредственно влияющее на процесс его формирования и развития. В БСЭ дается более обобщенное понимание данного термина: «условие – это существенный компонент комплекса

объектов (вещей, их состояния, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления». Весь этот комплекс называется «достаточным» [42, с. 105]. В данном определении условие рассматривается не как отдельное обстоятельство, отношения предметов, а как целый комплекс объектов, влияющих на исследуемое явление.

Следует отметить, что условия должны быть необходимыми и достаточными для существования или изменения изучаемого предмета или явления. К необходимым относят те условия, которые имеют место всякий раз, как только возникает действие, а к достаточным – только те, которые непременно вызывают данное действие [42, с. 128].

В теории и практике педагогики также существует множество трактовок и определений понятия «условие» вообще и «педагогические условия» в частности. В.И. Андреев под педагогическими условиями понимает целенаправленный отбор и применение элементов содержания, методов, приемов, а также организуемых форм обучения для поставленных целей [16]. М.И. Ерецкий дает такое определение: «Педагогические условия – это сопутствующие фактору педагогические обстоятельства, которые способствуют (или противодействуют) проявлению педагогических закономерностей, обусловленных действием факторов» [87, с. 93]. «Педагогические условия – это среда, обстоятельства, в которых реализуются педагогические факторы», – отмечает М.Е. Дуранов [83, с. 70]. Н.М. Яковлева пишет, что рассмотрение категории «условие» по отношению к понятию «среда» («обстановка») неоправданно расширяет совокупность объектов, необходимых для возникновения, осуществления или изменения педагогического явления [285, с. 219]. Под

педагогическими условиями она понимает совокупность мер в учебно-воспитательном процессе, обеспечивающих достижение учащимися высшего уровня деятельности [285, с. 24].

Анализ представленных определений позволил нам принять за основу определение «педагогических условий» как внешних обстоятельств, факторов, оказывающих существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированных педагогом, предполагающих, но не гарантирующих определенный результат процесса. Исходя из данного определения, нами сформулировано понятие *педагогических условий реализации модели семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста*: совокупность объективных факторов и специально спроектированных педагогом компонентов музыкально-развивающего процесса, направленных на активное освоение детьми раннего возраста коммуникативного, архетипического интонационно-образного слоя музыки в музыкально-художественных и продуктивных видах деятельности.

При определении педагогических условий реализации модели семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста нами были учтены следующие положения:

- определение социального заказа в аспекте исследуемой проблемы;
- выявление специфики организации процесса музыкально-интонационного развития детей раннего возраста;
- использование возможностей деятельностного, интегративного и интонационного подходов, составляющих методологическую базу нашего исследования.

В результате были выделены следующие педагогические условия:

1) использование в процессе музыкально-художественной деятельности в детских и детско-родительских группах музыкально-интонационных комплексов, выступающих в качестве коммуникативно-архетипических интонационных единиц музыкального языка;

2) обогащение музыкально-развивающей среды ДОУ и семьи компонентами продуктивной деятельности (рисование, лепка, аппликация);

3) интеграция образовательных областей дошкольного образования (художественно-эстетическое, социально-коммуникативное, познавательное развитие детей).

Рассмотрим более подробно каждое из обозначенных нами педагогических условий.

*Первое педагогическое условие* – использование в процессе музыкально-художественной деятельности в детских и детско-родительских группах музыкально-интонационных комплексов, выступающих в качестве коммуникативно-архетипических интонационных единиц музыкального языка.

Основой разработки музыкально-интонационных комплексов 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 конструктов, стереотипов «patterns, отражающих в звуке смысл общения» [114, 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 жест, который трактуется как выкрик: «Вперед! За мной!».

Второй коммуникативный архетип может быть охарактеризован как архетип «прошения». Это ситуация просьбы, мольбы, оплакивания. Мускульно-моторная 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 диапа-

зоне с настойчивым возвращением к исходной точке. Энергичное, быстрое движение создается средствами метроритма и остигнутым высотным профилем, в котором нет сильных акцентов и размашистых линий. Мускульно-моторный 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, к группировке 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 [11].

Контрастно-регистровые интонации не имеют определенной линии звуковедения и основываются на сопоставлении поляризующихся тембров (регистров), их чередовании, диктуемых 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 ме-

лодический 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 комплексы 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 комплексы 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-интонационным комплексом** мы понимаем устойчивое мелодическое образование с характерным звуковысотным, ритмическим, динамическим и тембральным соотношением звуков, имеющее определенный коммуникативный смысл, эмоциональный тонус. Музыкально-интонационные комплексы образуют своеобразный «словарь» образно-интонационных звуковых аналогов явлений, эмоциональных состояний, коммуникативных архетипов, где каждому

музыкально-интонационному комплексу соответствует своя мелодия-попевка, свой образ и двигательно-пространственное отображение (см. табл. 2).

**Таблица 2**

**Музыкально-интонационные комплексы**

<b>Интонационный комплекс</b>	<b>Изобразительный образ</b>	<b>Двигательно-пространственное отображение</b>
Призыва	Марширующий петушок	Маршевые шаги на месте с высоким подниманием коленей и жест рукой вверх
Плача	Плачущий зайка	Закрытые ладонями глаза, слабые наклоны головы вниз
Маятника	Часы с маятником	Соответствует движениям колыбельной – укачивание на руках воображаемой куклы или покачивание из стороны в сторону
Созерцания	Горизонтальная линия	Медленное горизонтальное движение руки в сторону
Игры	Катящийся колобок	Энергичное движение туловищем из стороны в сторону
Круга	Радуга, отражающаяся в воде	Обрисовывание в воздухе рукой круга большого диаметра
Веера	Лиса, любующаяся своим хвостом	Возвратное движение рукой: плавно снизу вверх и обратно
Взлета	Улетающая Божья коровка	Раскрытая ладонь и быстрый взмах вверх
Ухода	Зевающий бегемот	Широкое движение рук сверху вниз по направлению к груди
Угрозы	Волк, клещающий зубами	Хватающее движение руками

Например, музыкально-интонационный комплекс Призыва имеет визуальный образ Петушка, которого ребенок «изображает», маршируя на месте с высоким подниманием коленей и движением руки снизу вверх. Визуальный образ музыкально-интонационного комплекса Мольбы – Плачущий зайка, двигательного-пространственного отображения – закрытые ладонями глаза, слабые наклоны головы вниз.

Таким образом, музыкально-интонационные комплексы, являясь содержательной основой процесса 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 комплексы обеспечивают переход от стихийно-биологического реагирования на музыку к осознанному и деятельностному освоению пространства музыкально-художественных ценностей.

***Второе педагогическое условие*** – обогащение музыкально-развивающей среды ДОО и семьи компонентами продуктивной деятельности (рисования, лепки, аппликации).

Музыкальное развитие ребенка обусловлено не только занятиями с педагогом или родителями, но и возможностью самостоятельно играть, экспериментировать с музыкальными игрушками, свободного музицирования на музыкальных инструментах. Элементарное музицирование как первичная творческая деятельность ребенка возможна при условии создания специальной музыкально-развивающей среды.

Наиболее общее понятие среды как педагогического средства приводится в работах Ю.С. Мануйлова, разработчика

теории средового подхода в воспитании [151]. Он определяют среду, «как то, среди чего пребывает субъект, посредством чего формируется образ жизни и что опосредует его развитие и определяет личность». В настоящий момент в психолого-педагогической теории и практике существует понятие «развивающая обучающая» или «развивающая предметная среда». Предметный компонент развивающей среды детей дошкольного возраста подробно описан в работах С.Л. Новосёловой. Она обосновывает понятие развивающей среды как системы материальных объектов деятельности ребёнка, функционально моделирующих содержание его развития, духовного и физического [191, с. 117].

С.Л. Новосёловой разработаны следующие требования к развивающей предметной среде:

- требуется учитывать необходимость развития ведущей детской деятельности;
- среда должна быть нацелена на зону ближайшего психического развития;
- среда должна соответствовать структуре когнитивной сферы ребёнка, то есть содержать как консервативные (уже известные ребёнку) компоненты, так и проблемные, подлежащие исследованию.

Данные требования обосновываются автором тем, что способность к познанию коренится в интересе ребёнка к предметному миру близких ему людей, в ориентировке на новизну, в первичном экспериментировании с игрушками и инструментами, в любознательности, интересе, превышающем своей мотивацией получение утилитарного результата [191, с. 66].

Вопросы организации развивающей среды с учетом особенностей нервно-психического развития детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении представлены в «Концепции построения развивающей среды для организации жизни детей и взрослых в системе дошкольного образования» (В.А. Петровский), в научных исследованиях (Г.Г. Григорьева, Л.А. Максимова, Л.Н. Павлова).

Говоря о музыкальном развитии дошкольников, исследователи представляют предметно-развивающую среду как музыкально-образовательную, которая состоит из предметно-пространственного и музыкального компонентов. Предметно-пространственный компонент представлен теми предметами и специальным оборудованием, «которое сопровождает ребенка в процессе его жизнедеятельности в детском саду и способствует более успешной реализации его музыкального развития» [122, с. 43]. Музыкальный компонент представлен аудиомузыкальной информацией, то есть непосредственно музыкой, независимо от её источника.

Интересен взгляд на основные признаки и составляющие педагогически организованной музыкальной среды Л.В. Горюновой, определяющей ее в качестве гармонизирующей силы, воздействующей на детей через многочисленные каналы связи, «действие которых обусловлено свойством ее проницаемости и влияния на воспринимающего» [65, с. 34]. Составляющими педагогически организованной музыкальной среды автор называет:

– содержательный пласт музыкального искусства, воспринимаемый слушателями в виде музыкальных произведений (в своем законченном виде или представленные в виде определенных фрагментов, отражающих тематический, эмоционально-



образный или иллюстративный аспекты образовательного процесса), звучащие в записи;

- живая музыка в исполнении профессиональных исполнителей;

- музыка, звучащая в собственном непосредственном исполнении детей;

- носители живого музыкального звучания – музыкальные инструменты, имеющиеся в образовательном учреждении, у детей дома, в музее;

- воображаемая музыка – то есть такая, которую дети «слышат» внутренним слухом в процессе восприятия других видов искусства (произведений литературы, живописи, архитектуры, скульптуры);

- так называемая «музыка природы» – пение птиц, шелест листвы, шум волн, ветра, гудение пламени в очаге, звон капли;

- мелодия выразительной речи (содержательная и образная) [65, с. 41].

Таким образом, музыкальное развитие детей дошкольного и раннего возраста определяется наличием богатой музыкально-развивающей и логически организованной среды, учитывающей возрастные и индивидуальные особенности каждого ребенка.

В осуществлении музыкально-интонационного развития детей раннего возраста предметно-пространственная музыкальная среда играет наиважнейшую роль, являясь источником получения эмоционально-образной информации, приобретения необходимого музыкального опыта, стимулом к развитию музыкальной деятельности. При этом для раннего возраста характерна организация музыкально-развивающей среды таким об-

разом, чтобы в ней визуально были представлены все виды детской музыкальной деятельности, созданы условия для активного взаимодействия детей с любыми пособиями, музыкальными игрушками и музыкальными инструментами. Поэтому ведущим принципом организации музыкально-развивающей среды является принцип размещения материалов по типу мини-центров, созданных с целью предоставления каждому ребенку возможности сосредоточиться на своей деятельности, пережить определенное эмоциональное состояние, самостоятельно или с помощью взрослого освоить определенное действие с предметами и материалами. Оформление музыкальных мини-центров для детей раннего возраста должно быть сюжетным, с использованием материалов одной фактуры и цветовой гаммы. Пособия должны быть добротными, безопасными, эстетически привлекательными, простыми в обращении, сомаштабными глазу, росту, действиям рук ребёнка двух-трех лет [130].

Среди оставляющих музыкально-развивающей среды для детей раннего возраста необходимо выделить такой существенный момент, как создание эмоционального фона среды. Организация и поддержание эмоционально-комфортной атмосферы в процессе осуществления разных видов музыкальной деятельности малышей является мотивирующим фактором эмпатийно-позитивного взаимодействия ребенка с миром музыки.

Учитывая полимодальную специфику восприятия, присущую детям раннего возраста, их способность трансформировать музыкальные ощущения и представления в визуальные, пластические образы, музыкально-развивающая среда может быть дополнена элементами и материалами продуктивной деятельности детей (рисования, лепки, аппликации). Для этого в про-

странстве мини-центров могут быть размещены карандаши, краски, фломастеры, восковые мелки, глина или пластилин, разные виды бумаги, готовые аппликационные формы и т.д. Экспериментируя с изобразительными и пластическими материалами, малыши пробуют отобразить свои музыкальные впечатления, передать отдельные элементы содержания музыкального произведения в рисунке или объемном изображении. Уточнить представления малышей помогают игрушки, иллюстрации, фотографии.

Таким образом, включение в процесс музыкально-интонационного развития элементов продуктивной деятельности за счет обогащения музыкально-развивающей среды пластическими, изобразительными материалами, помогает вызвать в детской душе яркий эмоциональный отклик на восприятие музыкального произведения, обогатить и расширить круг музыкальных представлений. С другой стороны, синтез музыкальной и продуктивной деятельности, обогащение музыкальных представлений различными качествами и ситуативными дополнениями другой (немузыкальной) художественной специфики, является импульсом к раскрытию разноплановых возможностей ребенка, источником вдохновения в игре.

***Третье педагогическое условие*** – интеграция образовательных областей дошкольного образования (художественно-эстетическое, социально-коммуникативное, познавательное развитие детей).

Понятие интеграции относится к общенаучным и заимствовано педагогической наукой из философии, где интеграция понимается как сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов. На

протяжении XX столетия интеграция использовалась педагогами на разных ступенях обучения и развития как гармоничное объединение различных видов деятельности, учебных предметов, которое позволило внести целостность в познание ребёнком мира. Сам термин «интеграция» появился в конце XX века на сессии ЮНЕСКО (1993 г.), где было принято его рабочее определение как особой органической взаимосвязи и взаимопроникновения знаний, которые должны вывести ребенка на понимание единой научной картины мира. Признаками интегративного процесса, по мнению Ю.С. Тюнникова, являются:

- 1) выстраивание интеграции как взаимодействия разнородных, ранее разобщённых отдельных элементов;
- 2) интеграция связана с качественными и количественными преобразованиями взаимодействующих элементов;
- 3) интегративный процесс имеет свою логико-содержательную основу;
- 4) педагогическая целесообразность и относительная самостоятельность интегративного процесса [258].

Интегративность является основополагающим принципом современного дошкольного образования, предполагающим гармоничное объединение образовательных областей в единый неразрывный воспитательно-развивающий процесс, при котором в сознании ребенка синтезируется чувственный и деятельностный, познавательный и эстетический опыт, формирующий целостное представление об окружающем мире.

Рассматривая системообразующие факторы интеграции в системе ДОУ, Л.В. Трубайчук указывает, что ими может стать любой компонент содержания дошкольного образования, компонент образовательного процесса или качественная характе-

ристика его участников. Данные системообразующие факторы определяют формы интеграции, которые будут обеспечивать и синтез образовательных областей, и взаимосвязь разных видов деятельности, и формирование интегральных качеств личности дошкольника в процессе воспитания и развития. Интеграция образовательных областей, осуществляемая в соответствии с возрастными возможностями и особенностями воспитанников, спецификой образовательных областей, позволяет объединить социально-личностное, познавательно-речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие ребенка, способствуя формированию интегральных личностных качеств детей, создавая основу для их гармоничного вхождения в социум [257].

В сфере музыкального искусства интегративность отражает сам феномен музыкально-художественной деятельности, который может рассматриваться как органическое слияние, целостность четырех основных форм человеческой активности:

- преобразовательной, заключающейся в понимании и эмоциональном переживании ребенком замысла композитора, его интерпретации, проживании своих музыкальных впечатлений, создания собственного произведения искусства;

- познавательной как обогащение чувственного опыта детей, овладения исполнительским мастерством, мастерством слушателя;

- ценностно-ориентационной, связанной с приобщением ребенка к ценностям культуры, формированием личностной системы жизненных ценностей;

- общения как деятельности, подразумевающей взаимодействие ребенка с другими детьми посредством восприятия, исполнения и сочинения музыки.

Таким образом, музыкальное развитие ребенка, являясь интегративным процессом, предполагает целостное и гармоничное сочетание всех сторон развития – биологического, социального, культурного. С этой точки зрения, специально организованное музыкальное развитие ребенка раннего возраста – это не просто трансляция, передача ему музыкальных знаний и умений, а собственно погружение малыша в музыкальную культуру, которая включает не только музыкально-аудиальный компонент, но и компоненты окружающей социальной среды (сфера отношений и деятельности в музыке), предметной среды (сфера предметов и вещей, материализующих музыкально-художественные образы в виде иллюстраций, скульптур малых форм — статуэток, художественно выполненных игрушек и т.п.). При этом ребенок постигает составляющие музыкальной культуры с разных сторон, в различных образовательных сферах.

Семейно-ориентированное сопровождение музыкально-интонационного развития детей раннего возраста осуществляется на основе интеграции образовательных областей — художественно-эстетической, социально-коммуникативной, познавательной. Системообразующими факторами интеграции данных образовательных областей являются полимодальность восприятия детей раннего возраста, синкретичность деятельности малышей, а также сама коммуникативная специфика музыкального искусства, раскрывающая ребенку многообразие связей, существующих в мире природы, человеческом сообществе, предметном мире и обеспечивающая объединение содержательных компонентов образовательных областей.

Предметом интеграции являются цели, задачи и содержание данных образовательных областей, а также методы и формы организации образовательного процесса. В процессе раннего музыкально-интонационного развития происходит объединение и синтез следующих видов деятельности:

- музыкальной (пения, музыкально-ритмических движений, игры на детских музыкальных инструментах).
- двигательной (включающей основные движения – ходьбу, бег, прыжки);
- игровой (сюжетно-ролевых игр, игр с правилами);
- коммуникативной (конструктивного общения и взаимодействия со взрослыми и сверстниками, устная речь);
- познавательно-исследовательской (исследования объектов окружающего мира и экспериментирования с ними);
- восприятия художественной литературы и фольклора;
- изобразительной (рисования, лепки, аппликации);

Объединение, проникновение одной области в другую, их взаимообогащение реализуется на основе единства методов (наглядного, словесного, практического) и форм организации образовательного процесса, (в образовательной деятельности, осуществляемой в процессе организации различных видов детской деятельности – игровой, коммуникативной, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально-художественной, чтения, в образовательной деятельности, осуществляемой в ходе режимных моментов, в самостоятельной деятельности детей как в условиях ДОУ, так и в семье).

Интеграция образовательных областей в процессе музыкально-интонационного развития детей раннего возраста спо-

способствует обогащению и развитию сюжетов музыкально-творческих, дидактических, сюжетно-ролевых, подвижных, психологических, театрализованных игр; применяется для иллюстрирования и пояснения содержания музыкальных произведений чтения фрагментов художественных книг разных жанров; используется в беседах социально-нравственного содержания, в инсценировании и драматизации отрывков из сказок, песен, стихотворений; является основой активизации фантазии и творческого воображения детей в качестве музыкального фона-сопровождения при рассматривании и обсуждении игрушек, предметных и сюжетных картинок, иллюстраций к знакомым сказкам и потешкам. Фрагменты музыкальных произведений, создающие соответствующий настрой, положительный эмоциональный фон, 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, трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной, чтения); в образовательной деятельности, осуществляемой в ходе режимных моментов (во время сбора на прогулку, в тихий час и т.д.); в самостоятельной деятельности детей.

Взаимосвязь и взаимопроникновение образовательных областей, являясь важным компонентом музыкально-интонационного развития детей в семье и детском саду, обеспечивает полноту реализации возможностей и музыкальных способностей ребенка, целостность восприятия им окружающего мира, его всестороннее развитие.



На основе интеграции происходит взаимодействие и объединение деятельности разных субъектов образования – детей, родителей, педагогов, образование сообщества участников педагогического процесса. Создание совместных проектов, досугов, праздников, экскурсий помогает приобретать родителям опыт воспитания и развития своих детей как уникальных субъектов разных видов деятельности, активно познающих смысл и ценности общественной и индивидуальной культуры, преобразующих окружающее культурное пространство и самого себя.

Таким образом, интеграция образовательных областей – художественно-эстетической, социально-коммуникативной, познавательной в процессе раннего музыкально-интонационного развития детей является основой единства содержательных компонентов образовательного процесса, сочетания и взаимопроникновения разных видов деятельности, объединения форм организации образовательного процесса, взаимодействия и сотрудничества субъектов образования. Интеграция художественно-эстетического, социально-коммуникативного и познавательного развития в музыкально-развивающем процессе способствует максимальному раскрытию индивидуального возрастного потенциала каждого ребенка, гармоничному развитию его личностных качеств, осознанию ребёнком самого себя, своих возможностей и индивидуальных особенностей; умению общаться со взрослыми и сверстниками.

Представленные педагогические условия отражают совокупность мер, обеспечивающих эффективность модели семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста.

## Выводы

1. Анализ философской, психолого-педагогической, музыкально-педагогической и искусствоведческой литературы позволил выделить следующие этапы развития проблемы семейно-ориентированного сопровождения музыкального развития детей раннего возраста: 1 этап (с древнейших времен до начала XVII века) – отсутствует понятие семейно-ориентированного сопровождения музыкального развития детей раннего возраста, музыкальное развитие детей не выделяется в отдельную категорию, являясь неотъемлемой частью синкретичного внутрисемейного общевоспитательного процесса; 2 этап (с середины XVII до второй половины XIX века) – семья является первичным источником музыкального опыта ребенка, расширяется поле теоретических изысканий в области музыкальной педагогики, вводится самостоятельное понятие «музыкальное развитие детей»; 3 этап (вторая половина XIX – середина XX века) – музыкальное развитие в раннем детстве начинает приобретать статус относительно самостоятельной сферы дошкольного воспитания, сохраняя при этом приоритет позиции семьи, во многом определяющей направленность и характер музыкального развития детей раннего возраста, появляются специально организованные дошкольные образовательные заведения (детские сады), включающие в качестве обязательного компонента музыкальное развитие ребенка; 4 этап (вторая половина XX до наших дней) – появление первых исследований теоретических и практических аспектов семейно-ориентированного сопровождения музыкального развития детей раннего возраста, разработка специальных программ и технологий музыкального развития детей

раннего возраста, включающих отдельные рекомендации по музыкальному воспитанию ребенка в семье.

2. Музыкальное развитие наиболее эффективно и значимо в ранний период детства, поскольку создает уникальные, неповторимые в дальнейшем условия реализации специфических возрастных возможностей малышей воспринимать музыку на коммуникативном интонационно-образном уровне. Это позволяет рассматривать раннее музыкально-интонационное развитие как активный процесс освоения архетипических базисных музыкально-интонационных комплексов, двигательного, коммуникативного, интерсенсорного характера, имеющих определенный моторно-пластический и пространственно-временной образ. Опора на архетипические «интонационные коды» (комплексы), позволяющие ребенку не только воспринимать, но и воссоздавать музыкальные образы как воплощение своих музыкально-слуховых представлений и переживаний, позволяет говорить о раннем музыкально-интонационном развитии как о мотивирующем факторе музыкально-художественной и продуктивной деятельности детей раннего возраста.

3. Полифункциональность, многоаспектность музыкально-развивающего процесса, психологические особенности возрастного и личностного развития детей в период раннего детства являются основанием для привлечения родителей к реализации процесса музыкального развития детей раннего возраста. Семейно-ориентированное сопровождение музыкально-интонационного развития детей раннего возраста представляет собой процесс педагогического взаимодействия педагога (музыкального руководителя) дошкольного учреждения и семьи, предусматривающий повышение компетентности родителей в во-

просах 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.

4. Модель семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста представляет собой педагогически обоснованную систему, отражающую структурно-содержательные связи процесса музыкально-интонационного развития детей раннего возраста. Структурно-содержательная модель включает четыре взаимосвязанных блока: *целевой* – определяющий цель и конкретные задачи раннего музыкально-интонационного развития; *теоретико-методологический* – обеспечивающий объединение и координацию задач и участников процесса семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста на основе научно-методологических подходов (деятельностного, интегративного и интонационного) и принципов (дифференцированной работы с семьей по музыкально-интонационному развитию детей раннего возраста, целостности педагогического процесса, активности и открытости форм общения детей и взрослых), как определенных концептуальных позиций по отношению к исследуемой нами проблеме; *содержательно-технологический* – представляющий основные направления деятельности педагога и родителей, формы, методы и этапы организации процесса семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста; *критериально-оценочный* – описывающий ожидаемые результаты реализации модели семейно-ориенти-

рованного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста.

5. Для обеспечения эффективного функционирования модели семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста определены педагогические условия ее реализации, представляющие собой совокупность объективных факторов и специально спроектированных педагогом компонентов музыкально-развивающего процесса, направленных на активное освоение детьми раннего возраста коммуникативного, архетипического интонационно-образного слоя музыки в музыкально-художественных и продуктивных видах деятельности.

Педагогическими условиями реализации модели семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста являются:

1) использование в процессе музыкально-художественной деятельности в детских и детско-родительских группах музыкально-интонационных комплексов, выступающих в качестве образно-смысловых коммуникативно-архетипических интонационных единиц музыкального языка;

2) обогащение музыкально-развивающей среды ДОУ и семьи компонентами продуктивной деятельности (рисование, лепка, аппликация);

3) интеграция образовательных областей дошкольного образования (художественно-эстетическое, социально-коммуникативное, познавательное развитие детей).

## **РАЗДЕЛ II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ СЕМЕЙНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ИНТОНАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА**

### **II.1. Цели, задачи и содержание ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ СЕМЕЙНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ИНТОНАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА**

Основным методом нашего эмпирического исследования явился педагогический эксперимент как «своеобразно сконструированный и осуществленный педагогический процесс, включающий принципиально новые элементы и поставленный таким образом, что дает возможность глубже, чем обычно, видеть связи между его различными сторонами и точно учитывать результаты внесенных изменений» [45, с. 93].

Метод педагогического эксперимента позволяет разложить целостные педагогические явления на их составные части и предполагает выделение следующих этапов:

– преднамеренное внесение в педагогический процесс важных изменений в соответствии с задачей исследования и гипотезой;

– организация педагогического процесса, позволяющая видеть связи между изучаемыми явлениями;

– количественное измерение и качественный анализ введенных в педагогический процесс новых или видоизмененных компонентов.

В ходе организации эксперимента по реализации модели семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста нами были поставлены следующие задачи:

1) на основе изучения научно-методической литературы определить показатели, критерии и уровни, необходимые для оценки эффективности модели семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста;

2) изучить имеющиеся уровни взаимодействия семьи и ДОУ, музыкально-интонационного развития детей раннего возраста;

3) экспериментальным путем проверить эффективность модели семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста, реализуемую в процессе музыкально-художественной деятельности детей в ДОУ и работы с родителями по музыкально-интонационному развитию детей.

Экспериментальная работа осуществлялась на базе муниципальных детских образовательных учреждений № 304, 84, 93 г. Челябинска. Для проведения экспериментальной работы

нами были сформированы экспериментальная (ЭГ) и контрольная группы (КГ). В предварительном эксперименте участвовало 40 детей в возрасте от 1,9 до 3-х лет. В основном эксперименте были задействованы 63 ребенка в возрасте от 2-х до 3-х лет: экспериментальную группу составили 33 ребенка, в контрольную группу вошли 30 малышей. В эксперименте также принимали участие родители детей ЭГ и КГ.

В контрольной группе музыкальное развитие детей раннего возраста осуществлялось в соответствии с традиционными программными требованиями (Программа «От рождения до школы» под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой). В экспериментальной группе музыкально-интонационное развитие детей раннего возраста осуществлялось на основе педагогического взаимодействия педагога дошкольного учреждения и родителей. Основными формами организации музыкально-развивающего процесса являлись: работа с родителями по музыкально-интонационному развитию детей, музыкально-художественная деятельность детей в ДОУ. Работа с родителями по музыкально-интонационному развитию детей осуществлялась в последовательности трех этапов. Информационно-аналитический этап предполагал проведение анкетирования родителей с целью выявления уровня их компетентности в вопросах музыкального развития детей. Второй этап предполагал проведение родительских собраний на тему «Развиваем музыкально-интонационные способности детей», индивидуальных консультаций для родителей на тему «Индивидуальные и возрастные особенности музыкально-интонационного развития ребёнка»; оказании помощи родителям по созданию музыкально-развивающей среды в семье; разработку и ознакомление



родителей с рекомендациями по развитию музыкально-интонационных способностей детей раннего возраста в семье в виде памяток. Этап вовлечения родителей в совместную с детьми деятельность предполагал участие родителей в детско-родительских группах, совместных досуговых мероприятиях. В качестве вариативного дополнительного компонента основной образовательной программы внедрялась авторская «Программа раннего музыкально-интонационного развития».

Экспериментальная работа по проверке эффективности модели семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста включала:

1) констатирующий этап эксперимента, цель которого заключалась в определении исходных уровней взаимодействия семьи и ДОО, музыкально-интонационного развития детей раннего возраста в контрольной и экспериментальной группах по выделенным критериям и показателям;

2) формирующий этап, целью которого была апробация разработанной модели семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста;

3) контрольный этап, целью которого являлось проведение итогового оценивания уровней взаимодействия семьи и ДОО, музыкально-интонационного развития детей раннего возраста по выделенным критериям и показателям в контрольной и экспериментальной группах, а также констатация эффективности модели семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста, реализуемой в музыкально-художественных и продуктивных видах деятельности.

Для достижения цели **констатирующего этапа эксперимента** необходимо было выявить критерии и показатели уровня взаимодействия семьи и ДОО, музыкально-интонационного развития детей раннего возраста.

Критерии – это признаки, на основании которых производится оценка, определение или классификация чего-либо [78; 88]. Критерии раскрываются во внешних признаках – показателях, по мере проявления которых можно судить о большей или меньшей степени их выраженности. В нашем исследовании критерии и показатели выступают как качественные характеристики исследования, а уровни – как количественные характеристики, которые зависят от выбора критериев.

На основе изучения научно-методической литературы нами были определены два критерия, позволяющие выявить результативность модели семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста: эффективность взаимодействия семьи и ДОО и музыкально-интонационное развитие детей раннего возраста.

**Первый** критерий связан с особой значимостью педагогического взаимодействия родителей и детей в период раннего детства, важностью активного включения родителей в музыкально-развивающий процесс. Оценка эффективности взаимодействия семьи и ДОО осуществлялась на основе обобщенных оценочных показателей, включающих: ценностное отношение к музыкальному развитию детей раннего возраста (понимание родителями значения музыкально-интонационного развития детей, отношение к необходимости организации процесса музыкально-интонационного развития ребенка в ДОО и семье); компетентность родителей в вопросах раннего музыкально-интонационного развития детей (владение знаниями и практи-

ческими умениями в области музыкально-интонационного развития детей раннего возраста); активность в совместной деятельности (степень участия в проведении игровых проектов, совместных досуговых мероприятий).

Для первичной оценки эффективности взаимодействия семьи и ДОО при поступлении ребенка в ДОО проводилось анкетирование родителей.

Нами были выделены следующие показатели и уровни эффективности взаимодействия семьи и ДОО (см. табл. 3).

На констатирующем этапе нами были получены данные, свидетельствующие о том, что лишь чуть больше половины родителей (53%) заинтересованы в развитии музыкальности своего ребенка и рассматривают музыку как важнейшее средство, позволяющее проявиться природным способностям и задаткам малышей, как основу для становления творческой личности во всех проявлениях.

**Таблица 3**

**Показатели и уровни эффективности взаимодействия семьи и ДОО**

<b>Показатели</b>	<b>Уровни</b>
Ценностное отношение к музыкальному развитию детей раннего возраста	<p><i>Оптимальный</i> – родители придают большое значение музыкально-интонационному развитию детей, считают необходимой организацию процесса музыкально-интонационного развития ребенка в ДОО и семье</p> <p><i>Допустимый</i> – родители понимают значение музыкально-интонационного развития детей, согласны участвовать в организации процесса музыкально-интонационного развития ребенка в ДОО и семье</p> <p><i>Минимальный</i> – родители не признают ценности музыкально-интонационного развития детей, отрицают необходимость организации процесса музыкально-интонационного развития ребенка в ДОО и семье</p>

Показатели	Уровни
Компетентность в вопросах раннего музыкально-интонационного развития детей	<p><i>Оптимальный</i> – родители владеют качественной системой знаний и систематически применяют их в совместной музыкальной деятельности – развивают эмоциональную отзывчивость на музыку, интерес к музыкальной деятельности на основе использования музыкально-интонационных комплексов в условиях обогащенной музыкально-развивающей среды компонентами продуктивной деятельности с привлечением интеграции образовательных областей</p> <p><i>Допустимый</i> – родители имеют средний уровень знаний в области музыкально-интонационного развития детей раннего возраста, реализация знаний на практике носит фрагментарный характер</p> <p><i>Минимальный</i> – имеют поверхностный уровень знаний, не используют знания на практике</p>
Активность в совместной деятельности: степень участия в совместной с детьми музыкально-творческой деятельности	<p><i>Оптимальный</i> – высокая активность родителей в подготовке и проведении игровых проектов, совместных досуговых мероприятий</p> <p><i>Допустимый</i> – ситуативная инициативность родителей в совместной музыкально-творческой деятельности при условии значимой мотивации, личной заинтересованности</p> <p><i>Минимальный</i> – пассивность родителей в подготовке и проведении игровых проектов, совместных досуговых мероприятий</p>

Четверть родителей не видят особой необходимости организации процесса музыкально-интонационного развития ребенка в ДОУ и семье. У 87% родителей выявлен минимальный уровень владения знаниями и практическими умениями в области музыкально-интонационного развития детей раннего возраста; лишь треть родителей продемонстрировали желание и возможности участия в совместной с детьми музыкально-творческой деятельности (см. табл. 4).

Таблица 4

## Эффективность взаимодействия семьи и ДОУ

Уровни	Ценностное отношение к музыкальному развитию детей раннего возраста (% родителей)		Компетентность в вопросах раннего музыкально-интонационного развития детей (% родителей)		Активность в совместной деятельности (% родителей)	
	ЭГ (N=30)	КГ (N=30)	ЭГ (N=30)	КГ (N=30)	ЭГ (N=30)	КГ (N=30)
Оптимальный	49,5	53,2	3,9	4,8	32,3	29,5
Допустимый	22,1	22,8	9,2	10,5	34,8	34,2
Минимальный	28,4	24	86,9	84,7	32,9	36,3

Обоснованием выбора **второго** критерия оценки эффективности модели семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста послужило определение большинством исследователей особого значения музыкальной интонации как главного содержательного начала в музыкальном произведении, основного носителя эмоционально-образной информации, определяющего интерес к музыке в раннем дошкольном детстве, характер и уровень эмоционального реагирования на музыкальный образ (Б.В. Асафьев, Б.М. Теплов, К.В. Тарасова, В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский).

Музыкально-интонационное развитие детей раннего возраста оценивалось по следующим показателям: звуковысотный музыкальный слух (звуковысотное различение и звуковысотное воспроизведение музыкальной фразы), интонационно-образное восприятие (умения соотносить интонационные характеристики музыкальных образов с визуальными изображениями и игровыми действиями), музыкально-художественная и продуктивная деятельность (умения воплощать музыкальный образ во всех видах музыкальной и продуктивной деятельности детей).

Первый показатель – звуковысотный музыкальный слух, предусматривающий способность малышей различать и воспроизводить музыкальные звуки разной высоты, является основой дифференциации характеристик музыкальных интонаций, эмоционально-образного восприятия их коммуникативных качеств. Способность различать и воспроизводить музыкальные звуки разной высоты органически связана с внешними действиями, с ассоциированием звуковысотной линии интонации с визуальными образами, отражающими ее характер. Поэтому второй показатель оценки музыкально-интонационного развития малышей – интонационно-образное восприятие музыкального произведения, определяемый как умение малышей соотносить интонационные характеристики музыкальных образов как с визуальными изображениями, так и с игровыми действиями.

Третий показатель музыкально-интонационного развития детей раннего возраста характеризует уровень продуктивной активности малышей в музыкально-художественной деятельности и определяется как способность малышей понимать и эмоционально реагировать на содержание музыкального

произведения, умение воплощать музыкальный образ во всех видах музыкально-художественной деятельности.

Четвертый показатель музыкально-интонационного развития малышей связан с полимодальностью детского музыкального восприятия, при которой музыкальные переживания порождают ассоциации и представления незвукового характера. При этом музыкальные образы могут быть «материализованы», предметно оформлены и становятся объектами продуктивной деятельности детей. Характеристикой данного показателя является умение детей воплощать музыкально-слуховые впечатления в рисовании, лепке (см. табл. 5).

Каждый показатель в рамках установленных критериев имел качественно описанную балльную шкалу оценки, на основании которой определялся уровень музыкально-интонационного развития детей.

Важное значение для нашего исследования имел подбор диагностических заданий, позволяющих выявить уровень музыкально-интонационного развития детей раннего возраста. Специфика музыкального восприятия, психические возможности и особенности детей раннего возраста не позволили применить традиционные диагностические методы (такие как опрос, интервью, анкетирование). Для диагностики музыкально-интонационного развития детей раннего возраста нами использовались короткие тестовые игровые задания, создавались специальные игровые ситуации, варьируемые с учетом индивидуальных особенностей и музыкального опыта малышей. В ходе диагностики широко использовался наглядный материал.

Таблица 5

## Показатели и уровни музыкально-интонационного развития детей раннего возраста

Показатели		Уровни
Звуковысотный музыкальный	Звуковысотное различение	Оптимальный – различает низкие и высокие звуки Допустимый – различает низкие и высокие звуки с подсказкой Минимальный – не различает низкие и высокие звуки
	Звуковысотное воспроизведение	Оптимальный – интонационно точно воспроизводит музыкальную фразу Допустимый – чисто интонирует 1–2 звука Минимальный – фраза не интонируется (проговаривается)
Интонационно-образное восприятие	Умение соотносить музыкальный образ с движением	Оптимальный – самостоятельно подбирает соответствующее характеру музыки игровое действие Допустимый – подбирает соответствующее характеру музыки игровое действие неуверенно, с подсказкой Минимальный – отказывается от игры
	Умение соотносить музыкальный образ с изображением	Оптимальный – самостоятельно подбирает соответствующее характеру музыки изображение Допустимый – подбирает соответствующее характеру музыки изображение неуверенно, с подсказкой Минимальный – не может подобрать соответствующее характеру музыки изображение



Показатели		Уровни
Музыкально-художественная деятельность	Умение воплощать музыкальный образ в пении	Оптимальный – использует собственные мелодические фразы для передачи характера музыки Допустимый – затрудняется в придумывании своих мелодических фраз для передачи музыкального образа Минимальный – проговаривает текст
	Умение воплощать музыкальный образ в музыкально-ритмическом движении	Оптимальный – придумывает свои варианты движений, соответствующих музыкальному образу Допустимый – затрудняется в придумывании своих движений, копирует движения других детей Минимальный – отказ от создания музыкального образа в музыкально-ритмическом движении
	Умение внимательно слушать музыкальные пьесы разного характера, понимать и эмоционально реагировать на содержание	Оптимальный – вслушивается в музыку, эмоционально на нее реагирует Допустимый – проявляет частичный, неустойчивый интерес к музыке, редко проявляет эмоции в процессе слушания Минимальный – не проявляет интереса к музыке, эмоционально на нее не реагирует
Продуктивная деятельность	Умение воплощать музыкальный образ в рисовании	Оптимальный – частично отражает музыкальный образ при помощи линий, цвета Допустимый – рисует каракули, образ непонятный, неопределенный Минимальный – отказ от деятельности
	Умение воплощать музыкально-слуховые впечатления в лепке	Оптимальный – частично отражает музыкальный образ при помощи пластичных материалов (пластилина, глины, теста) Допустимый – разминает пластилин Минимальный – отказ от деятельности

Перед началом диагностических процедур в течение двух недель была организована музыкально-игровая совместная деятельность педагога с детьми, целью которой было познакомиться с детьми, расположить их к себе, заинтересовать совместной деятельностью. Важным моментом явилось доброжелательное, эмоционально-доверительное общение с малышами, что позволило каждому ребенку максимально самопроявиться, раскрыться, проявить свои музыкальные способности.

В качестве диагностического инструментария нами были использованы модифицированные тестовые задания А.Г. Гогоберидзе, Н.А. Ветлугиной, И.Е. Домогацкой, К.В. Тарасовой, модифицированный игровой тест Т.В. Чередниковой [69; 79; 246; 272].

Все диагностические процедуры проводились индивидуально за исключением задания по выявлению уровня развития музыкально-двигательной импровизации в музыкально-ритмическом движении.

### ***Диагностические методики оценки развития звуковысотного музыкального слуха и интонационно-образного восприятия детей раннего возраста***

Для оценки показателей музыкально-интонационного развития нами были выбраны диагностические тестовые задания А.Г. Гогоберидзе, И.Е. Домогацкой, модифицированные в соответствии с возрастными особенностями восприятия и деятельности детей раннего возраста.

Для получения объективных и более точных результатов диагностика звуковысотного слуха и диагностика интонационно-образного восприятия включала два разных задания.

*Методика диагностики звуковысотного музыкального слуха.*

Задание 1. Игра «Кто это?»

Цель задания – выявить уровень звуковысотного восприятия (слуховое различение высоты звучания).

Задание 2. Экспериментальная ситуация «В лесу летом».

Цель задания – выявить уровень звуковысотного воспроизведения музыкальной фразы.

Суммарная оценка баллов двух заданий определила уровень развития звуковысотного музыкального слуха у детей раннего возраста.

***Методика диагностики интонационно-образного восприятия***

Задание 1. Экспериментальная ситуация «Кукла спит — кукла пляшет».

Цель задания – оценить уровень интонационно-образного восприятия детей раннего возраста на основе распознавания соответствия музыкального образа игровому действию.

Задание 2. Экспериментальная ситуация «Музыкальный образ».

Цель задания – оценить уровень интонационно-образного восприятия детей раннего возраста на основе распознавания соответствия музыкального образа и изображения.

Суммарная оценка баллов двух заданий определила уровень интонационно-образного восприятия музыки у детей раннего возраста.

Содержание заданий, критерии оценки и уровни развития звуковысотного музыкального слуха и интонационно-образного восприятия малышей представлены в таблице 6.

Таблица 6

**Содержание заданий, критерии оценки и уровни развития звуковысотного музыкального слуха и интонационно-образного восприятия детей раннего возраста**

<b>Звуковысотный музыкальный слух</b>	
<b>Задание 1. Оценка звуковысотного восприятия (низкого и высокого звучания музыки)</b>	
Определить, чей голос, чья музыка звучала (низкий – медведь, высокий – зайка)	3 балла – игрушки выбраны верно в соответствии с низким и высоким звучанием музыкального фрагмента
	2 балла – образы низкого и высокого звучания выбраны правильно, но неуверенно, с подсказкой
	1 балл – картинки не выбраны или выбраны неверно
<b>Задание 2. Оценка звуковысотного воспроизведения музыкальной фразы</b>	
Повторение мелодической фразы по принципу «эхо»	3 балла – фраза воспроизведена интонационно точно или с небольшими отклонениями, близкими к исходному варианту
	2 балла – чисто проintonированы 1–2 звука
	1 балл – фраза проговаривается
<i>Звуковысотный музыкальный слух</i>	
<i>Уровни развития звуковысотного музыкального слуха:</i>	
оптимальный — 6 баллов	

Окончание табл. 6

допустимый — 4–5 баллов	
минимальный — 2–3 балла	
<b>Интонационно-образное восприятие</b>	
Задание 1. Соответствие музыкального образа и игрового действия	
Показать действия с куклой в соответствии с характером музыки (кукла спит - кукла пляшет)	2 балла – адекватность игрового действия музыкальному произведению
	1 балл – несоответствие игрового действия и характера музыки, отказ от игры
Задание 2. Соответствие музыкального образа и изображения	
Выбрать картинки, соответствующие характеру музыкального произведения	3 балла – все 3 картинки выбраны верно, уверенно
	2 балла – верно выбраны 2 картинки или правильно указаны все картинки, но с помощью взрослого
	1 балл – верно выбрана 1 картинка
<i>Уровень развития интонационно-образного восприятия:</i>	
оптимальный — 5 баллов	
допустимый — 3–4 балла	
минимальный — 2 балла	

Оптимальный уровень развития звуковысотного музыкального слуха и интонационно-образного восприятия свидетельствует о наличии у ребенка определенного музыкально-интонационного слухового запаса, позволяющего малышу не только различать, но и воспроизводить музыкально-интонационные образы. Допустимый уровень развития звуковысотного музыкального слуха и интонационно-образного восприятия показывает, что диапазон имеющихся музыкально-интонационных образных представлений у ребенка ограничен, но малыш способен активно реагировать на музыку. Минимальный уровень развития звуковысотного музыкального слуха и интонационно-образного восприятия свидетельствует о неустойчивом, «случайном» характере музыкально-интонационных представлений, их «невостребованностью» личностью ребенка.

***Диагностические методики оценки музыкально-интонационного развития детей раннего возраста в разных видах музыкально-художественной деятельности***

Для оценки показателей музыкально-интонационного развития детей в музыкально-художественной деятельности нами были использованы модифицированные тестовые задания Н.А. Ветлугиной, А.Г. Гогоберидзе, К.В. Тарасовой.

Выявление уровня музыкально-интонационного развития детей раннего возраста осуществлялось:

- в песенно-исполнительской деятельности (певческие импровизации «Вопрос-ответ» и «Подражание»);
- в музыкально-ритмическом движении (музыкально-двигательная импровизация «Озеро»);

– в игре на детских музыкальных инструментах (инструментальная импровизация «Своя песенка»).

Задание 1. Игровой тест «Вопрос-ответ».

Цель задания – оценить умение детей воплощать музыкальный образ в песенно-исполнительской деятельности.

Задание 2. Игровой тест «Подражание».

Цель задания – выявить умение воплощать музыкальный образ в звукоподражательной импровизации.

Суммарная оценка баллов двух заданий определила уровень умения детей раннего возраста воплощать музыкальный образ в пении.

Задание 3. Импровизация музыкально-ритмических движений («Озеро»).

Цель задания – выявить уровень умения детей воплощать музыкальный образ в процессе музыкально-ритмической импровизации.

В зависимости от количества баллов, набранных ребенком, определяется уровень умения детей воплощать музыкальный образ в музыкально-ритмической деятельности.

Задание 4. Инструментальная импровизация «Своя песенка».

Цель задания – оценить уровень умения детей воплощать музыкальный образ в игре на музыкальных инструментах.

В зависимости от количества баллов, набранных ребенком, определяется уровень умения детей воплощать музыкальный образ в музыкально-инструментальной деятельности.

Содержание заданий, критерии оценки и уровни музыкально-интонационного развития детей раннего возраста в музыкально-художественной деятельности представлены в таблице 7.

Таблица 7

**Содержание заданий, критерии оценки и уровни музыкально-интонационного развития в разных видах музыкально-художественной деятельности**

<b>Песенно-исполнительская деятельность</b>	
<b>Задание 1. Вопросно-ответные интонации</b>	
Педагог пропевает мелодию-вопрос – ребенок сочиняет мелодию-ответ	3 балла – использование оригинального, нестандартного ритма или мелодического оборота, фраза из 3 и более звуков
	2 балла – повторение, варьирование мелодической фразы вопроса, использование простейших ритмических формул и 1–2 звуков в мелодии
	1 балл – проговаривание
<b>Задание 2. Выразительное подражание звукам природы и голосам животных</b>	
Ребенок придумывает и исполняет песенки лесных жителей	3 балла – эмоциональная, образная звукоимитация с использованием 1–2 звуков в мелодии
	2 балла – немелодизированная образная звукоимитация
	1 балл – отказ
<i>Уровень умения детей воплощать музыкальный образ в песенно-исполнительской деятельности:</i>	
оптимальный — 6 баллов	
допустимый — 4–5 баллов	
минимальный — 2–3 балла	
<b>Импровизация музыкально-ритмических движений</b>	
Дети придумывают игровой образ, движения, соответствующие характеру музыкального произведения	3 балла – проявляет свои фантазии, придумывает свои варианты движения для передачи характера музыки, игрового образа, используя при этом выразительный жест и оригинальные движения



Окончание табл. 7

	2 балла – затрудняется в придумывании своих движений для передачи характера музыки, игрового образа, но прослеживается стремление к этому; создание двигательного образа, изображение ситуации с помощью педагога, копирует движения других детей
	1 балл – отказ от создания двигательного образа
<i>Уровень умения детей воплощать музыкальный образ в музыкально-ритмической деятельности</i>	
оптимальный – 3 балла	
допустимый – 2 балла	
минимальный – 1 балл	
<b>Инструментальная импровизация</b>	
Дети импровизируют на музыкальных инструментах	3 балла – используется соответствующий образу регистр, способ звукоизвлечения, сочинение включает элементы мелодии и оригинальный ритм
	2 балла – 2 балла – использование регистров и способов звукоизвлечения для передачи музыкального замысла, мелодия и ритм примитивны
	1 балл – перебирает пластинки, клавиши.
<i>Уровень умения детей воплощать музыкальный образ в музыкально-инструментальной деятельности</i>	
оптимальный – 3 балла	
допустимый – 2 балла	
минимальный – 1 балл	

Сумма всех баллов, набранных ребенком в четырех диагностических заданиях, определяет уровень музыкально-интонационного развития детей раннего возраста в разных видах музыкально-художественной деятельности:

- оптимальный – 10–12 баллов;
- допустимый – 6–9 баллов;
- минимальный – 4–5 баллов.

Оптимальный уровень демонстрирует готовность ребенка в процессе взаимодействия с музыкой оперировать музыкально-интонационными звуковыми образами, допустимый – указывает на наличие способности к простейшему музыкальному интонационно-образному импровизированию, но невозможно по каким-либо причинам его осуществить, минимальный свидетельствует об отсутствии у ребенка данного способа музыкального взаимодействия или весьма редких случаях его использования в музыкальной деятельности.

### ***Диагностическая методика оценки музыкально-интонационного развития детей раннего возраста в разных видах продуктивной деятельности***

Для определения уровня музыкально-интонационного развития детей раннего возраста в разных видах продуктивной деятельности нами была выбрана проективная модифицированная методика А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунской [69, с. 134].

Сумма всех баллов, набранных ребенком в девяти диагностических заданиях, определяет уровень музыкально-интонационного развития детей раннего возраста:

- оптимальный – 21–26 баллов;
- допустимый – 15–20 баллов;
- минимальный – 9–14 баллов.

Проведенное нами исследование позволило определить исходный уровень музыкально-интонационного развития детей раннего возраста в разных видах музыкально-художественной и продуктивной деятельности детей.

Таблица 8

**Содержание задания, критерии оценки и уровни музыкально-интонационного развития детей раннего возраста в разных видах продуктивной деятельности**

<b>Экспериментальная ситуация «Зайчик»</b>	
Умение воплощать музыкальный образ в рисовании и лепке	3 балла – увлеченность заданием, наличие замысла, словесных пояснений, развития сюжета; образ может иметь необычные, интересные детали
	2 балла – формальный подход к выбору материала, отсутствие замысла, образ непонятен, отсутствие интереса и увлеченности в процессе выполнения задания, небрежность, неэстетичность (заляпанность рисунка, смазанность и т.д.)
	1 балл – отказ от деятельности или в процессе деятельности задание не выполняется: нет образа, сюжета (рисует каракули, разминает пластилин, рвет или комкает бумагу и т.п.)
<i>Уровень музыкально-интонационного развития детей в разных видах продуктивной деятельности</i>	
оптимальный — 3 балла	
допустимый — 2 балла	
минимальный — 1 балл	

Для их оценки применялись следующие методы вариационной статистики: исчисление средних арифметических и их стандартных ошибок по изученным показателям контрольной и экспериментальной групп; статистическая оценка качественных различий между контрольной и экспериментальной группами при помощи критерия  $\chi^2$  Пирсона и точного критерия Фишера, оценка статистических взаимосвязей между изученными пара-

метрами при помощи непараметрического (по Кэнделлу и Спирмену) корреляционного анализа. Данные подвергались статистической обработке на персональном компьютере с помощью пакета прикладных программ SPSS.

Анализ полученных данных констатирующего эксперимента показал, что уровень музыкально-интонационного развития детей контрольной и экспериментальной групп находился приблизительно на одинаково невысоком (минимальном) уровне. Так, оптимальный уровень звуковысотного различения и воспроизведения продемонстрировали только двое детей ЭГ (6,7%) и три ребенка КГ(10%), а самостоятельно подобрать соответствующее характеру музыки изображение и игровое действие смогли лишь восемь малышей ЭГ (26,6%) и десять малышей КГ (33,3%) (см. табл. 9).

**Таблица 9**

**Развитие звуковысотного музыкального слуха и интонационно-образного восприятия детей раннего возраста**

Уровни	Звуковысотное различение и воспроизведение (% детей)		Умение соотносить музыкальные образы с изображениями и движениями (% детей)	
	ЭГ (N=30)	КГ (N=30)	ЭГ (N=30)	КГ (N=30)
Оптимальный	6,7*	10	26,6	33,3
Допустимый	23,3	60	60	43,4
Минимальный	70	30	13,4	23,3

Примечание: Здесь и в дальнейшем «\*» отражает статистически значимые различия между изученными группами при критическом уровне значимости  $P=0,05$ .

Показатели музыкально-интонационного развития детей раннего возраста в разных видах музыкально-художественной и продуктивной деятельности детей контрольной и экспериментальной групп, представленные в таблице 10, указывают на то, что большая часть детей на начальном этапе эксперимента находилась на минимальном и допустимом уровне развития музыкально-художественной деятельности: почти у половины детей ЭГ (43,4%) было выявлено полное отсутствие способностей к музыкальной импровизации на простейшем интонационном уровне; оптимальный уровень музыкальной продуктивности продемонстрировали лишь 3 ребенка, как в ЭГ, так и в КГ.

**Таблица 10**

**Музыкально-интонационное развитие детей раннего возраста в разных видах музыкально-художественной и продуктивной деятельности детей**

Уровни	Музыкально- художественная деятельность (% детей)		Продуктивная деятельность (% детей)	
	ЭГ (N=30)	КГ (N=30)	ЭГ (N=30)	КГ (N=30)
Оптимальный	10	10	17,9	39,4
Допустимый	46,6	76,7	35,7	35,7
Минимальный	43,4	13,3	46,4	24,9

Что касается способности малышей выразить музыкальные впечатления средствами продуктивной деятельности, то данные исследования показали, что малыши более успешно пробовали «материализовать» музыкальный образ при помощи рисунка и лепки: почти каждый пятый ребенок ЭГ и почти 40%

детей КГ были увлечены заданием и смогли создать аналогичный музыкальному образу рисунок или поделку.

Согласно данным, представленным в табл. 9 и табл. 10, соотношение участников исследования с оптимальным уровнем музыкально-интонационного развития в разных видах музыкально-художественной и продуктивной деятельности в ЭГ и КГ **не имеет значимых различий** ( $P > 0,05$ ; точный критерий Фишера). Это говорит о корректном формировании групп, участвующих в эксперименте. Единственным значимо различным показателем ( $P \leq 0,05$ ) в ЭГ и КГ на начальном этапе исследования оказался уровень развития звуковысотного слуха детей. Однако подобные различия допускаются при условии сопоставимости групп по значимым параметрам, которыми в нашем исследовании являются общие показатели как музыкально-интонационного развития, так и общие показатели продуктивности деятельности детей раннего возраста.

Анализируя данные констатирующего этапа эксперимента, мы также выявили положительные корреляционные связи между показателями музыкально-интонационного развития и показателями развития музыкально-художественной и продуктивной деятельности детей раннего возраста (табл. 11).

Естественной и прогнозируемой оказалась взаимосвязь показателей звуковысотного точного воспроизведения детьми музыкальной фразы с их общим уровнем развития музыкально-художественной деятельности ( $r_s = 0,40$ ;  $P = 0,001$ ), а вот факт тесной взаимосвязи между способностью малышей к звуковысотному воспроизведению и их способностью к рисованию и лепке оказалась неожиданной ( $r_s = 0,49$ ;  $P = 0,001$ ). Следует также выделить певческую импровизацию как ведущий и наиболее значи-

мый показатель музыкально-художественной деятельности ( $r_s=0,77$ ;  $P=0,001$ ).

**Таблица 11**

**Взаимосвязь показателей музыкально-интонационного развития и показателей развития музыкально-художественной и продуктивной деятельности детей раннего возраста ( $r_s$ ;  $n=63$ )**

Показатели музыкально-интонационного развития	Показатели развития музыкально-художественной и продуктивной деятельности детей				Общий уровень развития продуктивной деятельности
	Певческая импровизация	Музыкально-двигательная импровизация	Инструментальная импровизация	Общий уровень развития музыкально-художественной деятельности	
Звуковысотное различие					
Звуковысотное воспроизведение			0,30*	0,40*	0,49*
Умение соотносить музыкальный образ с движением	0,39*		0,22*		
Умение соотносить музыкальный образ с изображением	0,43*				

Примечания: \* –  $P \leq 0,05$

Таким образом, соотношение между музыкальным развитием и креативностью тем яснее и определеннее, чем выше интонационно-слуховая активность, которая и порождает заинтересованное, творческое отношение к музыке и музицированию. По-видимому, сфера музыкально-интонационных образов, действуя весь сенсорный, эмоциональный опыт ребенка, активизирует и процесс творческого самовыражения ребенка в различных формах продуктивной деятельности.

В целом, анализ данных констатирующего этапа эксперимента показал преобладание минимального и допустимого уровня музыкально-интонационного развития в музыкально-художественной и продуктивной деятельности детей раннего возраста. Нами было отмечено, что для большинства детей характерна способность не только откликаться на общее настроение, переданное в музыке, но и выделять понятные им музыкальные интонации восхищения, печали, вопроса и т.п. Многие малыши проявляли заинтересованность и активность в создании эмоционально-образных музыкальных продуктов – элементарных певческих, двигательных-пластических, инструментальных импровизаций. Однако недостаток музыкально-творческого опыта, отсутствие музыкально-образных «инструментов», способов, необходимых для воплощения своих эмоций, мыслей, не позволяли малышам в полной мере осуществлять желание выразить себя, свое ощущение мира. Это позволило сделать вывод о необходимости организации процесса раннего музыкально-интонационного развития, основанного на взаимодействии педагога и родителей, позволяющего реализовать естественную необходимость малышей выражать свои эмоциональные переживания в действии.



В ходе проведения констатирующего этапа эксперимента мы заметили, что дети экспериментальной группы с оптимальными показателями музыкального развития более подвижны, коммуникабельны, эмоционально открыты, жизнерадостны, любознательны, креативны, психологически уравновешены, посещают детский сад с минимальным количеством пропусков. Это послужило основанием для предположения о том, что уровень музыкально-интонационного развития связан с формированием различных аспектов субъективного благополучия детей.

В педагогике дошкольного детства изучение субъективного благополучия детей младшего дошкольного возраста представляет значительные трудности. Дети-дошкольники не всегда могут выразить, показать свои желания и потребности, объяснить свое самочувствие, поэтому оценка качества жизни детей дошкольного возраста основывается на субъективном мнении родителей о благополучии своего ребенка.

Международная методология исследования субъективного благополучия располагает инструментами для оценки качества жизни детей в возрасте от 1 года. В качестве инструмента исследования субъективного благополучия детей дошкольного возраста нами был использован опросник PedsQL™4.0, процедура лингвистической ратификации и валидации русской версии которого проводилась в Межнациональном центре исследования под руководством проф. А.А. Новика [188].

Данный опросник для родителей детей от двух до четырех лет состоит из перечня 21 ситуации, которые могут представлять проблему в жизни малышей. Они объединены в четыре шкалы по принципу 4 основных компонентов субъективного благополучия ребенка: физическое благополучие (8 вопросов), эмоциональное благополучие (5 вопросов), социальное благо-

получие (5 вопросов), ролевое функционирование или жизнь в детском саду (3 вопроса).

**Таблица 12**

**Опросник субъективного благополучия для детей**

<b>I. Физическое функционирование</b>	
1	Вашему ребенку было трудно ходить пешком
2	Вашему ребенку было трудно бегать
3	Вашему ребенку было трудно участвовать в активных играх, делать зарядку
4	Вашему ребенку было трудно поднимать что-либо тяжелое
5	Вашему ребенку было трудно купаться в ванной
6	Вашему ребенку было трудно собирать свои игрушки
7	Вашего ребенка беспокоила боль
8	Ваш ребенок был усталым
<b>II. Эмоциональное функционирование</b>	
1	Ваш ребенок испытывал чувство страха
2	Ваш ребенок испытывал чувство уныния или грусти
3	Ваш ребенок испытывал чувство злости
4	Ваш ребенок плохо спал
5	Ваш ребенок бывал беспокойным
<b>III. Социальное функционирование</b>	
1	Вы считаете, что Вашему ребенку было трудно играть с другими детьми
2	Вы считаете, что другие дети не хотели играть с ним /с ней
3	Вы считаете, что другие дети дразнили его/ее
4	Ваш ребенок не умел делать то, что умеют другие дети его/ее возраста
5	Вы считаете, что Вашему ребенку было трудно, играя с другими детьми, чувствовать себя наравне с ними
<b>IV. Жизнь в детском саду</b>	
1	Ваш ребенок не мог выполнять те же задания в детском саду, что и остальные дети
2	Ваш ребенок пропускал детский сад из-за плохого самочувствия
3	Ваш ребенок пропускал детский сад из-за необходимости посетить врача или больницу

Полученные в ходе исследования данные (см. табл. 13) продемонстрировали наличие положительных корреляций между различными составляющими субъективного благополучия детей и уровнем их раннего музыкального развития.

**Таблица 13**

**Взаимосвязь показателей субъективного благополучия и уровня музыкально-интонационного развития детей раннего возраста ( $r_s$ ;  $n=63$ )**

	Показатели музыкально-интонационного развития	Общий показатель субъективного благополучия	Психологическое благополучие	
			Эмоциональное социальное благополучие	Жизнь в детском саду
1	Способность к дифференцированию и воссозданию певческих интонаций			0,28*
2	Способность к певческой, музыкально-двигательной, инструментальной импровизации		0,34*	
3	Способность придумать игровой образ, движения, соответствующие характеру музыкального произведения	0,27*		
4	Способность к «сочинению мелодий» на музыкальных инструментах		0,27*	

Примечания: \* –  $P \leq 0,05$

Нами была выявлена положительная корреляция между интегральным показателем субъективного благополучия детей ясельного возраста и их музыкально-двигательным развитием: чем лучше проявляются способности малыша придумывать игровой образ, движения, используя оригинальные движения и жесты, соответствующие характеру музыкального произведения, тем выше показатели общего благополучия ребенка.

Что касается такого фактора субъективного благополучия малыша как его психическое благополучие, то высокие показатели, выявленные в ответах родителей, оценивающих своего ребенка, тесно связаны со способностью детей к музыкальной импровизации. Особенно тесно уровень психологического благополучия детей раннего возраста связан с умением сочинять элементы мелодии и оригинального ритма, «играя» на пластинках или клавишах музыкальных инструментов.

Наконец, изучение характера взаимосвязей между субъективным благополучием малыша и его музыкальным развитием позволило сделать вывод, что музыкальный слух ребенка, уровень развития его интонационно-образного восприятия музыкальной интонации, а также креативность малыша связаны с более высокими показателями по такому компоненту психологического благополучия детей, как «жизнь в детском саду».

Таким образом, на констатирующем этапе эксперимента мы подтвердили значимость и актуальность проблемы исследования семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста; выявили критерии, показатели, уровни и соответствующие им

методики определения эффективности модели семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста; сформировали контрольную и экспериментальную группы и выявили исходный уровень эффективности взаимодействия семьи и ДОО и музыкально-интонационного развития в разных видах музыкально-художественной и продуктивной деятельности детей раннего возраста в контрольной и экспериментальной группах по выделенным критериям и показателям.

На формирующем этапе эксперимента, описанном в параграфе 2.2, осуществлялась апробация разработанной модели семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста. На контрольном этапе эксперимента проводилось итоговое оценивание уровня эффективности взаимодействия семьи и ДОО и музыкально-интонационного развития детей раннего возраста в разных видах музыкально-художественной и продуктивной деятельности по выделенным критериям и показателям в контрольной и экспериментальной группах, а также констатация эффективности модели семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста.

## II.2. РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ СЕМЕЙНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ИНТОНАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Целью формирующего этапа эксперимента была проверка эффективности разработанной нами модели семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста.

Формирующий этап эксперимента протекал в естественных условиях, не нарушая хода образовательного процесса детского сада. В экспериментальной группе работа с родителями по музыкально-интонационному развитию детей осуществлялась в последовательности трех этапов.

*Информационно-аналитический этап* был направлен на установление контакта с родителями, исследование родительского контингента для составления плана взаимодействия педагога с родителями на текущий год. Данный этап предполагал проведение анкетирования родителей, позволившее выявить: особенности приоритетов семьи в отношении музыкального развития детей раннего возраста; уровень компетентности родителей в вопросах музыкально-интонационного развития детей; готовность родителей к сотрудничеству.

Результаты анкетирования показали, что большинство родителей заинтересованы в развитии музыкальности своего ребенка и рассматривают музыку как важнейшее средство, позволяющее проявиться природным способностям и задаткам малыша, основу для становления творческой личности во всех проявлениях. При этом «включенность» родителей в процесс музыкального развития детей различна: одни родители, кото-

рые видели ценность работы музыкального руководителя, направленной на развитие музыкальных способностей, креативности детей, умели и были готовы активно участвовать в процессе музыкально-интонационного развития малышей; другие родители были согласны принимать участие в совместной музыкально-творческой деятельности при условии значимой мотивации, личной заинтересованности; часть родителей оставались сторонними наблюдателями музыкально-развивающего процесса, не принимая участия в совместной с детьми музыкальной деятельности, в досуговых мероприятиях. По результатам анкетирования родителей педагогом составлялся перспективный план семейно-ориентированного сопровождения раннего музыкально-интонационного развития детей, который учитывал предпочтения и запросы родителей: получение необходимой информации по музыкально-интонационному развитию детей раннего возраста, приобретение опыта совместной с детьми музыкально-художественной деятельности в непринужденной игровой обстановке; создание для детей психологически комфортной атмосферы, ситуаций совместного успеха в ходе организации музыкально-развивающего процесса.

Таким образом, на первом этапе осуществлялось своеобразное моделирование процесса музыкально-интонационного развития малышей, основанного на сотрудничестве музыкального руководителя и семьи.

*Познавательный этап*, направленный на разъяснительную работу с родителями по вопросам музыкально-интонационного развития детей раннего возраста, предполагал проведение консультаций для родителей на тему «Индивидуальные и возрастные особенности музыкально-интонационного

развития ребёнка», родительских собраний на тему «Развиваем музыкально-интонационные способности детей»; разработку и ознакомление родителей с рекомендациями по развитию музыкально-интонационных способностей детей раннего возраста в семье в виде памяток.

На консультациях родителям была представлена информация о возрастных особенностях музыкально-интонационного развития ребенка в период раннего детства, обсуждались вопросы обогащения индивидуального музыкального опыта малышей, развития уникальности музыкальной восприимчивости и музыкальной отзывчивости каждого отдельного ребенка:

1. Особая эмоциональная восприимчивость и чувствительность детей от двух до трех лет к интонационной стороне музыки, которая объясняется генетической предрасположенностью к пониманию музыки как первичной, изначальной формы коммуникации, способностью человека с раннего детства интуитивно «расшифровывать» априорные значения интонационно-коммуникативного слоя музыкального языка.

2. Особенности процесса восприятия музыки, который сопровождается обращением к бессознательным архетипам – наиболее обобщенным, целостным, эмоционально насыщенным, незаменимым и непереводаемым универсальным внеязыковым знакам-символам, закрепленным в прапамяти человечества и проявляющимся в произвольных двигательных реакциях, фантазиях, символических образах.

3. Доказанная способность детей раннего возраста воспринимать музыку на коммуникативно-архетипическом интонационно-образном уровне, идентифицировать и эмоционально реагировать на смысловые единицы музыкального языка –



музыкальные интонации – позволяет рассматривать музыкальное развитие в раннем возрасте как процесс музыкально-интонационного развития.

4. Ключевое звено музыкально-развивающего процесса – музыкально-интонационные комплексы, выполняющие функцию сенсорно-образных эталонов, позволяющих ребенку правильно «расшифровать» получаемую музыкально-сенсорную информацию, адекватно воспринять музыкальный образ.

5. Музыкально-интонационные комплексы являются своеобразными «инструментами» музыкальной деятельности малышей и служат источником активного включения детей в процесс восприятия и воспроизведения музыки.

6. В раннем детстве человек ощущает мир звуков, красок, движений всеми органами чувств одновременно. Так, колыбельная песня для малыша неотделима от сопутствующих её звучанию ощущений: монотонного покачивания, сумеречного света, тактильного комфорта, спокойной улыбки матери. При этом качественная характеристика музыкального восприятия ребенка всегда единична, уникальна.

7. Важнейшим фактором формирования индивидуально-личностного отношения ребенка к музыке, яркого эмоционального реагирования на содержание музыкального произведения является синтез ощущений звука, цвета, движения, дополненных изображением, литературным пояснением в условиях комплексного объединения музыкальной деятельности, общения, чтения художественной литературы, художественно-продуктивного творчества.

На родительских собраниях на тему «Развиваем музыкально-интонационные способности детей» родители знакоми-

лись с основными характеристиками и возрастными особенностями музыкального восприятия детей раннего возраста, с уровнями и задачами музыкально-интонационного развития детей на данном этапе. Родители получили практические рекомендации по развитию музыкальной сенсорики в наиболее сенситивный период музыкально-интонационного развития малышей, информацию о создании условий для осуществления разных видов музыкальной деятельности детей раннего возраста (способы вовлечения ребенка в процесс активного восприятия музыки, организации музыкальных игр на различение музыкальных звуков разной высоты, тембров, динамики, темпа музыкальных произведений, эмоционально-образных характеристик музыкальных интонаций, создание домашнего музыкального уголка с использованием компонентов продуктивной деятельности (рисования, лепки, аппликации), репертуара для домашней фонотеки).

Памятки по развитию музыкально-интонационных способностей детей раннего возраста содержали обобщенные практические советы, касающиеся организации процесса восприятия музыки, приобщения малышей к элементарной музыкально-исполнительской и музыкально-творческой деятельности. Памятки создавались по запросам родителей и включали перечень рекомендуемой литературы, репертуар для слушания музыки ребенком (включая музыку, используемую в повседневной жизни), а также краткое описание музыкальных игр и упражнений по развитию музыкально-интонационных способностей детей раннего возраста, которые можно использовать в семье.

Таким образом, второй этап позволил повысить уровень педагогической компетентности родителей в области музыкально-интонационного развития детей раннего возраста, создав основу для реализации третьего этапа – вовлечения родителей в совместную с детьми деятельность.

Третий этап предполагал участие родителей в организованных на основе интеракционного метода детско-родительских группах. Взаимодействие, непосредственная межличностная коммуникация родителей, педагога и детей основывались на создании специфических форм и правил поведения в группе, акценте на действии механизма обратной связи между родителями и детьми, родителями и педагогом, при общей эмоциональной поддержке группы. Важным при этом являлся эмоциональный контакт родителя и ребенка с педагогом, с другими родителями и детьми. Например, завершение совместного мероприятия осуществлялось в символической форме «прощания», когда родители и дети подходили и прощались с педагогом, касаясь ладонями его ладоней (кисти подняты вверх). Малообщительные малыши первоначально отказывались дотрагиваться ладошками до ладоней педагога, но не возражали, если его родитель прощался вместо него. По прошествии некоторого времени, все дети уже не только прощались с педагогом, но и начинали прощаться друг с другом (ладошки к ладошкам).

Работа с родителями по музыкально-интонационному развитию детей в детско-родительских группах, а также музыкально-художественная деятельность детей с педагогом в ДОУ осуществлялись на основе внедрения в качестве вариативного дополнительного компонента основной образовательной про-

граммы авторской «Программы раннего музыкально-интонационного развития».

Данная программа 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 образовательного стандарта дошкольного образования по освоению образовательной области «Художественно-эстетическое развитие», содержание которой направлено на развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений (словесного, музыкального, изобразительного) искусства, стимулирования сопереживания персонажам художественных произведений, реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.) [2].

Целевые ориентиры, которые заявлены ФГОС дошкольного образования, можно рассматривать в перспективе прием-

ственного развития раннего и дошкольного возраста, что позволяет использовать их в качестве ключевых позиций в работе с детьми раннего возраста с условием учета возрастной специфики детей двух- и трехлетнего возраста. «Программа раннего музыкально-интонационного развития» опирается на принципы научной обоснованности и практической применимости; основывается на комплексно-тематическом принципе построения развивающего образовательного процесса; предусматривает решение программных задач в совместной деятельности взрослого и детей в адекватных для раннего возраста формах работы с малышами.

«Программа» построена с учетом интеграции образовательных областей дошкольного образования в соответствии с возрастными возможностями и особенностями детей раннего возраста: материал «Программы» организован на основе объединения форм и методов художественно-эстетического, социально-коммуникативного, познавательного развития детей.

Интеграция образовательных областей в процессе музыкально-интонационного развития детей раннего возраста способствовала обогащению и развитию сюжетов музыкально-творческих, дидактических, сюжетно-ролевых, подвижных, театрализованных игр; применялась для иллюстрирования и пояснения содержания музыкальных произведений чтения фрагментов художественных книг разных жанров; использовалась в беседах нравственно-эстетического содержания, в инсценировании и драматизации фрагментов сказок, песен, стихотворений. Например, при освоении темы «Осень» в игровом проекте «Осенний лес» малыши в течение дня слушали стихи и рассказы об осенней природе (Н. Пикулева, Б. Бианки), фрагменты музы-

кальных произведений (Г. Свиридов «Весна и осень», Н. Бордюг «Осень»), обсуждали характер музыки, рассматривали иллюстрации с изображением осеннего леса, создавали коллективную изобразительную композицию «Деревья в осеннем лесу», участвовали в музыкальной игре «Проснулся ветерок», двигательно-ритмической импровизации «Деревья в лесу», исполняли «Осеннюю песенку» Ан. Александрова, при подготовке к прогулке слушали стихи Б. Бианки, на тематической прогулке наблюдали за природными явлениями, собирая осенние листья для коллективной композиции.

Методологическими принципами «Программы», опирающимися на деятельностный, интегративный и интонационный подходы как основополагающие теоретические обобщения, призванные наиболее плодотворно и целесообразно организовать содержание и формы музыкально-интонационного развития детей раннего возраста [199] являлись:

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 музыкального 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 принципами музыкально-интонационного развития детей раннего возраста «Программа» основывалась на общих принципах дошкольной музыкальной педагогики:

- принципе *последовательности*, подразумевающим постепенное усложнение задач музыкального развития детей и содержания музыкального репертуара;

- принципе *научной обоснованности*, выражающем соответствие содержательной части «Программы» основным положениям возрастной психологии и дошкольной педагогики,

- принципе *амплификации*, (А.В. Запорожец), предполагающем гармоничное и разностороннее развитие ребёнка, при условии его эмоционального благополучия в детском учреждении.

- принципе *образности*, основывающемся на особенностях психики ребёнка-дошкольника воспринимать и принимать мир в конкретных образах;

- принципе *сходства и различия*, заключающемся 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;

- принципе *увлеченности*, согласно которому основу музыкальной деятельности 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.

Материал «Программы раннего музыкально-интонационного развития» изложен в соответствии с традиционными **программными компонентами**:

- характеристика возрастных возможностей;
- цели и задачи программы;
- содержание;



– показатели музыкально-интонационного развития детей раннего возраста.

Программа рассчитана на детей от двух до трех 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 двух-трех 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 комплексов.

#### **Задачи программы**

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

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

- развитие умения передавать в движении характер музыки и ее настроение;

- обучение игре на шумовых и звуковысотных инструментах;

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

- развитие речи, координации движений, мелкой моторики.

Учитывая возрастные возможности и потребности детей раннего возраста, музыкально-развивающий процесс организован в форме музыкальных игровых проектов. Музыкальные игровые проекты строились как тематические, интегрированные игровые действия, в ходе которых сквозной сюжетной линией были объединены 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 обеспечивала постоянный интерес и активность детей, динамику игрового проекта. Эмоциональные, подвижные игры и задания (музыкально-игровые импровизации, музыкально-ритмические игры, игры с подражательными, имитационными движениями) планировались в заключительной части игрового проекта, создавая «эмоциональную кульминацию», положительный эмоциональный фон.

**Структура игрового проекта включала:**

- музыкальное приветствие или жестовую распевку;
- пение;

- слушание музыкальных произведений;
- игру на детских музыкальных инструментах;
- музыкально-ритмическую деятельность (музыкально-ритмическое движение, музыкально-пластические этюды, музыкально-ритмические игры и импровизации);
- музыкально-дидактические игры на развитие музыкально-интонационного слуха;
- разные виды продуктивной деятельности.

Главную **содержательную часть «Программы»** составили музыкально-интонационные комплексы, используемые в качестве музыкальных сенсорно-образных эталонов – единиц музыкального языка, которые без труда распознаются и понимаются ребенком с раннего возраста.

При освоении музыкально-интонационных комплексов использовалось большое количество наглядности (и зрительной, и слуховой). Это могли быть персонажи, знакомые ребенку, игрушки, в качестве действующих лиц, которые объясняли и поясняли детям задания, вовлекали их в действие. Например, знакомство с музыкально-интонационными комплексами Плача, Призыва и Веера преподносилось детям в виде «появления» Плачущего зайчишки (музыкально-интонационный комплекс Плача), которого прогнала из его лубяного домика хитрая Лиса (музыкально-интонационный комплекс Веера). К нему приходил на помощь Петушок (музыкально-интонационный комплекс Призыва).

Освоение музыкально-интонационных комплексов происходило в последовательности, отвечающей требованиям развития детского голоса: первыми осваивались комплексы Маятника, Призыва и Плача, как наиболее удобные и естественные для пения младших дошкольников; затем следовало знакомство и

освоение музыкально-интонационных комплексов Взлета, Созерцания, Игры, Веера, Круга, Ухода. Поскольку певческий диапазон детей данного возраста ограничен, музыкально-интонационный комплекс Угрозы в пении не использовался.

Освоению музыкально-интонационных комплексов помогала двигательно-изобразительная наглядность, сопряженная с моторикой ребенка: пропевание музыкально-интонационных комплексов 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 использовались как сами попевки-комплексы, так и песни из детского репертуара, близкие интонационному профилю музыкально-интонационных комплексов. При слушании музыкальных произведений внимание детей обращалось на встречающиеся музыкальные интонации, сходные с музыкально-интонационными комплексами.

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

Реализация «Программы», условно разделенной на две части, осуществлялась в течение года как в процессе музыкально-художественной деятельности детей в ДОУ, так и в работе с родителями по музыкально-интонационному развитию детей. Первая часть «Программы» (38 игровых проекта) нацелена на освоение малышами мира музыкальных образов, формирования у детей раннего возраста умения распознавать музыкально-

интонационные комплексы на слух и отражать их в пении и движении. Вторая часть «Программы» (39 игровых проекта) направлена на развитие у малышей навыков и умений импровизационной деятельности в движении, пении, игре на музыкальных инструментах, побуждение к деятельностному отображению эмоционально воспринятого музыкального образа в разных видах музыкально-художественной и продуктивной деятельности.

Первые *вводные игровые проекты* – «Звучащий мир», «Музыкальный город» – подготавливали детей к восприятию музыкальных и немusикальных звуков, вводили в процесс активного восприятия музыки на основе синтеза музыкальной и игровой деятельности. Игровые проекты включали задания «Звуки природы» и «Звуки города» (звукоподражание, определение на слух немusикальных звуков: голоса животных, птиц, звуки движущихся самолета, машины и т.п.); демонстрацию звучания музыкальных и немusикальных звуков, двигательнo-пластическую импровизацию «В лесу», музыкально-ритмическое движение «Танец с Петрушкой».

*Тематические игровые проекты* – «У нас в гостях Мишка и Зайка», «Часы» – направлены на освоение музыкально-интонационного комплекса Маятника. Игровые проекты включали: музыкальную игру «Мишка и зайка», нацеленную на различение детьми контрастных регистров; музыкально-ритмические игры «Мишки и Зайчики» и «Пчелки на цветочках», направленные на обогащение музыкального двигательнo-активного опыта малышей в игре, развитие тембровых, метроритмических способностей.

*Тематический игровой проект «Веселый Петушок»* направлен на освоение музыкально-интонационного комплекса Призыва. Игровой проект включал: игру «Разбуди, Петушок», в которой дети должны различить и повторить пение петуха; слушание пьесы «Воробей» А. Руббах, способствующее развитию слуховой восприимчивости малышей; музыкально-игровую импровизацию «Птички», обогащающую музыкальный двигательный опыт детей раннего возраста; пальчиковое рисование композиции «Петушок», активизирующее творческое воображение детей, формирующее способность интерпретировать музыкальный образ в разных видах продуктивной деятельности.

*Тематический игровой проект «Добрый Мишка»* нацелен на освоение музыкально-интонационного комплекса Призыва, закрепление музыкально-интонационного комплекса Маятника. Игровой проект включал: знакомство с детскими музыкальными инструментами (демонстрация звучания, показ игры на детских музыкальных инструментах – дудочке, погремушке, колокольчике, бубне, металлофоне); слушание фрагмента пьесы К. Сен-Санса «Куры и петухи», развивающей слуховую восприимчивость малышей; музыкально-дидактические игры «Что звучит» (на развитие тембрового слуха), «Курочки и цыплята» (на развитие звуковысотного слуха).

*Тематический игровой проект «Веселые путешественники»* направлен на освоение музыкально-интонационного комплекса Плача, закрепление музыкально-интонационного комплекса Маятника, Призыва. Игровой проект включал: игровую ситуацию с персонажами-игрушками Петушком и Синичкой, способствующую активизации эмоционального реагирования малышей на музыку (К. Сен-Санс «Птенчик»); слушание фраг-

мента пьесы К. Сен-Санса «Кукушка в глубине лесов», направленное на активизацию слухового восприятия малышей; пение с движением песни Е. Железновой «Автобус», обогащающее музыкально-слуховой и двигательный опыт детей; музыкально-пластическое движение «Веселые путешественники», развивающее двигательную координацию детей раннего возраста; разучивание и исполнение песен «Пчелы», «Важный петушок», развивающих координацию слуха и голоса детей; музыкально-дидактические игры «Птицы и птенчики», «Музыкальные загадки», направленные на развитие звуковысотного и интонационного слуха.

*Тематический игровой проект «Наши друзья»* направлен на закрепление музыкально-интонационного комплекса Маятника, Призыва, Плача, которое осуществлялось в сказочной инсценировке «Сказка про зайчика и петушка», музыкально-дидактической игре «Музыкальная угадайка». Игровой проект также включал: слушание фрагмента пьесы К. Дебюсси «Сады под дождем», способствующее развитию слуховой восприимчивости малышей; музыкально-пластическое движение под музыку Е. Тиличевой «Вся мохнатенькая», активизирующее двигательные реакции малышей при восприятии музыки; задания «Прогулка», «Гроза», которые знакомят детей с выразительными возможностями детских музыкальных инструментов; музыкально-ритмические игры «Медвежата и Зайчата», «Солнышко и дождик», развивающие чувство ритма, помогающие освоить образно-имитационные движения, передающие музыкально-игровой образ.

*Тематический игровой проект «В гостях у куклы»* нацелен на повторение музыкально-интонационных комплексов

Маятника, Призыва, Плача, которое осуществлялось в инсценировке мини-сказки «Про лису и зайца». Игровой проект также включал: задание «У куклы в гостях», которое развивает музыкальное восприятие, умение различать музыкальные образы, обогащает музыкально-слуховой опыт малышей; разучивание и исполнение песен «Важный петушок», «Котенок», «Зайка плачет, ой», развивающих координацию слуха и голоса детей, способствующих формированию певческих навыков; музыкально-ритмическую игру «Солнышко и дождик» (развитие чувства ритма, ладового слуха).

*Тематический игровой проект «Теремок»* посвящен закреплению музыкально-интонационных комплексов Маятника, Призыва, Плача, которое осуществлялось в инсценировке сказки «Теремок» с показом иллюстраций, с сопровождением музыкальными фрагментами, исполнением различных музыкально-интонационных комплексов в процессе рассказа, озвучиванием персонажей в разных регистрах, использованием шумовых детских музыкальных инструментов.

*Тематический игровой проект «Маленький Гномик»* направлен на освоение музыкально-интонационных комплексов Взлета, Созерцания и закрепление музыкально-интонационных комплексов Маятника, Призыва, Плача. Игровой проект включал: слушание произведений Е. Железновой «Кошкин дом» и А. Слонимского «Дюймовочка», обогащающих музыкально-слуховой опыт детей; игру на музыкальных инструментах в заданиях «Проснулся ветерок», «Дон-дон», способствующих развитию звуковысотного, тембрового слуха, чувства ритма; пение песен «Гномики», «Божья коровка», способствующих развитию координации слуха и голоса детей, формирова-



нию певческих навыков; музыкально-дидактические игры «Медведь, птичка, зайчик» и «Что звучит» (развитие тембрового слуха), «Песенка Кота и мыши» (развитие звуковысотного слуха), «Музыкальная угадайка» (развитие интонационного слуха); музыкально-ритмическую игру «Кот и мыши», развивающую ритмические способности; музыкально-ритмическую импровизацию «Танцевальная полянка», нацеленную на освоение элементов танца и ритмопластики для создания музыкальных двигательных образов в играх и драматизациях.

*Тематический игровой проект «Шествие гномов»* направлен на освоение музыкально-интонационных комплексов Взлета и Созерцания. Игровой проект включал: музыкально-дидактическую игру «Музыкальная угадайка» (развитие интонационного слуха); разучивание и исполнение песен «Божья коровка», «Дон», развивающих вокально-слуховую координацию; слушание фрагмента пьесы Э. Грига «Шествие гномов» и двигательную-пластическую импровизацию под музыку, обогащающую музыкально-слуховой и двигательный опыт детей раннего возраста.

*Тематический игровой проект «Колобок»* посвящен освоению музыкально-интонационных комплексов Игры, Веера, Угрозы, закреплению музыкально-интонационных комплексов Маятника, Призыва, Плача, Взлета, Созерцания в процессе инсценировки сказки «Теремок» (в сопровождении музыкальных фрагментов, с показом иллюстраций, исполнением музыкально-интонационных комплексов в процессе рассказа, озвучиванием персонажей в разных регистрах, использованием шумовых детских музыкальных инструментов). Игровой проект также включал: игру на детских музыкальных инструментах при озвучивании мини-сказки «Мышиная История»; музыкально-ритми-

ческую игру «Кот и мыши», направленную на развитие ритмических способностей.

*Тематический игровой проект «В гости к бабушке»* направлен на освоение музыкально-интонационных комплексов Игры, Веера, Угрозы, повторение музыкально-интонационных комплексов Маятника, Призыва, Плача, Взлета, Созерцания. Игровой проект включал: слушание пьесы Н. Метлова «Поезд» и музыкально-ритмическое движение под музыку, способствующие формированию представлений о взаимосвязи музыки и движения; разучивание песни «Долго, долго мы идем», развивающее координацию слуха и голоса детей, способствующее формированию певческих навыков; задание «Лепим калачики», развивающее мелкую моторику, расширяющее опыт предметно-практической продуктивной деятельности детей раннего возраста.

*Тематический игровой проект «Гномик и солнышко»* направлен на освоение музыкально-интонационных комплексов Игры, Веера, Угрозы, Круга, Ухода, повторение музыкально-интонационных комплексов Маятника, Призыва, Плача, Взлета, Созерцания. Игровой проект включал: разучивание, исполнение песен «Гляньте, солнышко над нами», «Солнышко», «Радуга», в процессе которых развивается координация слуха и голоса детей, формируются певческие навыки; слушание пьесы С. Прокофьева «Дождь и радуга», песни Е. Железновой «Радуга», способствующих развитию музыкально-слуховых представлений малышей; музыкально-дидактическую игру «Музыкальная угадайка», направленную на развитие способности различать на слух музыкально-интонационные комплексы; игру на музыкальных инструментах, формирующую умение дифференциро-

вать основные средства музыкальной выразительности, навыки игры на детских музыкальных инструментах; пальчиковое рисование композиции «Дождь и радуга», активизирующее творческое воображение детей, формирующее способность интерпретировать музыкальный образ в разных видах художественной деятельности.

*Тематический игровой проект «Осенний лес»* нацелен на освоение музыкально-интонационных комплексов Игры, Веера, Угрозы, Круга, Ухода, повторение музыкально-интонационных комплексов Маятника, Призыва, Плача, Взлета, Созерцания. Игровой проект включал: слушание фрагментов пьесы Г. Свиридова «Весна и осень», способствующее формированию эмоционально-осознанного восприятия музыки; музыкально-пластический этюд «Деревья в лесу», помогающий развивать умения детей отображать музыкальные образы в движении; исполнение песен «Солнышко», «Божья коровка» и игру на музыкальных инструментах в композиции «Проснулся ветерок», направленные на развитие навыков владения голосом, телом, музыкальными инструментами как исполнительскими средствами.

*Тематический игровой проект «Город Игрушек»* направлен на закрепление музыкально-интонационных комплексов Игры, Созерцания. Игровой проект включал: движение под музыку С. Прокофьева «Марш», способствующее развитию произвольности движений, умению подчинять их ритму музыки, «укладывать» во времени и пространстве; слушание миниатюр Е. Железновой «Мишка», «Лошадка», «Зайка», «Козленок», «Кораблик», расширяющих и обогащающих музыкально-слуховой опыт детей; разучивание песен «Петух», «Матрешка», формирующее певческие навыки малышей; музыкально-ритми-

ческую игру «Научи матрешку танцевать» (развитие метроритмического чувства), музыкально-дидактическую игру «Автомобильная дорога» (развитие интонационного слуха).

*Тематический игровой проект «Необычный зоопарк»* направлен на освоение музыкально-интонационных комплексов Круга, Веера, Ухода; закрепление музыкально-интонационного комплекса Взлета. Игровой проект включал: исполнение песни с движением Е. Железновой «Автобус», разучивание песен «Орешки у белки», «Знает синий мотылек», «Котенок», способствующих развитию координации слуха и голоса, формированию певческих навыков у детей; слушание фрагментов пьес К. Сен-Санса «Кукушка в глубине лесов», «Лебедь», «Черепахи», Е. Железновой «Хитрая лисичка», Л. Банниковой «Лошадка», обогащающее музыкально-слуховой опыт малышей, формирующее способность художественно-эмоционального восприятия музыкальных образов; задание на развитие метроритмического чувства в музыкально-ритмической импровизации на музыкальных инструментах; музыкально-пластический этюд «Лошадка», способствующий развитию умения отображать музыкальный образ в движении; музыкально-ритмическую игру-импровизацию «Белочки и медведь», направленную на формирование способности адекватного переживания, дифференциации средств музыкальной выразительности (темп, ритм, регистр, динамика).

*Тематический игровой проект «Мы – путешественники»* нацелен на освоение музыкально-интонационных комплексов Игры, Ухода. Игровой проект включал: слушание фрагментов пьес Г. Свиридова «Пастораль», К. Дебюсси «Сады под дождем», П. Чайковского «Баба-Яга», Н. Римского-Корсакова «Полет шмеля», способствующее развитию музыкально-слуховых

представлений малышей; разучивание, исполнение песен «Заиграл пастушок», «Вова на велосипеде», развивающих вокально-слуховую координацию малышей; музыкально-дидактическую игру «Музыкальная угадайка» (развитие интонационного слуха); музыкально-пластическую импровизацию «Шмели и пчелки», формирующую способность передавать образ, сюжетную линию музыкального произведения через пластические движения, игровые действия под музыку.

*Тематический игровой проект «Снегурочка»* имел цель повторения музыкально-интонационных комплексов в процессе обыгрывания сюжета сказки «Снегурочка» с показом иллюстраций, с сопровождением музыкальными фрагментами, использованием музыкальных инструментов.

*Тематический игровой проект «Волшебный сад»* направлен на повторение всех музыкально-интонационных комплексов. Игровой проект включал: музыкально-дидактические игры «Куда ведет дорожка?», «Музыкальная угадайка», «Часы», «Учим зверят играть на музыкальных инструментах» (развитие интонационного слуха), музыкально-дидактическую игру «Зайцы спят – зайцы пляшут» (определение жанров), музыкально-ритмическую игру «Солнечные зайчики» (развитие ладового чувства); музыкальную игру-импровизацию «Лесной концерт», активизирующую музыкальное восприятие детей; разучивание, исполнение песен «Хорошо на свете жить», «Песенка звезды», «Кит в тумане», «Голубь галстук завязал», «Пчелы», «Важный петушок», способствующее формированию певческих навыков; слушание фрагментов пьес К. Сен-Санса «Лебедь», «Аквариум», А. Николаева «Ученый медведь», обогащающее и расширяющее музыкально-слуховой опыт детей; игру на детских музыкальных инструментах, развивающую метроритмическое чув-

ство в процессе аккомпанирования фрагментам произведений В.А. Моцарта «Маленькая ночная серенада», «Рондо»; музыкальную игру-импровизацию «Рыбка» и музыкально-пластический этюд «Аквариум», способствующие освоению детьми взаимосвязи музыки и движения; вокальные, танцевальные, инструментальные импровизации «Подарок Мишутке», формирующие способность деятельностно выражать свои мысли, идеи, фантазии.

*Тематический игровой проект «Щелкунчик»* нацелен на повторение всех музыкально-интонационных комплексов в процессе обыгрывания сюжета сказки «Щелкунчик» с показом иллюстраций, с сопровождением музыкальными фрагментами, исполнением музыкально-интонационных комплексов в процессе рассказа, использованием музыкальных инструментов, созданием коллективной аппликации «Елка».

Содержание второй части Программы включало варьирование тематических игровых проектов первой части и не предполагало жестко регламентированного деления музыкального материала. Это связано с творческим подходом педагогов к планированию педагогического процесса, решению разноплановых задач, возникающих в реальных педагогических ситуациях, а также с импровизационным характером музыкальной деятельности детей и значительными различиями в уровне музыкального развития малышей, обусловленных их индивидуальными возможностями и способностями.

Новыми в содержании второй части Программы стали темы:

*«В гостях у сказки»* (слушание фрагментов произведений П. Чайковского «Баба-Яга», «Фея Карабос», «Танец феи Драже», А. Лядова «Кикимора»); обсуждение сказочно-фантастических

музыкальных образов, двигательнo-пластические импровизации, игра на музыкальных инструментах);

«*Любимые игрушки*» (слушание фрагментов произведений П. Чайковского из сборника «Детский альбом», Ж. Бизе «Детские игры», А. Островского «Спят усталые игрушки»; обсуждение музыкальных образов, звукоподражание, изображение характерных движений персонажей, двигательнo-пластические импровизации, соответствующие характеру музыки);

«*Сказочный домик*» (слушание фрагментов произведений «Ладушки» обр. Н. Римского-Корсакова, Д. Шостаковича «Медведь», А. Александровой «Зайка» в процессе инсценировки сказки «Теремок» с показом иллюстраций, с сопровождением музыкальными фрагментами, исполнением музыкально-интонационных комплексов в процессе рассказа, использованием музыкальных инструментов);

«*Весенние мелодии и краски*» (слушание фрагментов произведений Э. Грига «Ручеек», Г. Свиридова избранные фортепианные пьесы для детей, А. Вивальди «Весна» из цикла «Времена года», обсуждение образов весенней природы в музыке, двигательнo-пластическая, инструментальная, вокальная импровизация).

Вторая часть Программы была ориентирована на импровизационную деятельность малышей. Основой импровизаций являлись музыкально-интонационные комплексы как первоисточники эмоциональных образов, которые в качестве музыкальных объектов воспроизводились детьми в разных видах музыкально-художественной и продуктивной деятельности. Усвоенные малышами музыкально-интонационные комплексы с удовольствием демонстрировались ими уже в собственной интерпретации в движении, пении, игре на музыкальных инструментах, в игровых ситуациях-импровизациях.

Музыкальные импровизации на основе музыкально-интонационных комплексов в пении и игре на детских музыкальных инструментах представляли собой комбинирование мелодических ходов интонаций музыкально-интонационных комплексов (на музыкальных инструментах с помощью цветных клавиш, пластин) для озвучивания сказочных персонажей или выдуманных героев, изображения реальных или фантастических явлений, событий. Пропевая музыкально-интонационные комплексы, малыши часто придумывали им оригинальные окончания, дополняли их собственными мелодическими фразами с заменой слов фонемами. В заданиях в виде диалога («Ожившие картинки», «Разговор игрушек») малыши рассказывали-пропевали нужный ответ персонажа на интонациях соответствующего музыкально-интонационного комплекса (Например, вопрос: «Зайчик, кто тебе помог?», ответ: «Петушок мне помог» (ребенок поет ответ на основе музыкально-интонационного комплекса Призыва с соответствующим движением).

Примеры импровизационно-творческих заданий представлены в таблице 14.

В конце года разрозненные импровизационно-игровые действия детей сменяются последовательной и относительно самостоятельной «проработкой» выбранного ими сюжета, включающей множество разнообразных действий, их постоянным повторением и вариациями.

В конце года разрозненные импровизационно-игровые действия детей сменяются последовательной и относительно самостоятельной «проработкой» выбранного ими сюжета, включающей множество разнообразных действий, их постоянным повторением и вариациями с использованием музыкально-интонационных комплексов.



Таблица 14

## Импровизационно-творческие задания

Тип комплекса	Ключевые вопросы	Импровизационно-творческие задания
Комплекс Призыва	Сравни	Сравнить и передать настроения героя (например, Петушок решительный, задумчивый, веселый, грустный и т.п.)
Комплекс Мольбы	Найди и покажи	Передать и показать характер героя в разном окружении (например, найти, где спрятался Зайка – в норке, под деревом, в траве и т.п. – и показать его образ)
Комплекс Маятника	Угадай	Угадать для кого предназначена колыбельная и исполнить ее для разных персонажей (например, «Колыбельная для медведя» и «Колыбельная для птички»)
Комплекс Созерцания	На что похоже, на что не похоже	Подобрать соответствующий музыкальный инструмент или тембр голоса, соответствующий или не соответствующий типу горизонтальной линии
Комплекс Игры	Проследи, что происходит	Проследить, куда катится «Колобок», придумать музыкальное сопровождение
Комплекс Круга	Изобрази	Нарисовать голосом радугу
Комплекс Веера	Расскажи, что случилось дальше	Рассказать историю при помощи ритмического или инструментального сопровождения (например, рассказать, как Лисичка хвастается, пугается, сердится)
Комплекс Взлета	Нарисуй направление	Нарисовать голосом или звучанием музыкального инструмента направление движения (например, полет шмеля)
Комплекс Ухода	Сделай также	Найти соответствующее образное движение или звукоподражание (например, игра «Кто приехал в гости?»: самолет, жук, машина, лодка, комар)

При этом педагог предлагал задания, темы, основные сюжетные линии, образы детских стихов и сказок, которые становились ориентиром творческих фантазий, источником новых замыслов детей. Например, в сказочной истории «Секрет зайчика» малышам предлагалось в музыкальной форме ответить на вопрос «Почему зайчик грустный, какой у него есть секрет?». В сюжетной игре «День рождения Ежика» дети поздравляли именинника и дарили собственный музыкальный «подарок» – песенку, танец, музыкальное произведение, исполненное на детских музыкальных инструментах. Ежик-именинник «угадывал», кто пришел его поздравить, раздавал угощение (метод игровых импровизаций).

Совместно с педагогом инсценировались знакомые всем малышам детские сказки, но с новым, необычным концом (Теремок, Колобок и др.). Инсценировка сказки происходила в течение нескольких дней, на которых обсуждался сюжет, создавались образы. Поскольку многие малыши еще не владели речью в достаточной степени, чтобы описать свои намерения, передать свои мысли, они просто называли (показывали) музыкально-интонационный комплекс, с помощью которого хотели охарактеризовать кого-либо или что-либо.

Например, «Баба-Яга будет как Волк» (интонационный комплекс Угрозы), «Снегурочка растаяла» (интонационный комплекс Взлета). К наиболее понравившемуся музыкальному образу, варианту сказки предлагалось нарисовать дома рисунок, сделать поделку из пластилина, бумаги, природных материалов и т.п. (метод полимодального восприятия музыкальных интонаций). Дети не только озвучивали, исполняли роль своих персо-

нажей, но и придумывали фон (например, дождик, гроза изображались на детских музыкальных инструментах), декорации (рисовали лес, снежинки и т.п.) (метод синектики).

Также закрепление всех музыкально-интонационных комплексов осуществлялось в пении песен, слуховом анализе, играх-импровизациях «Угадай-ка», «Прятки», «Путаница», «Паровоз», «Ловим снежинки», «На полянке», «Волшебная палочка» и др.

Музыкальные приветствия и жестовые распевки в начале игрового проекта использовались для организации внимания детей и подготовки к процессу пения. Поскольку детям раннего возраста трудно петь в общем темпе, многие не могли правильно произносить слова, педагог в ходе занятия пропевал разучиваемые музыкально-интонационные комплексы, фрагменты песен отдельно с каждым ребенком (наглядно-слуховой, практический методы). При этом процесс пения малышей основывался на подстраивании голосом к звуковысотной линии мелодии, воспроизводимой педагогом: ребенок, подражая педагогу, неосознанно, физиологически ощущая унисон, находил нужную высоту и пропевал мелодию песни. Педагог, стремясь помочь ребенку интонационно точно воспроизвести музыкальную фразу, также старался подстроиться к певческому голосу малыша (метод подражательного интонирования). Текст песни при этом усваивался одновременно с мелодией, отдельно повторялись и пропевались только труднопроизносимые слова. По мере выучивания песен, дети начинали исполнять песни коллективно.

При освоении музыкально-интонационных комплексов использовалось инценирование содержания литературных произведений. В сказку, рассказ, стихотворение включались из-

вестные детям музыкально-интонационные комплексы как звуковые заменители персонажей: педагог просил малышей пропеть или прохлопать имя героя во время рассказа; при повторном рассказе имена персонажей уже не назывались – дети сами воспроизводили их интонации (метод интонационно-слухового различения).

Музыкально-ритмическое движение, музыкально-пластические этюды, музыкально-ритмические игры и импровизации ввиду недостаточной двигательной координации у детей раннего возраста, слабой ориентировки в пространстве, неумения малышей участвовать в коллективных действиях, организовывались на основе подражания действиям взрослого, копировании его движений как ведущего (наглядный, практический методы). Музыкально-ритмическое движение в Программе представляло собой отражение темповых и метроритмических характеристик прослушанного музыкального произведения в виде шага, бега, хлопков, притопов и т.п. Музыкально-ритмическое движение предполагало также формирование у малышей умений и навыков реагировать на начало звучания музыки и ее окончание, на смену контрастных частей в произведении, менять движения соответственно изменению динамики звучания музыки, регистров, выполнять простейшие танцевальные движения («фонарики, покачивание с ноги на ногу, легкие «пружинки» и т.п.). Музыкально-пластические этюды были нацелены на развитие способности детей передавать в действии характер музыкальных образов, действия персонажей сюжетных игр (поступь медведя, прыжки зайца, бег лошади и т.п.) с помощью пластики, пантомимики. Музыкально-ритмические игры включали как ритмические, танцевальные движения, так и пластические отображения позой, мимикой,

движениями музыкальных образов по желанию ребенка. Например, в музыкально-ритмической игре-импровизации «Солнышко – дождик» под веселую, легкую музыку дети бегали, «гуляли на полянке», танцевали, изображая в движениях белочек, зайчиков, медвежат, лисичек; с громко звучащими «раскатами грома» малыши убегали «прятаться в домики» и изображали капли дождя, легко постукивая по коленкам ритм музыки (метод игровых импровизаций).

В музыкально-ритмических играх и импровизациях также осуществлялось закрепление музыкально-интонационных комплексов. Так, в игре «Музыкальная угадайка» ребята на слух узнавали героев и показывали их жестами, движением. В игре «Ловим снежинки» педагог пропевал музыкально-интонационный комплекс и посылал воображаемую снежинку по воздуху; ребенок, «поймав» ее, повторял интонационный комплекс. Перед началом игры «Паровоз» дети получали карточки с персонажами, соответствующими используемым комплексам. Под музыкальное сопровождение малыши выстраивались «паровозиком» и двигались по кругу, изображая движение поезда. По условному сигналу «поезд» останавливался и на станции «выходили» те персонажи, чей музыкально-интонационный комплекс прозвучал. Когда ведущий («Паровоз») всех высаживал, он отправлялся в обратный путь – собирал участников игры в порядке звучания музыкально-интонационных комплексов (метод контрастных сопоставлений музыкальных интонаций).

Музыкально-дидактические игры использовались с целью помочь малышам услышать, различить, сравнить музыкальные интонации, свойства музыкальных звуков (высоту, силу, длительность, тембр), музыкальные жанры. Музыкально-дидакти-

ческие игры, требующие значительной слуховой сосредоточенности, были непродолжительны по времени и проводились с использованием наглядного материала (дидактических пособий) в сочетании с оговоренными действиями. Так, в игре «Прятки» дети использовали наборы карточек, соответствующие используемым комплексам. Педагог сообщал детям, что персонажи «спрятались», а чтобы их отыскать, нужно позвать каждого своей песенкой. Ребята показывали карточки и пропевали интонационные комплексы, а педагог «находил» и показывал спрятавшихся персонажей. В усложненном варианте игры педагог импровизировал музыкальную фразу на основе интонации какого-либо комплекса и просил детей узнать, кто это; дети определяли образ, отвечали, показывали карточку. Игра «Путаница» заключалась в отгадывании перепутавшихся голосов зверей: на фортепиано педагог играл музыкально-интонационные комплексы, но не в характерном для персонажа регистре. Задачей детей было определение соответствия регистрового звучания голосу персонажа: если оно верно – малыши показывали соответствующую карточку, если нет – хлопали в ладоши.

Слушание новых музыкальных произведений предварял т.н. сюрпризный момент с использованием различных игрушек и атрибутов, образные пояснения или «сюжетные либретто» музыкального произведения (наглядный, словесный методы). Особое значение при слушании музыки имел метод нахождения «эмоционально-двигательного унисона» как интерактивный способ восприятия-слушания музыкального произведения. Участвуя подобным образом в слушании музыкальных произведений, дети проживали музыку телесно, деятельно-активно, а

потому – глубоко эмоционально. Выстраивая пластический вариант уже известного образа музыкального произведения определенными движениями корпуса, рук, мимики малыши «перевоплощались» в птенчика (К. Сен-Санс Цикл «Карнавал животных»: «Птенчик»), котенка (Е. Тиличеева «Вся мохнатенькая», Т. Кудрина «Киска»), черепаху (К. Сен-Санс Цикл «Карнавал животных»: «Черепахи») и т.п. (методы эмпатийного перевоплощения и многократного прослушивания).

Игра на музыкальных инструментах включала как простейшее инструментальное сопровождение исполняемых песен, музыкальных произведений при слушании, так и иллюстрирование рассказов, стихов, сказок. Текст при этом подбирался или составлялся таким образом, чтобы после одной-двух фраз ребенок должен был изобразить, озвучить услышанное (практический метод).

Музыкально-интонационные комплексы с первых же занятий также осваивались детьми в игре на звуковысотных музыкальных инструментах с помощью выделения цветом пластин металлофона и клавиш фортепиано – звуков, соответствующих интонационному профилю комплекса (метод контрастных сопоставлений музыкальных интонаций). Чтобы закрепилось ощущение разной высоты звуков в составе того или иного комплекса, пластины и клавиши отмечались разными цветами. Позже, когда комплексов в работе было уже много и они были задействованы сразу все – пластины и клавиши звуков комплексов помечались одним цветом.

Программный репертуар 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 задачам и возрастными возможностями детей раннего возраста.

Для пения были выбраны произведения О. Девочкиной «Малыши и дождик», С. Невельштейн «Машенька», Е. Тиличевой «Спи, мой Мишка», «Прилетела птичка», «Березка», М. Чарной «Майская песенка», П. Вейса «Верблюды», «Ранней весной», Л. Виноградова «Ежик и бычок», «Колокольчик», А. Пресленевой «Лягушонок», Т. Бабаджан «Зайки», Л. Скарбор «Хитрая лиса», М. Раухвергера «Собачка», Н. Бордюг «Песня птички», Н. Мурычевой «Зайка танец танцевал», Т. Рокитянской «Идет бычок», а также использовались авторские произведения, специально написанные для освоения музыкально-интонационных комплексов. 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.

Для музыкально-ритмического движения использовались произведения: Е. Макшанцева «Дождик», В. Витлин «Кошечка», И. Арсеев «Воробушки», «Колокольчик», «Погуляем», Г. Фрид «Птички», Г. Гриневич «Утро», Е. Тиличиева «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).



Для слушания использовались произведения Е. Тиличевой «Лошадка», «Марш и бег», «Вся мохнатенькая», «Пляшущий зайчик», Маленький, беленький», «Солнышко», «Дождик», рус. нар. мелодия (обр. Ан. Александровой) «Зайка», Ан. Александровой «Кошка», Г. Фрида «Птичка», А. Николаева «Ученый медведь», С. Вольфензона «Песенка маленьких часиков», «Тик-так», А. Руббах «Воробей», Т. Кудриной «Киска», Е. Железновой «Кошкин дом», миниатюры «Мишка», «Лошадка», «Зайка», «Козленок», «Кораблик», «Радуга», Хитрая лисичка», Л. Банниковой «Лошадка», А. Слонимского «Дюймовочка», Н. Метлова «Поезд», А. Николаева «Ученый медведь», Н. Римского-Корсакова «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 музыкально-интонационных комплексов; увеличение объема музыкально-слухового опыта; развитие музыкально-интонационного слуха и интонационно-образного восприятия; активизация процессов творческого самовыражения ребенка в музыкально-художественной и продуктивной деятельности.

В ходе реализации Программы в детско-родительских группах происходила постепенная смена характера взаимодействия родителей и малышей, которую можно представить следующей схемой:

1. Поначалу ребенок, сидя у родителя на коленях, выступал в качестве пассивного участника – наблюдателя за деятельностью взрослых. Активная роль в данном случае принадлежала родителю, который выполнял действия по показу педагога.

2. Освоившись, дети, сидя рядом с родителями (справа или слева), совместно со взрослым («параллельно») выполняли задания, которые показывал педагог. Взрослый, находясь рядом с малышом, помогал ему в случае, если ребёнок не справлялся самостоятельно.

3. Наконец, привыкнув к другим взрослым и детям и научившись элементарно с ними общаться, ребенок, сидя впереди родителя, сам выполнял задания, которые показывал педагог. Поддержка родителей осуществлялась в основном на эмоциональном уровне (при небольшом контроле и словесной корректировке выполнения). Таким образом, и взрослый, и ребёнок становились полноправными участниками музыкальной деятельности. Родитель эмоционально поддерживал и одобрял успешность действий малыша, корректируя их при необходимости через наглядный показ. Педагог, являясь активным участником игровых импровизаций и заданий, устанавливал взаимодействие с другими субъектами музыкальной деятельности.

В случае возникновения проблемных ситуаций в ходе реализации игровых проектов педагог предлагал смоделировать их решение на основе делового равноправного сотрудничества между взрослым и ребенком с использованием т.н. «формул реагирования» на те или иные действия ребенка (метод моделирования проблемных ситуаций). Например, в случае отказа ребенка от деятельности, взрослый не принуждает ребенка к игровой деятельности: если ребёнок не захотел играть – всё вы-

полнял взрослый. Если ребенок был слабо заинтересован заданием и отвлекался, взрослый, чтобы привлечь внимание малыша к своим действиям, проявлял повышенный, ярко эмоциональный интерес к выполняемому заданию и даже обращался для совместных действий к другому ребенку. В результате малыш сразу включался в содержательную работу, музыкальную деятельность.

В ситуациях с трудностями в исполнении или разучивании песни, музыкального движения вводились дополнительные «презентации» музыкального произведения в форме игры, повторения этапа разучивания под фонограмму в удобном для ребенка темпе и с необходимыми остановками. При этом взрослый не только одобрял и поддерживал ребенка, но и выполнял задание совместно с ним, «на равных».

Следует особо отметить такую форму родительского поведения, как активную помощь своему ребёнку в виде постоянного исправления ошибок. Лучшей корректирующей поддержкой для малыша являются не многочисленные поправки, а совместная игра, когда ребёнок видит, что и как делает родитель, заинтересованно участвующий в процессе.

В работе с родителями по музыкально-интонационному развитию детей особую и значимую роль играли совместные с родителями праздники и развлечения. Досуговое направление в работе с родителями, являющееся важной формой осуществления музыкально-интонационного развития детей раннего возраста, одновременно выступало в качестве гармонизирующего фактора, создающего вокруг малыша радостную атмосферу и помогающего расширить сферу его чувств, сформировать у детей умение общаться со взрослыми и сверстниками.

Сценарии праздников и развлечений включали в себя разные виды музыкальной деятельности и разрабатывались с учетом навыков музыкальной деятельности малышей на конкретный период. Развлечения были в форме кукольных спектаклей, игр-забав, театрализованных представлений, музыкальных сказок, физкультурных игр. Праздники были связаны с временем года: осенью – праздник осени, зимой – праздник Ёлки, и весной – 8 марта. Организация совместных праздников и развлечений основывалась на следующих принципах:

- интересный, доступный для понимания детей раннего возраста, сюжет;
- основа праздника – игра;
- единая игровая тема;
- чередование зрелищных моментов с активными действиями детей;
- построение программы на хорошо знакомом музыкальном материале, ранее освоенном с детьми;
- использование музыкально-интонационных упражнений;
- включение подвижных игр;
- продолжительность праздника не более 20–25 минут.

Родители были активными участниками мероприятий: они танцевали, пели и играли вместе детьми. За 2 недели до предстоящего праздника с родителями проводилось собрание, где происходило знакомство с сюжетом сценария, распределялись роли, разучивался музыкальный материал, обговаривались правила поведения, форма одежды, правила фотографирования и съёмки. Родители привлекались также к изготовлению атрибутов, масок, костюмов, оформлению декораций. В процессе организации работы педагога с родителями по музыкально-

интонационному развитию детей учитывались следующие условия построения партнерских отношений:

– доверительность отношений, предполагающая подход к родителям не как к объектам воспитания, а как к активным субъектам процесса взаимодействия, партнерам, которым оказывается компетентная профессиональная помощь, поддержка, необходимая для достижения максимального результата в музыкально-интонационном развитии малышей;

– заинтересованность родителей в решении проблемы музыкально-интонационного развития своих детей, основанная на понимании полифункционального значения музыкальной деятельности в период раннего детства;

– переосмысление роли родителей, понимаемое, во-первых, как освобождение родителей от прежних взглядов, установок на воспитание и самого ребенка как на несмышленного малыша, которому надо постоянно подсказывать, помогать, поведением которого надо руководить, во-вторых, пробуждение их желания лучше познать самих себя, что в конечном итоге поможет им лучше понять своих детей.

Важнейшую роль в осуществлении семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста играла специально организованная музыкально-развивающая среда, являющаяся для ребенка источником получения эмоционально-образной информации, приобретения необходимого музыкального опыта, стимулом к развитию музыкальной деятельности.

Музыкально-развивающая среда организовывалась по типу мини-центров, включающих оборудование и материалы разных видов.

Классификация оборудования и материалов для мини-центров:

1. Музыкальная фонотека, материал которой подобран с учетом психофизиологических особенностей детей раннего возраста.

2. Материал для музыкальных сюжетно-ролевых игр: мягкие игрушки, иллюстрации, музыкальные двигающиеся «поющие» или «танцующие» игрушки, бутафорские неозвученные музыкальные инструменты, предназначенные для создания игровых ситуаций, атрибуты к музыкальным подвижным играм (флажки, султанчики, платочки, яркие ленточки с колечками, осенние листочки, снежинки и т.п.)

3. Детские музыкальные игрушки и инструменты для элементарного музицирования:

– с хроматическим рядом, диатоническим пентатоническим рядом (детское пианино, металлофон, ксилофон, дудочки-свистульки и др.);

– с фиксированной мелодией (неваляшки, электронные шарманки, пианолы);

– с одним фиксированным звуком (дудки, колокольчики):

– шумовые (детские маракасы (или пластиковые баночки с разным наполнением – горохом, песком, крупой, конфетти, скрепками и т.п.), бубны, барабаны, погремушки и др.).

4. Музыкально-дидактические игры и пособия: музыкально-интонационное лото, лесенка.

Помимо музыкального оборудования и материалов музыкально-развивающая среда была дополнена элементами и материалами продуктивной деятельности детей (рисования, лепки, аппликации).

В ходе продуктивной деятельности с малышами использовались нетрадиционные техники изображения: пальчиковая живопись, кляксография, набрызги красок, поролоновые рисунки, ниткография, изображения с использованием ватных палочек, различных печаток и тампонов, разрисовка камешков и природных материалов, обрывная аппликация, аппликация из мятой бумаги, ваты, ткани и т.п. Нетрадиционные техники рисования и аппликации позволяют детям быстро достичь желаемого результата – переноса музыкального сюжета, музыкального образа в сферу материального изображения. Например, «оживить» (раскрасить) с помощью поролона курочку и цыплят – основные образы музыкального произведения «Балет невылупившихся птенцов» М.П. Мусоргского, нарисовать пальчиками капли дождя и радугу под музыку С.С. Прокофьева «Дождь и радуга», изобразить с помощью печаток зеленые и желтые листья на фоне силуэтов деревьев весеннего и осеннего леса под музыку Г.В. Свиридова «Весна и осень», создать композицию «Звездное небо», наклеив на темный фон «звездочки» – комочки смятой бумаги т.п.

Так же, как при рисовании, в лепке у детей возникали ассоциативные образы, с помощью которых малыши давали названия полученным формам, фигурам. Полностью передать содержание замысла дети раннего возраста еще не могут, поэтому по отдельным очертаниям они находят сходство комка пластилина или глины с животным, с музыкальным образом. Вылепив форму какого-либо персонажа, они дополняли его действия словами (петушок поет, заяц прыгает и т.д.). Первые образы, нарисованные или вылепленные, малыши воспринимали как живые; они приобретали для детей значение игрушек,

с которой они продолжали развивать первоначальный замысел, придумывая для них уже новый сюжет, новый характер, в том числе и музыкальный.

**Таблица 15**

**Проект мини-центра музыкально-развивающей среды,  
обогащенной пластическими, изобразительными  
материалами**

<b>Компоненты музыкально-развивающей среды</b>	<b>Содержание компонентов музыкально-развивающей среды</b>	<b>Рекомендации по использованию</b>
Музыка	П.И. Чайковский Танец Феи Драже, Вальс цветов из балета «Щелкунчик»	Использование аудиозаписей в ходе продуктивной деятельности
Игровые атрибуты, соответствующие музыкальным образам	Картинки или игрушки с изображением главных героев (Щелкунчик, Мари, Мышиный король)	Использование для отображения содержания музыкального произведения во время прослушивания музыки
Музыкальные инструменты	Металлофон, ксилофон, колокольчики, детские маракасы	Использовать для сопровождения к музыке, озвучивания фрагментов сказки
Материалы продуктивной деятельности	Краски, карандаши, бумага разных видов, фоновые рисунки с силуэтом елки, изображением ночного неба, цветов	Использовать для создания композиций «Новогодняя елка», «Снегопад», «Танец цветов»



Для создания коллективных композиций использовались заранее заготовленные большие листы бумаги, на которых в виде фона были расположены силуэты домов, деревьев, животных и т.д. Малыши дорисовывали или приклеивали к ним части композиции – «зажигали» огни в окнах домов, «посыпали» снегом деревья, землю, «кормили» животных и т.п.

Музыка, звучащая в ходе продуктивной деятельности выступала не просто в качестве «фона», а являлась необходимой эмоциональной «подпиткой». Она не только напоминала малышам о воспроизводимом образе, но продолжала волновать, вызывая у них новые ассоциации, новые музыкальные и немзыкальные представления.

Следует отметить важнейшую роль педагога и родителей в создании условий для выражения ребенком результатов восприятия музыки в продуктивной деятельности. Взрослые участники процесса сопровождения – родители и педагог – моделировали и реализовывали ситуации взаимодействия ребенка с музыкально-развивающей средой, создавали атмосферу игры, в которой возникала необходимая для детского творчества мотивация. Педагог, свободно передвигаясь по группе и наблюдая за детьми, при необходимости давал советы, задавал наводящие вопросы, показывал образцы действий, направляя деятельность детей. Действуя вместе со взрослыми, ребенок чувствовал себя увереннее, у него появлялось стремление активно пробовать, открывать, преобразовывать, изобретать, создавать.

### **II.3. АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ СЕМЕЙНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ИНТОНАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА**

Определение эффективности модели семейно-ориентированного сопровождения раннего музыкально-интонационного развития детей проводилось на основании динамики различных показателей взаимодействия семьи и ДОО, музыкально-интонационного развития детей раннего возраста.

С целью проверки рабочей гипотезы эксперимента применялись методы вариационной статистики: исчисление средних арифметических и их стандартных ошибок по изученным показателям контрольной и экспериментальной групп; статистическая оценка качественных различий между контрольной и экспериментальной группами при помощи критерия  $\chi^2$  Пирсона и точного критерия Фишера, оценка статистических взаимосвязей между изученными параметрами при помощи непараметрического (по Кэнделлу и Спирмену) корреляционного анализа. Данные подвергались статистической обработке на персональном компьютере с помощью пакета прикладных программ SPSS. (Отметим, что во время проведения формирующего эксперимента несколько детей перестали посещать ДОО, поэтому количество детей в экспериментальной группе сократилось до 28 человек, в контрольной – до 29. Ввиду этого, сравнение показателей констатирующего и контрольного этапов эксперимента проводилось по выровненным выборкам – по 28 детей в ЭГ и в КГ).

Оценка эффективности взаимодействия семьи и ДОО осуществлялась на основе обобщенных оценочных показателей, включающих ценностное отношение к музыкальному развитию детей раннего возраста (понимание родителями значения музыкально-интонационного развития детей, отношение к необходимости организации процесса музыкально-интонационного развития ребенка в ДОО и семье), компетентность родителей в вопросах раннего музыкально-интонационного развития детей (владение знаниями и практическими умениями в области музыкально-интонационного развития детей раннего возраста), активность в совместной деятельности (степень участия в проведении игровых проектов, совместных досуговых мероприятий).

Для анализа и конкретизации результатов были использованы данные анкетирования родителей на начальном и итоговом этапах эксперимента.

Анализ эффективности взаимодействия семьи и ДОО показал, что в ходе реализации модели семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста родители ЭГ в два раза чаще признавали значение музыкально-интонационного развития детей, считая необходимым процесс организации музыкально-интонационного развития ребенка в ДОО и семье. Положительная динамика отмечена и в показателях компетентности родителей в вопросах раннего музыкально-интонационного развития детей: 67% родителей стали стремиться организовывать музыкальную деятельность детей дома, развивать их эмоциональную отзывчивость на музыку, интерес к музыкальной деятельности. Показателем роста активности родителей в совместной деятельности явилось улучшение посещаемости детско-родительских групп, стремление родителей к сотрудни-

честву с педагогом в процессе подготовки и проведения игровых проектов, активностью в проведении совместных досуговых мероприятий (см. табл. 16).

**Таблица 16**

**Динамика показателей эффективности взаимодействия семьи и ДОУ в ЭГ и КГ**

Показатели	Уровни	Экспериментальная группа (% родителей)		Контрольная группа (% родителей)	
		До (N=28)	После (N=28)	До (N=28)	После (N=28)
Ценностное отношение к музыкальному развитию детей раннего возраста	Оптимальный	49,4	89,3*	53,2	54
	Допустимый	22,2	7,8*	22,9	21
	Минимальный	28,4	2,9*	23,9	25
Компетентность родителей в вопросах раннего музыкально-интонационного развития детей	Оптимальный	3,9	67*	4,8	5,2
	Допустимый	9,2	25,9*	10,5	17,8
	Минимальный	86,9	7,1*	84,7	77
Активность в совместной деятельности	Оптимальный	32,3	75,1*	29,5	28,4
	Допустимый	34,8	21,8	34,2	39,5
	Минимальный	32,9	3,1	36,3	32,1

Примечание: \* –  $P \leq 0,05$

После реализации формирующего этапа эксперимента нами была проведена итоговая диагностика, позволившая оценить динамику музыкально-интонационного развития детей раннего возраста.

Оценка динамики уровня музыкально-интонационного развития детей на итоговом этапе эксперимента осуществлялась по следующим критериям: звуковысотный музыкальный слух, интонационно-образное восприятие (показатели звуковысотного различения, звуковысотного воспроизведения, умения соотносить музыкальные образы с изображениями и движениями), музыкально-художественная и продуктивная деятельность (показатели умения воплощать музыкальный образ во всех видах музыкально-художественной деятельности детей, умения воплощать музыкальный образ в продуктивных видах деятельности).

Анализ полученных результатов экспериментальной работы показал, что реализация «Программы раннего музыкально-интонационного развития детей» привела к достоверному приросту всех без исключения показателей музыкально-интонационного развития детей ЭГ.

Так, если на констатирующем этапе эксперимента большинство детей в экспериментальной и контрольной группах имели допустимые и минимальные показатели звуковысотного музыкального слуха (92,9% детей в ЭГ и 92,8% в КГ), а оптимальный уровень продемонстрировали лишь по двое детей в ЭГ и КГ, то к концу года почти все малыши (89,3%) экспериментальной группы показали умение различать низкие и высокие звуки, чисто интонировать короткие музыкальные фразы. В контрольной группе такая тенденция не отмечена: итоговый уровень звуковысотного музыкального слуха детей в сравнении с исходным почти не изменился (см. рис. 2, 3).

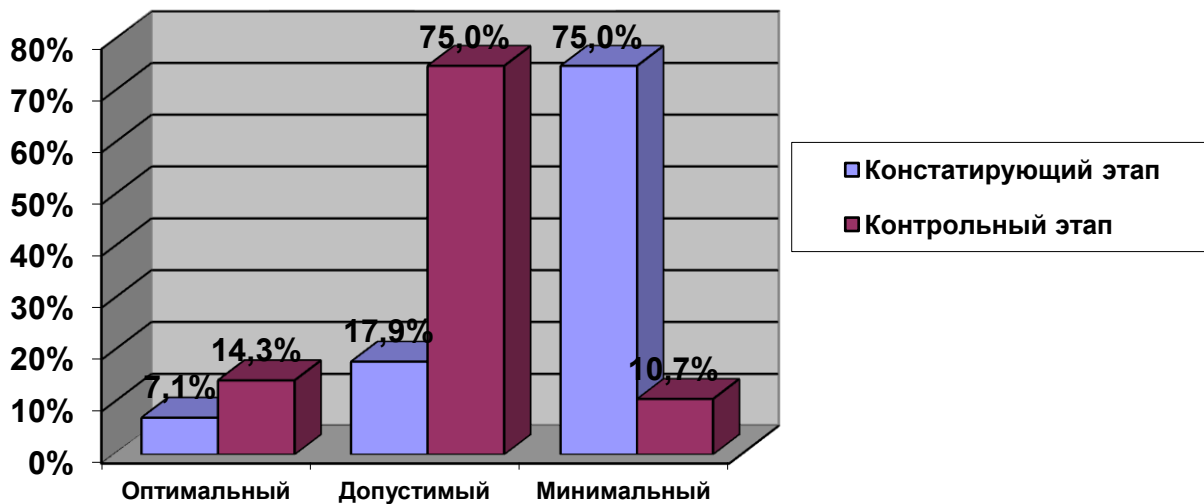


Рис. 2. Уровни развития звуковысотного музыкального слуха детей ЭГ

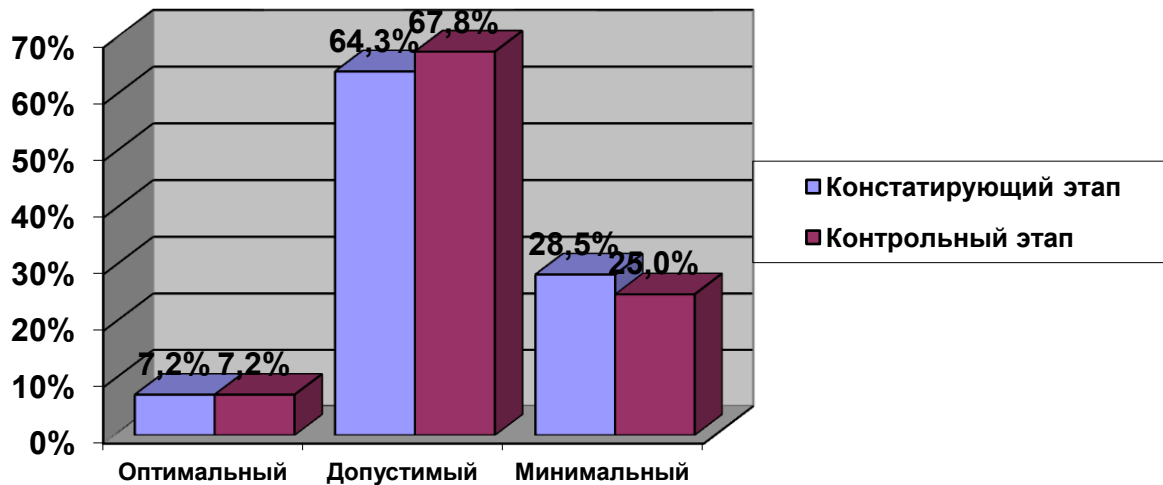


Рис. 3. Уровни развития звуковысотного музыкального слуха детей КГ

В экспериментальной группе столь же резко выросли показатели второго критерия музыкально-интонационного развития. Так, более чем в два раза (с 21% до 50%) увеличилось количество детей данной

группы, которые сумели самостоятельно найти визуальные и двигательные ассоциации музыкальным интонациям. Что касается малышей из группы контроля, то их показатели совершенно не изменились.

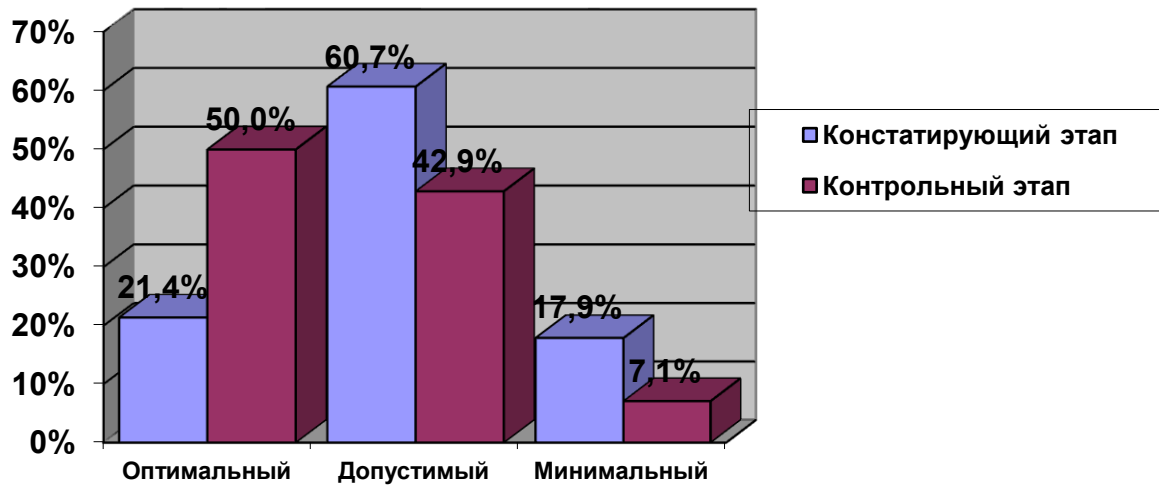


Рис. 4. Уровни развития интонационно-образного восприятия детей ЭГ



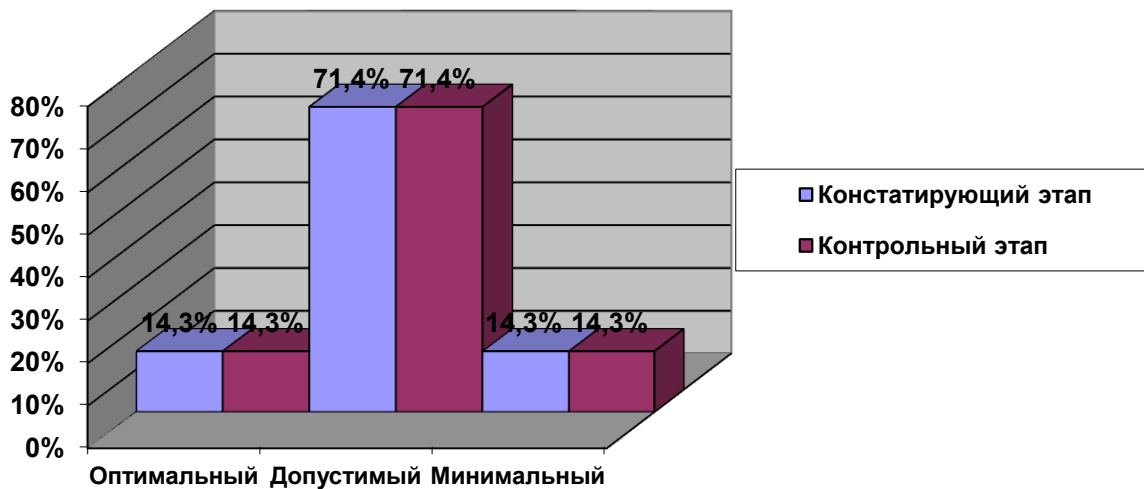


Рис. 5. Уровни развития интонационно-образного восприятия детей КГ

Заметим, что сравнение показателей звуковысотного музыкального слуха и интонационно-образного восприятия свидетельствует о преимуществе последнего: оптимальный уровень звуковысотного различения и воспроизведения на констатирующем этапе эксперимента продемонстрировали только 7% детей ЭГ и КГ, а самостоятельно подобрать соответствующие характеру музыки изображение и игровое действие смогли 21,4% малышей ЭГ и 14,3% малышей КГ. Вероятно, это связано с отсутствием у детей опыта адекватного восприятия звуковысотных соотношений.

**Таблица 17**

**Динамика показателей звуковысотного музыкального слуха и интонационно-образного восприятия в экспериментальной и контрольной группах**

Уровни	Критерии							
	Звуковысотный музыкальный слух, (% детей)				Интонационно-образное восприятие, (% детей)			
	ЭГ (N=28)		КГ (N=28)		ЭГ (N=28)		КГ (N=28)	
	До	После	До	После	До	После	До	После
Оптимальный	7,1	14,3*	7,2	7,2	21,4	50*	14,3	14,3
Допустимый	17,9	75*	64,3	67,8	60,7	42,9*	71,4	71,4
Минимальный	75	10,7*	28,5	25	17,9	7,1*	14,3	14,3

Примечание: \* –  $P \leq 0,05$

Таким образом, в процессе исследования динамики музыкально-интонационного развития детей раннего возраста контрольной и экспериментальной групп было установлено, что

внедрение модели музыкально-интонационного развития детей раннего возраста привело к достоверному уменьшению в экспериментальной группе числа детей с минимальным уровнем показателей звуковысотного музыкального слуха и интонационно-образного восприятия.

Что касается показателей музыкально-интонационного развития детей в музыкально-художественной деятельности, то анализ полученных результатов позволяет говорить о значительном и резком увеличении числа детей ЭГ, проявивших желание и способность оперировать музыкальными интонациями как звуковыми образами в процессе музицирования. Если на начальном этапе эксперимента у 90% малышей экспериментальной группы был выявлен допустимый и минимальный уровень продуктивности музыкальной деятельности (оптимальный уровень музыкальной продуктивности продемонстрировали лишь 3 ребенка), то по результатам итоговой диагностики, оптимальный уровень развития музыкальной продуктивности, свидетельствующий о желании и готовности малышей участвовать в процессе музыкально-образной коммуникации, вырос в данной группе на 39,3% (табл. 18).

Настораживает тот факт, что в контрольной группе к концу года снизилось количество детей, свободно проявляющих свои фантазии в музыкально-художественной деятельности – в двигательных, инструментальных, вокальных импровизациях, отображающих характер музыки, ее музыкально-игровые образы (см. табл. 18). У этих детей прослеживается стремление к подражательности, копированию действий друг друга, преобладанию немелодизированных фраз в песенно-исполнительской деятельности.

Таблица 18

**Динамика показателей музыкально-художественной деятельности в экспериментальной и контрольной группах (констатирующий и контрольный этапы эксперимента)**

Уровни	Экспериментальная группа, % детей (N=28)		Контрольная группа, % детей (N=28)	
	До	После	До	После
Оптимальный	10,7	50*	10,7	3,6
Допустимый	46,4	50	75	92,8
Минимальный	42,9	–	14,3	3,6

Примечание: \* –  $P \leq 0,05$

Отметим, что наиболее высокие показатели музыкально-интонационного развития дети продемонстрировали, выполняя задания на импровизацию музыкально-ритмических движений. Как видно из результатов, представленных в таблице 19, все дети ЭГ на контрольном этапе эксперимента сумели создать свои варианты движений для передачи характера музыки. В КГ число детей, которые пробовали создать игровой образ, используя оригинальные движения и жесты, по сравнению с исходными показателями, практически не увеличилось.

Столь же значителен положительный сдвиг в ЭГ по такому показателю, как инструментальная импровизация. Если на начало эксперимента в данной группе лишь один ребенок смог изобразить музыкальный образ в игре на музыкальных инструментах, а 53,5% малышей просто перебирали пластинки или клавиши музыкальных инструментов, то на итоговом этапе эксперимента около половины малышей (43,0%) выбрали для своих «произведений» соответствующий тембр, регистр и способ

звукоизвлечения, включив в импровизацию элементы мелодии и оригинального ритма. В то же время, в КГ только двое малышей (7,1%) использовали характерные свойства звучания музыкальных инструментов для создания музыкального образа.

**Таблица 19**

**Динамика показателей двигательного-ритмической импровизации у детей ЭГ и КГ**

Уровни	Экспериментальная группа, % детей (N=28)		Контрольная группа, % детей (N=28)	
	До	После	До	После
Оптимальный	7,1	64,3*	7,1	7,1
Допустимый	50	35,7	53,6	64,3
Минимальный	42,9	--	39,3	28,6

Примечание: \* –  $P \leq 0,05$

**Таблица 20**

**Динамика показателей инструментальной импровизации у детей ЭГ и КГ**

Уровни	Экспериментальная группа, % детей (N=28)		Контрольная группа, % детей (N=28)	
	До	После	До	После
Оптимальный	3,5	43*	3,5	7,1
Допустимый	43	53,5	53,6	57,2
Минимальный	53,5	3,5*	43	35,7

Примечание: \* –  $P \leq 0,05$

Самые низкие результаты музыкально-интонационного развития в музыкально-художественной деятельности у детей были получены в певческой импровизации: прирост среднего показателя в певческой импровизации малышей в ЭГ составил 0,93 балла, в КГ – 0,2 балла. Данный факт может свидетельствовать о слабой координации слуха и голоса малышей, несовершенстве владения голосовым аппаратом. Тем не менее, заметим, что, если в начале года 17 малышей (60,7%) ЭГ не справились с заданиями, проговорив «мелодию-ответ» или отказавшись придумать и исполнить «песенки лесных жителей», то в конце эксперимента только у 6 (21,3%) детей ЭГ было зафиксировано полное отсутствие способностей к музыкальной импровизации на простейшем интонационном уровне. Что касается детей КГ, то значительных сдвигов по данному показателю на итоговом этапе эксперимента отмечено не было (табл. 21).

**Таблица 21**

**Динамика показателей певческой импровизации у детей ЭГ и КГ**

Уровни	Экспериментальная группа, % детей (N=28)		Контрольная группа, % детей (N=28)	
	До	После	До	После
Оптимальный	7,1	7,2	0	3,5
Допустимый	32,2	71,5	28,5	32,2
Минимальный	60,7	21,3*	71,5	64,3

Примечание: \* –  $P \leq 0,05$

Наряду с определением динамики показателей музыкально-художественной деятельности детей раннего возраста, нами

также повторно была проведена оценка уровня музыкально-интонационного развития в продуктивной деятельности детей. Анализ полученных результатов показал, что в экспериментальной группе в 6 раз сократилось количество малышей, которые отказались или не смогли изобразить, нарисовать или слепить предложенный образ после прослушивания музыкального фрагмента. В контрольной группе достоверных сдвигов по данному показателю не произошло (табл. 22).

Таким образом, результаты определения уровня музыкально-интонационного развития детей раннего возраста на итоговом этапе эксперимента позволяют предположить положительное воздействие музыкально-развивающего процесса на развитие способности малышей выражать музыкальные впечатления не только средствами музыкальной, но и средствами разных видов продуктивной деятельности.

**Таблица 22**

**Динамика показателей продуктивной деятельности  
в экспериментальной и контрольной группах  
(констатирующий и контрольный этапы эксперимента)**

Уровни	Экспериментальная группа, % детей (N=28)		Контрольная группа, % детей (N=28)	
	До	После	До	После
Оптимальный	17,9	53*	39,4	42,8
Допустимый	35,7	39,4	35,7	42,8
Минимальный	46,4	7,1*	24,9	14,4

Примечание: \* –  $P \leq 0,05$

Следует отметить, что по мере накопления интонационно-слухового опыта у малышей ЭГ проявляются различия в реакции на музыку: музыкальное восприятие части детей сосредоточено на интонационно-смысловом компоненте музыки, его точном воспроизведении, копировании; другая часть малышей воспринимает музыку опосредованно, интерпретируя интонационный строй музыкальных произведений во внемузыкальные образы и ассоциации. При этом у всех детей отмечается усиление эмоциональной отзывчивости на музыку в процессе слушания музыкальных произведений, активизация музыкально-слуховой деятельности как на музыкальных занятиях, так и в свободной деятельности.

Подводя итог, отметим, что на контрольном этапе эксперимента были получены следующие результаты:

1) в ЭГ достоверно увеличилось число малышей с оптимальным уровнем звуковысотного различения и воспроизведения, умения соотносить музыкальные образы с изображениями и движениями;

2) в ЭГ по сравнению с КГ достоверно возросло число детей с оптимальным уровнем умения воплощать музыкальный образ во всех видах музыкально-художественной деятельности;

3) в ЭГ выявлено достоверное возрастание числа детей с оптимальным уровнем умения воплощать музыкальный образ в продуктивных видах деятельности.

Кроме того, реализация семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста подтвердила тот факт, что раннее музыкально-интонационное развитие может стать основой формирования различных компонентов субъективного благополучия детей раннего возраста.



Результаты опроса родителей, дважды оценивавших в ходе эксперимента уровень субъективного благополучия своих малышей (опросник PedsQL™ 4.0), позволили выявить динамику в оценке субъективного благополучия детей раннего возраста.

**Таблица 23**

**Динамика показателей субъективного благополучия детей ЭГ и КГ**

Показатели субъективного благополучия	ЭГ (средний балл) (N=27)		КГ (средний балл) (N=27)	
	До	После	До	После
Физическое благополучие	74,33	78,57	81	81,3
Эмоциональное благополучие	55,5	62,32	59,4	61,7
Социальное благополучие	69,67	76,43*	73,1	75,6

Примечание: \* –  $P \leq 0,05$

Анализ повторной оценки родителей различных параметров субъективного благополучия малышей в ЭГ показал достоверный рост показателей по всем шкалам. Так, родители отметили, что их малыши в течение года стали реже испытывать чувства страха, уныния, грусти (прирост среднего балла по шкале «ЭБ» – 12%), стали более спокойными и уверенными, открытыми в общении, легче и быстрее находили «контакт» со сверстниками в совместных играх (прирост среднего балла по шкале «СБ» – 6%). Наиболее существенной оказалась динамика показателей такого компонента субъективного благополучия детей раннего возраста, как ролевое функционирование или жизнь в детском саду: средний показатель по данной шкале вырос на 38%. По свидетельству

родителей, их дети значительно реже пропускали детский сад из-за плохого самочувствия, чем в начале года; малыши без труда стали выполнять задания, традиционные для детского сада. Что касается динамики показателей субъективного благополучия детей по шкале «физическое здоровье», то здесь прирост средних баллов составил только 5%. Тем не менее, многими родителями было отмечено, что их малыши стали меньше уставать, чаще участвовать в активных играх.

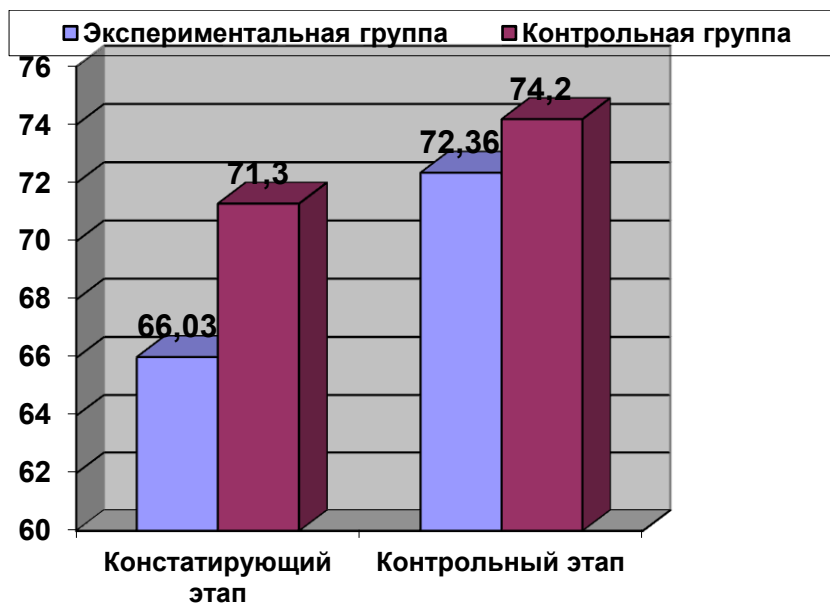


Рис. 6. Динамика оценки субъективного благополучия детей ЭГ и КГ

Что касается обобщенного показателя субъективного благополучия детей в экспериментальной и контрольной группах, то, несмотря на исходное различие в оценке данного показателя в начале эксперимента, после реализации формирующего этапа эксперимента в ЭГ выявлено достоверное увеличение общего уровня благополучия на 9,5%.

В отношении детей КГ достоверных сдвигов в показателях субъективного благополучия нами не выявлено (рис. 6).

Таким образом, полученные в ходе исследования данные позволяют говорить об универсальности музыкально-развивающего процесса в раннем возрасте, способствующего удовлетворению целого комплекса физических, эмоциональных и социальных потребностей ребенка, помогающего позитивно настроить малыша на общение с окружающим миром.

## ВЫВОДЫ

1. Целью экспериментальной работы явилась проверка эффективности модели семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста. Организация экспериментальной работы осуществлялась в несколько этапов и включала констатирующий, формирующий и контрольный этапы. На констатирующем этапе определены основные положения констатирующего эксперимента: выявлены критерии, показатели, диагностические методики определения уровней взаимодействия семьи и ДОО, музыкально-интонационного развития детей раннего возраста; сформированы экспериментальная и контрольная группы; проведены диагностические процедуры по выявлению исходных уровней взаимодействия семьи и ДОО, музыкально-интонационного развития детей раннего возраста в контрольной и экспериментальной группах по выделенным критериям и показателям. На формирующем этапе эксперимента осуществлена апробация разработанной модели семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста. На контрольном этапе эксперимента проведено итоговое оценивание уровней взаимодействия семьи и ДОО, музыкально-интонационного развития детей раннего возраста по выделенным критериям и показателям в контрольной и экспериментальной группах, а также констатация эффективности модели семейно-ориентирован-

ного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста.

2. Для адекватного и эффективного оценивания уровней взаимодействия семьи и ДОО и музыкально-интонационного развития детей раннего возраста была разработана критериально-уровневая шкала. Эффективность взаимодействия семьи и ДОО определялась на основе следующих показателей: ценностное отношение к музыкальному развитию детей раннего возраста (понимание родителями значения музыкально-интонационного развития детей, отношение к необходимости организации процесса музыкально-интонационного развития ребенка в ДОО и семье), компетентность родителей в вопросах раннего музыкально-интонационного развития детей (владение знаниями и практическими умениями в области музыкально-интонационного развития детей раннего возраста), активность в совместной деятельности (степень участия в проведении игровых проектов, совместных досуговых мероприятий).

Музыкально-интонационное развитие детей раннего возраста оценивалось по следующим показателям: звуковысотный музыкальный слух (звуковысотное различение и звуковысотное воспроизведение музыкальной фразы), интонационно-образное восприятие (умения соотносить интонационные характеристики музыкальных образов с визуальными изображениями и игровыми действиями), музыкально-художественная и продуктивная деятельность (умения воплощать музыкальный образ во всех видах музыкальной и продуктивной деятельности детей).

На основании качественно описанных балльных шкал оценок определялись уровни взаимодействия семьи и ДОО, музыкально-интонационного развития в музыкально-художественной

и продуктивной деятельности детей раннего возраста (оптимальный, достаточный, минимальный). В качестве диагностического инструментария использовались анкеты для родителей, модифицированные тестовые задания А.Г. Гогоберидзе, Н.А. Ветлугиной, И.Е. Домогацкой, К.В. Тарасовой.

3. Экспериментальная работа осуществлялась на базе муниципальных детских образовательных учреждений № 304, 84, 93 г. Челябинска. Экспериментом было охвачено 103 ребенка раннего возраста (составивших экспериментальную и контрольную группы) и 63 родителя. Формирующий этап эксперимента протекал в естественных условиях, не нарушая хода образовательного процесса детского сада. В контрольной группе музыкальное развитие детей раннего возраста осуществлялось в соответствии с традиционными программными требованиями (Программа «От рождения до школы» под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой). В экспериментальной группе работа с родителями по музыкально-интонационному развитию детей осуществлялась в последовательности трех этапов. Информационно-аналитический этап предполагал проведение анкетирования родителей с целью выявления уровня их компетентности в вопросах музыкального развития детей с последующим анализом полученной информации. Второй этап предполагал проведение консультаций для родителей на тему «Индивидуальные и возрастные особенности музыкально-интонационного развития ребёнка», родительских собраний на тему «Развиваем музыкально-интонационные способности детей»; разработку и ознакомление родителей с рекомендациями по развитию музыкально-интонационных способностей детей раннего возраста в семье. Этап вовлечения родителей в совместную с детьми дея-

тельность предполагал участие родителей в детско-родительских группах. Интегрированный образовательный процесс объединял в игровых проектах различные виды детской музыкально-художественной (слушание музыки, пение, музыкально-ритмическое движение) и продуктивной деятельности (рисование, лепка, аппликация), чтение художественной литературы (слушание доступных по содержанию стихов, сказок, рассказов), сопровождение речью игровых действий.

В качестве вариативного дополнительного компонента основной образовательной программы в детско-родительских группах и группах ДОУ внедрялась авторская «Программа раннего музыкально-интонационного развития», разработанная на основе теоретических концепций выдающихся педагогов, психологов в области раннего развития детей (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Н.М. Аскарина, Л.Н. Галигузова), экспериментальных данных по развитию музыкального восприятия и исследованию его свойств у детей раннего возраста (С.Н. Беляева-Экземплярская, К.В. Тарасова, Б.Н. Теплов, Н.А. Ветлугина) с учетом современных представлений музыковедения о коммуникативной природе музыкального искусства (В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский, Д.К. Кирнарская). Данная Программа опирается на принципы продуктивности музыкального развития дошкольников и деятельностного отражения музыкальных образов; синкретичности и полимодальности; архетипичности и интонационно-образной коммуникации. «Программа раннего музыкально-интонационного развития», содержательную основу которой составляют музыкально-интонационные комплексы, строится с учетом интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями детей

раннего возраста и основывается на комплексно-тематическом принципе построения образовательного процесса, предусматривая решение программных задач в совместной деятельности взрослого и ребенка в адекватных для раннего возраста формах работы с малышами.

4. Анализ результатов констатирующего этапа экспериментальной работы позволяет сделать вывод, что соотношение участников исследования с оптимальным уровнем музыкально-интонационного развития в экспериментальной и контрольной группах не имело значимых различий. Итоговые результаты экспериментальной работы статистически значимо свидетельствуют как о положительной динамике эффективности взаимодействия семьи и ДОО в экспериментальной группе показателей, так и об увеличении в экспериментальной группе, в отличие от контрольной, числа детей с оптимальным уровнем музыкально-интонационного развития. Так, родители ЭГ в два раза чаще признавали значение музыкально-интонационного развития детей, считая необходимым процесс организации музыкально-интонационного развития ребенка в ДОО и семье; 67% родителей стали стремиться организовывать музыкальную деятельность детей дома, развивать их эмоциональную отзывчивость на музыку, интерес к музыкальной деятельности. Показателем роста активности родителей в совместной деятельности явилось улучшение посещаемости детско-родительских групп, стремление родителей к сотрудничеству с педагогом в процессе подготовки и проведения игровых проектов, активностью в проведении совместных досуговых мероприятий.

Итоговые результаты экспериментальной работы также свидетельствуют о статистически значимом увеличении числа де-



тей ЭГ с оптимальным уровнем музыкально-интонационного развития: количество детей ЭГ, имеющих оптимальный уровень развития звуковысотного музыкального слуха увеличилось на 7,2%, интонационно-образного восприятия – на 28,6%; количество детей, продемонстрировавших оптимальный уровень музыкально-интонационного развития в разных видах музыкально-художественной деятельности, увеличилось на 39,3%, в разных видах продуктивной деятельности – на 35,1%. В КГ число детей с оптимальным уровнем развития звуковысотного музыкального слуха и интонационно-образного восприятия осталось прежним, а количество детей, продемонстрировавших оптимальный уровень музыкально-интонационного развития в разных видах музыкально-художественной деятельности и продуктивной деятельности, изменилось незначительно.

В ходе проведенного эксперимента были получены дополнительные результаты о влиянии музыкально-развивающего процесса на интегральные показатели субъективного благополучия детей раннего возраста. Результаты итогового этапа эксперимента показали достоверное увеличение общего уровня благополучия в ЭГ на 9,5%. Это позволило прийти к заключению, что процесс раннего музыкально-интонационного развития может являться основой формирования различных компонентов качества жизни детей раннего возраста.

## 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.

В контексте основных положений Стандарта дошкольного образования, отражающего стратегию развития дошкольного образования в современном социокультурном пространстве, проблема музыкально-интонационного развития детей раннего возраста приобретает социально-педагогическую значимость. Музыкальное развитие в период раннего детства может рассматриваться не только как процесс развития музыкальности детей, но и как процесс, обращенный к личности ребенка, обеспечивающий удовлетворение его интересов, потребностей и направленный на становление в каждом ребенке его субъектности.

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.

Анализ состояния проблемы семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста показал необходимость научно-теоретического обоснования данного процесса. Теоретическая обоснованность рассматриваемой проблемы стала основанием для практической разработки модели семейно-ориентированного сопровождения раннего музыкально-интонационного развития детей, которая способствовала бы 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.

Проделанная нами теоретико-экспериментальная работа позволила сделать следующие выводы:

1. Анализ философской, психолого-педагогической, музыкально-педагогической и искусствоведческой литературы позволил выделить четыре этапа развития проблемы семейно-ориентированного сопровождения раннего музыкально-интонационного развития детей: 1 этап (с древнейших времен до начала XVII века) – отсутствует понятие семейно-ориентированного сопровождения музыкального развития детей раннего возраста, музыкальное развитие детей не выделяется в отдельную категорию, являясь неотъемлемой частью синкретич-

ного внутрисемейного общевоспитательного процесса; 2 этап (с середины XVII до второй половины XIX века) – семья является первичным источником музыкального опыта ребенка, расширяется поле теоретических изысканий в области музыкальной педагогики, вводится самостоятельное понятие «музыкальное развитие детей»; 3 этап (вторая половина XIX – середина XX века) – музыкальное развитие в раннем детстве начинает приобретать статус относительно самостоятельной сферы дошкольного воспитания, сохраняя при этом приоритет позиции семьи, во многом определяющей направленность и характер музыкального развития детей раннего возраста, появляются специально организованные дошкольные образовательные заведения (детские сады), включающие в качестве обязательного компонента музыкальное развитие ребенка; 4 этап (вторая половина XX века до наших дней) – появление первых исследований теоретических и практических аспектов семейно-ориентированного сопровождения музыкального развития детей раннего возраста, разработка специальных программ и технологий музыкального развития детей раннего возраста, включающих отдельные рекомендации по музыкальному воспитанию ребенка в семье.

2. Семейно-ориентированным сопровождением музыкально-интонационного развития детей раннего возраста является 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 основе практической музыкально-художественной деятельности малышей.

Раннее музыкально-интонационное развитие представляет собой процесс активного освоения детьми раннего возраста коммуникативного, архетипического интонационно-образного слоя музыки в музыкально-художественных и продуктивных видах деятельности.

3. Модель семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста включает четыре взаимосвязанных блока: *целевой* – определяющий цель музыкально-интонационного развития детей раннего возраста, *теоретико-методологический* – обеспечивающий обоснование научно-методологических подходов (деятельностного, интегративного и интонационного) и принципов (дифференцированной работы с семьей по музыкально-интонационному развитию детей раннего возраста, целостности педагогического процесса, активности и открытости форм общения детей и взрослых) к организации процесса семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей; *содержательно-технологический* – представляющий основные направления деятельности, формы, методы и этапы организации процесса семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста, *критериально-оценочный* – описывающий ожидаемые результаты реализации модели семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста.

4. Для обеспечения эффективного функционирования модели семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста определены педагогические условия ее реализации: 1) использование в процессе музыкально-художественной деятельности в детских и детско-родительских группах музыкально-интонационных ком-

плексов, выступающих в качестве образно-смысловых коммуникативных архетипов интонационных единиц музыкального языка; 2) обогащение музыкально-развивающей среды ДОУ и семьи компонентами продуктивной деятельности (рисование, лепка, аппликация); 3) интеграция образовательных областей дошкольного образования (художественно-эстетическое, социально-коммуникативное, познавательное развитие детей).

5. Проверка эффективности модели семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста осуществлена на основе педагогического взаимодействия педагога дошкольного учреждения и родителей. Основными формами организации музыкально-развивающего процесса являлись: работа с родителями по музыкально-интонационному развитию детей, музыкально-художественная деятельность детей в ДОУ. Работа с родителями по музыкально-интонационному развитию детей осуществлялась в последовательности трех этапов: информационно-аналитического, познавательного, вовлечения родителей в совместную с детьми деятельность. Участие родителей в процессе музыкально-интонационного развития детей позволяет создавать наиболее благоприятные для ребенка 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.

В качестве вариативного дополнительного компонента основной образовательной программы в детско-родительских группах и группах ДОУ внедрялась авторская «Программа раннего музыкально-интонационного развития», содержательную основу которой составляют музыкально-интонационные комплексы. Данная программа опирается на принципы продуктив-

ности музыкального развития дошкольников и деятельностного отражения музыкальных образов; синкретичности и полимодальности; архетипичности и интонационно-образной коммуникации; строится с учетом интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями детей раннего возраста и основывается на комплексно-тематическом принципе построения образовательного процесса, предусматривая решение программных задач в совместной деятельности взрослого и ребенка в адекватных для раннего возраста формах работы с малышами.

6. Для адекватного оценивания эффективности модели семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста определены соответствующие критерии, показатели и уровни. Эффективность взаимодействия семьи и ДОО определялась на основе следующих показателей: ценностное отношение к музыкальному развитию детей раннего возраста (понимание родителями значения музыкально-интонационного развития детей, отношение к необходимости организации процесса музыкально-интонационного развития ребенка в ДОО и семье), компетентность родителей в вопросах раннего музыкально-интонационного развития детей (владение знаниями и практическими умениями в области музыкально-интонационного развития детей раннего возраста), активность в совместной деятельности (степень участия в проведении игровых проектов, совместных досуговых мероприятий).

Музыкально-интонационное развитие детей раннего возраста оценивалось по следующим показателям: звуковысотный музыкальный слух (звуковысотное различение и звуковысотное воспроизведение музыкальной фразы), интонационно-образное восприятие (умение соотносить интонационные характеристики

музыкальных образов с визуальными изображениями и игровыми действиями), музыкально-художественная и продуктивная деятельность (умение воплощать музыкальный образ во всех видах музыкальной и продуктивной деятельности детей).

7. В ходе апробации модели семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста были получены данные, свидетельствующие об ее эффективности. Полученные в ходе исследования данные позволяют также говорить об универсальности музыкально-развивающего процесса, способствующего удовлетворению физических, эмоциональных и социальных потребностей малышей, помогающего позитивно настроить детей на общение с окружающим миром. Раннее музыкально-интонационное развитие, интегрирующее основные линии развития ребенка – физическое, интеллектуальное, личностное – является актуальным и перспективным направлением дошкольного образовательного процесса, соответствующего стратегии развития дошкольного образования в контексте современных требований.

Вместе с тем, проведенное исследование не исчерпывает всех проблем. Исследование может быть продолжено дальнейшим изучением возможностей музыкально-интонационного развития детей раннего возраста как специфического условия развития способностей и склонностей детей, как фактора формирования у малышей позитивного отношения к окружающему миру, разработкой комплексных социально-адаптационных образовательных программ, нацеленных на обеспечение разностороннего развития каждого ребенка, сохранения и укрепления физического и психологического здоровья дошкольников.



## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Об образовании [Текст]: закон Рос. Федерации № 273-ФЗ. – М.: Проспект, 2013. – 160 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]: утв. приказом М-ва образования и науки Рос. Федерации 17.10.2013 г., № 1155. – Режим доступа: <http://yadi.sk/d/dTOX366ODEEf5>

3. 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](http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm655-1.htm)

4. 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>

5. Тезисы предложений по изменениям и дополнениям в проект Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», представленные по запросу Администрации Президента РФ 26 июня 2012 г., организованных Комиссиями ОПРФ по образованию и по социальной политике. – Режим досту-

па: [http://www.позитивноедетство.пф/index.php?option=com\\_content&view=article&id=210](http://www.позитивноедетство.пф/index.php?option=com_content&view=article&id=210)

6. Абдуллин, Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе [Текст] / Э.Б. Абдуллин. – М.: Просвещение, 1983. – 112 с.

7. Абрамова, Г.С. Возрастная психология [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов / Г.С. Абрамова. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 1999. – 672 с.

8. Авдеев, В.М. Анализ подходов к научному описанию и построению образовательных моделей [Электронный ресурс] / В.М. Авдеев // Инновационные тенденции в системе высшего и среднего образования: материалы Второй междунар. науч.-метод. конф. – Саратов: Науч. кн., 2005. – С. 3–8. – Режим доступа: <http://www.sgu.ru/faculties/physical/departments/it-physics/soderg.ph>

9. Актуальные проблемы художественного воспитания детей дошкольного и школьного возраста [Текст]: сб. – М.: ЦСПО РСФСР, 1983. – 156 с.

10. Александрова, Е.А. Виды педагогической поддержки и сопровождения индивидуального образования [Электронный ресурс] / Е.А. Александрова. – Режим доступа: [http://isiksp.ru/library/aleksandrova\\_ea/aleks-000001.html](http://isiksp.ru/library/aleksandrova_ea/aleks-000001.html)

11. Алексеев, Э.Е. Ранне-фольклорное интонирование. Звуковысотный аспект [Текст] / Э.Е. Алексеев. – М.: Сов. композитор, 1986. – 240 с.

12. Алексеева, Л.Н. Музыка [Текст]: учеб.-нагляд. материалы для детей старшего дошк. возраста / Л.Н. Алексеева, Т.Э. Тютюнникова. – М.: Издательство АСТ, 1998. – 120 с.

13. Алексо, В.А. Функция игрушки в развитии зрительного восприятия детей раннего возраста [Электронный ресурс] / В.А. Алексо // Материалы V городской научно-практической конференции молодых ученых и студентов учреждений высшего и среднего образования городского подчинения. – М.: МГППУ, 2006. – 320 с. – Режим доступа: <http://www.kursm.ru/psy84.html>

14. Амонашвили, Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса [Текст] / Ш.А. Амонашвили. – Минск: Университетское, 1990. – 559 с.

15. Ананьев, Б.Г. Генетические и структурные взаимодействия в развитии личности [Текст] / Б.Г. Ананьев // Хрестоматия по возрастной психологии: учеб. пособие для студентов / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Междунар. пед. акад., 1994. – С. 77–83.

16. Андреев, В.И. Педагогика [Текст]: учеб. курс для творч. саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновац. технологий, 2006. – 608 с.

17. Анисимов, В.П. Диагностика музыкальных способностей детей [Текст]: учеб. пособие / В.П. Анисимов. – М.: ГИЦ ВЛАДОС, 2004. – 128 с.

18. Апраксина, О.А. Методика музыкального воспитания в школе [Текст] / О.А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1983. – 222 с.

19. Арановский, М.Г. О психологических предпосылках предметно-пространственных слуховых представлений [Текст] / М.Г. Арановский // Проблемы музыкального мышления. – М., 1974. – С. 252–271.

20. Арановский, М.Г. Мышление, язык, семантика [Текст] / М.Г. Арановский // Проблемы музыкального мышления. – М., 1974. – С. 90–128.

21. Арисменди, А.Л. де. Дошкольное музыкальное воспитание [Текст] / А.Л. де Арисменди. – М.: Прогресс, 1989. – 176 с.: ил.

22. Асафьев, Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании [Текст] / Б.В. Асафьев. – М.; Ленинград: Музыка, 1965. – 151 с.

23. Асафьев, Б.В. Музыкальная форма как процесс [Текст] / Б.В. Асафьев. – 2-е изд. – Ленинград: Музыка, 1971. – 376 с.

24. Бабанский, Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований [Текст] / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.

25. Баглич, Э.В. Задачи и перспективы изучения детского творчества [Текст] / Э.В. Баглич // Музыкальное воспитание в странах социализма. – М., 1975. – С. 232–233.

26. Бекина, Т.И. Учите детей петь [Текст] / Т.И. Бекина, Т.М. Орлова. – М.: Просвещение, 1987. – 89 с.

27. Беляева-Экземплярская, С.Н. Заметки о психологии восприятия в современной музыке [Текст] / С.Н. Беляева-Экземплярская // Проблемы музыкального мышления. – М., 1974. – С. 45–49.

28. Беляева-Экземплярская, С.Н. Музыкальное переживание в дошкольном возрасте [Текст] / С.Н. Беляева-Экземплярская // Тр. ГИМН: сб. работ физиолого-психол. секции. – М., 1925. – Вып. 1. – С. 65–96.

29. Бережанский, П.Н. Абсолютный музыкальный слух (сущность, природа, генезис, способ формирования и развития)

[Текст] / П.Н. Бережанский. – М.: Моск. гос. консерватория, 2000. – 101с.

30. Берхин, Н.Б. Специфика искусства (психологический аспект) [Текст] / Н.Б. Берхин. – М.: Знание, 1984. – 63 с.

31. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем. (Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем) [Текст] / В.П. Беспалько. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 304 с.

32. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

33. 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.

34. Бим-Бад, Б.М. Антропологические основания теории и практики образования [Текст] / Б.М. Бим-Бад // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 3–10.

35. Блинова, М.П. Физиологические основы ладового чувства [Текст] / М.П. Блинова // Вопросы теории и эстетики музыки. – Ленинград, 1962. – Вып. 1. – С. 32–57.

36. Большой психологический словарь [Текст] / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-Еврознак; М.: ОЛМА-Пресс, 2004. – 666 с.

37. Большой энциклопедический словарь [Текст]: в 2 т. Т. 2 – М.: Сов. энцикл., 1991. – 615 с.

38. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманитарных теориях и системах воспитания [Текст]: учеб. пособие / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов н/Д: Творч. центр «Учитель», 1999. – 560 с.

39. Бонфельд, М.Ш. Музыкальное мышление ребёнка: специфические черты [Текст] / М.И. Бонфельд // Интерпретация художественного текста: IV междисциплинар. семинар: сб. науч. материалов. – Петрозаводск, 2001. – С. 58–59.

40. Бонфельд, М.Ш. Музыка. Язык. Речь. Мышление [Текст] / М.Ш. Бонфельд. – СПб.: Композитор-Санкт-Петербург, 2006. – 648 с.

41. Бочкарев, Л.Л. Психология музыкальной деятельности [Текст] / Л.Л. Бочкарев; Рос. акад. наук; Ин-т психологии. – М.: Ин-т психологии РАН, 1997. – 350 с.

42. Большая советская энциклопедия [Текст]: в 30 т. – М.: Сов. энцикл., 1969. – 30 т.

43. Булатова, Е.А. Музыкально-эстетическое образование в социокультурном развитии личности [Текст] / Е.А. Булатова. – Екатеринбург: Литур, 2001. – 112 с.

44. Буренина, А.И. Музыкальное движение как феномен общечеловеческой культуры и универсальная форма развития [Текст] / А.И. Буренина // Музыкальное движение: вчера, сегодня, завтра: материалы науч.-практ. конф., 29 июня – 1 июля 1998 г. / под ред. А.И. Бурениной. – СПб.: 1998. – С. 6–10.

45. Введение в научное исследование по педагогике [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Ю.К. Бабанский, В.И. Журавлев, В.К. Розов и др.; под ред. В.И. Журавлева. – М.: Просвещение, 1988. – 239 с.

46. Веракса, Н.Е. Зарубежные психологи о развитии ребёнка дошкольника [Текст]: пособие для педагогов дошкол. учреждений / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 144 с.

47. Веракса, Н.Е. Мировое признание дошкольного образования [Текст] / Н.Е. Веракса // Современное дошкольное образование. – 2010. – № 5. – С. 8.

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

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

50. Ветлугина, Н.А. Художественное творчество в детском саду [Текст]: сб. ст. / Н.А. Ветлугина. – М.: Просвещение, 1974. – 175 с.

51. Возрастные особенности психического развития детей [Текст]: сб. науч. тр. / под ред. И.В. Дубровиной, М.И. Лисиной. – М.: АПН СССР, 1982. – 164 с.

52. Войнова, А.Д. Развитие чистоты интонации в пении дошкольников [Текст] / А.Д. Войнова; под ред. В.Н. Шацкой; Акад. пед. наук РСФСР; Ин-т худож. воспитания. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. – 139 с.

53. Вопросы методики начального музыкального образования [Текст] / ред.- сост.: В. Натансон, В. Руденко. – М.: Музыка, 1981. – 231 с.

54. Вопросы современного музыкознания [Текст]: межвуз. сб. науч. тр. – Челябинск, 2003. – 279 с.

55. Воспитание детей раннего возраста [Текст] / под ред. Г.М. Яминой. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1976. – 239 с.

56. Воспитание музыкального слуха [Текст]: науч. тр. – М., 1993. – Выпуск 3. – 91 с.

57. Воспитательные технологии [Текст] / под ред. С.Д. Полякова. – Ульяновск: ИПКПРО, 2001. – Выпуск 1. – 24 с.

58. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л.С. Выготский. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.

59. Выготский, Л.С. Собрание сочинений [Текст]: в 6 т. Т. 4. Детская психология / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1984. – 433 с.

60. Выготский, Л.С. Собрание сочинений [Текст]: в 6 т. Т. 2. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1982. – 361 с.

61. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.

62. Выготский, Л.С. Психология искусства [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.

63. 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.

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

65. 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: материалы Междунар. науч.-практ. конф., 17 – 18 окт. 2011 г. – Челябинск, 2011. – С. 36–42.

66. 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>.



67. Гейнрихс, И.П. Музыкальный слух и его развитие [Текст] / И.П. Гейнрихс. – М.: Музыка, 1978. – 82 с.

68. Гельфанд, С.А. Слух [Текст]: введение в психол. и физиол. акустику / С.А. Гельфанд. – М.: Медицина, 1984. – 350 с.

69. 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.

70. Гончарова, О.В. Теория и методика музыкального воспитания [Текст]: учеб. для студентов учреждений сред. проф. образования / О.В. Гончарова, Ю.С. Богачинская. – М.: Академия, 2012. – 256 с.

71. Горшкова, Е.В. О «говорящих» движениях и чудесных превращениях [Текст]: учеб.-метод. пособие / Е.В. Горшкова. – М.: Дрофа, 2007. – 80 с.

72. Горюнова, Л.В. Воспитание музыкального вкуса и развитие музыкального восприятия у школьников / Л.В. Горюнова // Музыкальное воспитание в школе. – Вып. 7. – М.: Музыка, 1971. – С. 16–26.

73. Готсдинер, А.Л. Музыкальная психология [Текст] / А.Л. Готсдинер. – М.: Просвещение, 1993. – 275 с.

74. Гридчин, О.В. Развитие музыкальности детей в условиях комплексного взаимодействия искусств: на материале дошкольного обучения [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.В. Гридчин. – Орел, 2001. – 187 с.

75. 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.

76. 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.

77. Дзержинская, И.Л. Музыкальное воспитание младших дошкольников [Текст]: пособие для воспитателя и муз. руководителя дет. сада / И.Л. Дзержинская. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.

78. 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.

79. 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-XX1, 2004. – 44 с.

80. Дошкольная педагогика [Текст] / под ред. В.И. Ядэшко, Ф.А. Сохина. – М.: Просвещение, 1978. – 113 с.

81. Дошкольное образование [Текст]: сл. терминов / сост. Н.А. Виноградова и др. – М.: Айрис-Пресс, 2005. – 400 с.

82. Друскин, М.С. История зарубежной музыки [Текст]: учеб. для студентов музыкал. вузов / М.С. Друскин. – СПб.: Композитор. – 2002. – Вып. 4. Вторая половина 19 века. – 630 с.

83. Дуранов, М.Е. Педагогический процесс и педагогическая деятельность: проблемы, исследование и организация [Текст]: монография / М.Е. Дуранов. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 365 с.

84. Евтушенко, И.Н. Педагогика раннего возраста [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. вузов и колледжей / И.Н. Евтушенко. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2010. – 303 с.

85. 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.

86. Емельянов, В.А. Развитие голоса, координация и тренинг [Текст] / В.А. Емельянов. – СПб.: Лань, 2000. – 120 с.

87. Ерецкий, М.И. Введение в системно структурную концепцию дидактики / М.И. Ерецкий, М.Р. Кудаев // Проблемы дошкольной, школьной и вузовской педагогики: сб. науч. тр. – Майкоп: АТУ, 1997. – Выпуск 2. – С. 83–101.

88. Ефремова, Т.Ф. Новый словарь русского языка [Текст]: Толково-словообразовательный словарь / Т.Ф. Ефремова. – М.: Рус. язык, 2000. – 630 с.

89. Жернильская, М.А. Продуктивные виды деятельности как условие эстетического развития детей 4–6 лет [Текст]: дис. ... канд. пед. наук 13.00.01. / М.А. Жернильская. – М., 1995. – 162 с.

90. Загвязинский, В.И. Методология и методика дидактического исследования [Текст] / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.

91. Занятия музыкой для детей от 1-го года до 3–4 лет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.parenting.ru/s.php/858.htrn>

92. Запорожец, А.В. Психология действия [Текст]: избр. психол. тр. / А.В. Запорожец. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2000. – 732 с.

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

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

95. Зеньковский, В.В. Психология детства [Текст] / В.В. Зеньковский; сост. П.В. Алексеев. – М.: Школа-пресс, 1996. – 333 с.

96. Зими́на, А.Н. Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста [Текст]: учеб. для студентов высш. учеб. заведений / А.Н. Зими́на. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 304 с.

97. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст]: учеб. пособие / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 1999. – 384 с.

98. Зинченко, В.П. Образ и деятельность [Текст] / В.П. Зинченко. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 608 с.

99. Зинченко, В.П. Продуктивное восприятие [Текст] / В.П. Зинченко // Вопр. психологии. – 1971. – № 6. – С. 27–42.

100. Зинченко, В.П. Человек развивающийся [Текст]: очерки рос. психологии / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. – 2-е изд., уточнен. и доп. – М.: ТОО «Тривола», 1994. – 333 с.

101. Ибука, Масару. После трех уже поздно [Электронный ресурс]: пер. с англ. / Масару Ибука. – М.: РУССЛИТ, 1991. – 96 с. – Режим доступа: <http://lib.web-malina.com/getbook.php?bid==2>

102. Иванченко, Г.В. Психология восприятия музыки [Текст] / Г.В. Иванченко. – М.: Смысл, 2001. – 107 с.

103. Из истории музыкального воспитания [Текст] / сост. О.А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1990. – 150 с.

104. Ильенков, Э.В. Об эстетической природе фантазии [Текст] / Э.В. Ильенков // Панорама: ежегод. – М., 1967. – С. 25–42.

105. 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.
106. Каган, М.С. Музыка в мире искусств [Текст] / М.С. Каган. – СПб.: Изд-во «Ut», 1996. – 232 с.
107. Кабалевский, Д.Б. Как рассказывать детям о музыке [Текст] / Д.Б. Кабалевский. – М.: Просвещение, 1989. – 224 с.
108. Кабалевский, Д.Б. Музыка и музыкальное воспитание [Текст] / Д.Б. Кабалевский. – М.: Знание, 1984. – 130 с.
109. Калужникова, Т.И. Акустический тест ребенка: по материалам, записанным от современных российских городских детей [Электронный ресурс]: дис. ... д-ра искусствоведения: 17.00.02. / Т.И. Калужникова. – М., 2006. – Режим доступа: <http://diss.rsl.ru/diss/06/0311/060311048.pdf>.
110. Камертон [Текст]: программа музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста / сост Э.П. Костина. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2006. – 223 с.
111. Каплунова, И. Праздник каждый день [Текст]: программа музык. воспитания детей дошкольного возраста «Ладушки», мл. группа / И. Каплунова, И. Новоскольцева. – СПб.: Композитор, 1999. – 60 с.
112. Каптерев, П.Ф. Детская и педагогическая психология [Текст] / П.Ф. Каптерев. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 1999. – 331 с.
113. Картушина, М.Ю. Проблемы современного музыкального воспитания дошкольников [Текст] / М.Ю. Картушина // Управление ДОУ. – 2005. – № 5. – С. 19– 28.

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

115. Кирнарская, Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности [Текст] / Д.К. Кирнарская. – М.: Таланты XXI века, 2004. – 496 с.

116. Ключев, А. Музыкальное искусство как звуковое явление [Электронный ресурс] / А. Ключев. – Режим доступа: <http://ideashistorv.org.ru/pdfs/52kliuev.pdf>.

117. Ковалева, Т.С. Музыкальное развитие школьников в региональной системе полихудожественного образования [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Т.С. Ковалева. – Краснодар, 2004. – 187 с.

118. Коган, Л.Н. Искусство и мы [Текст] / Л.Н. Коган. – М.: Молодая гвардия, 1970. – 269 с.

119. 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.

120. Комарова, Т.С. Интеграция в системе воспитательно-образовательной работы детского сада [Текст]: пособие для педагогов дошкольных учреждений / Т.С. Комарова, М.Б. Зацепина. – М.: Мозаика-Синтез, 2010. – 141 с.

121. Коменский, Я.А. Материнская школа или о заботливом воспитании юношества в первые шесть лет [Текст]: с сокращ., перевод по кн. «Учитель учителей. Избранное» / Я.А. Коменский. – М.: Карапуз, 2008. – 288 с.

122. Комиссарова, Л.Н. Ребенок в мире музыки [Текст] / Л.Н. Комиссарова, Г.В. Кузнецова. – М.: Школьная пресса, 2006. – 128 с.
123. Кондаков, И.М. Психология [Текст] / И.М. Кондаков. – СПб.: Прайм Еврознак; М.: Олма-Пресс, 2003. – 508 с.
124. Кононова, Н.Г. Музыкально-дидактические игры для дошкольников: из опыта работы муз. руководителя [Текст] / Н.Г. Кононова. – М.: Просвещение, 1982. – 96 с.
125. Концепция дошкольного воспитания [Текст] // Дошкольное воспитание. – 1989. – № 5. – С. 10–23.
126. Концепция законопроекта о дошкольном образовании [Электронный ресурс]: сайт Владимира Кудрявцева. – Режим доступа: <http://www.tovievich.ru>
127. Коренева, Т.Ф. В мире музыкальной драматургии [Текст] / Т.Ф. Корнеева // Фольклор, музыка, театр: программное метод. пособие / под ред. И. Мерзляковой. – Москва, 2003. – С. 120–144.
128. Коренева, Т.Ф. Музыкально-ритмические движения для детей дошкольного и младшего школьного возраста [Текст]: учеб.-метод. пособие: в 2 ч. Ч.1 / Т.Ф. Коренева. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 70 с.
129. Короткова, Н.Н. Продуктивная деятельность детей старшего дошкольного возраста [Текст] / Н.Н. Короткова // Дошк. воспитание. – 2004. – № 11. – С. 29.
130. Костина, Э.П. Музыкальная среда как средство развития креативности ребенка [Текст] / Э.П. Костина // Дошк. воспитание. – 2006. – № 11. – С. 31–64.
131. Котляревская-Крафт, М.А. Сольфеджио [Текст]: учеб. пособие для подготовит. отд-ний ДМШ: разработка уроков (с

приложением домашних заданий) / М.А. Котляревская-Крафт, И.И. Москалькова, Л.Я. Батхан. – М.; СПб.: Музыка, 1995. – 76 с.

132. Котова, И.Б. Философские основания современной педагогики [Текст] / И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 1994. – 142 с.

133. Краснобаева, Л. Какую музыку послушать [Электронный ресурс] / Л. Краснобаева. – Режим доступа: [http://www.rojdestvo.ru/data/publish\\_pedag/publish\\_ped13.shtml](http://www.rojdestvo.ru/data/publish_pedag/publish_ped13.shtml).

134. Кроха [Текст]: программа воспитания и развития детей раннего возраста в условиях дошк. учреждений / Г.Г. Григорьева, Н.П. Кочетова, Д.В. Сергеева [и др.]. – М.: Просвещение, 2007. – 80 с.

135. 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.

136. Крупник, Е.П. Психологические особенности восприятия образа [Текст] / Е.П. Крупник // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6 — № 3. – С. 150–153.

137. Крупник, Е.П. Художественное образование и воспитание как средство развития интеллекта и творческих способностей школьников. Основные положения программы исследования [Текст] / Е.П. Крупник, Т.В. Морозова, Л.А. Никольский // Искусство как фактор интеллектуально-творческого развития школьников. – М., 1980. – С. 3–49.

138. Кудрявцев, В.Т. Инновационное дошкольное образование: опыт, проблемы и стратегии развития [Текст] / В.Т. Кудрявцев // Дошк. образование. – 1997. – № 7; 10; 12. – 2000. – № 4.



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

140. 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.: ВЛАДОС, 2004. – 368 с. – (Росинка).

141. Латышев, О.Л. Педагогические проблемы семейного музыкального воспитания детей [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.Л. Латышев. – Калуга, 2002. – 21 с. – Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-1/dissertaciya-pedagogicheskie-problemy-semeynogo-muzykalnogo-vospitaniya-detey#ixzz2glYFJeJ0>

142. Леви, В.Л. Предмузыка. (Жизнь и звук) [Текст] / В.Л. Леви // Пути в неизвестное. – М., 1969. – С. 319—352.

143. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения [Текст]: в 2 т. Т. 2 / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – 318 с.

144. Леонтьев, А.Н. Некоторые проблемы психологии искусства [Текст] / А.Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения: в 2 т. – М., 1983. – Т. 2. – С. 232–239.

145. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы, эмоции [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: МГУ, 1971. – 240 с.

146. 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.

147. Лоуэн, А. Психология тела [Текст] / А. Лоуэн; пер.с англ. С. Коледа. – М.: Ин-т общегуманитар. исслед., 2006. – 253 с.
148. Люблинская, О.Е. Педагогическое сопровождение ребенка старшего дошкольного возраста в развитии песенного творчества [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.Е. Люблинская. – СПб., 2008. – 22 с.
149. Мальцев, С.М. О психологии музыкальной импровизации [Текст] / С.М. Мальцев. – М.: Музыка, 1991. – 85 с. – (Библиотека музыканта-педагога).
150. Маляренко, Г.Ю. Психологические и психофизиологические механизмы музыкального восприятия [Текст] / Г.Ю. Маляренко // Музыкальная психология и психотерапия. – 2009. – № 2. – С. 46–73.
151. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании [Текст] / Ю.С. Мануйлов. – 2-е изд., уточнен. и доп. – Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. – 157 с.
152. Маркова, Е.Н. Интонационность музыкального искусства [Текст]: науч. обоснование и проблемы педагогики / Е.Н. Маркова. – Киев: Муз. Украина, 1990. – 180 с.
153. Маслова, Л.Р. Педагогика искусства: теория и практика [Текст] / Л.Р. Маслова. – Новосибирск: Изд-во НИПК и ПРО, 1997. – 136 с.
154. Маслоу, А.Г. Мотивация и личность [Текст] / А.Г. Маслоу. – СПб.: Евразия, 2001. – 480 с.
155. Матвеева, Р.А. Классическая музыка в системе развития и воспитания детей раннего возраста: вопросы теории и практики [Текст]: дис. ... канд. искусствоведения / Р.А. Матвеева. – М., 2008. – 182 с.

156. Медведева, И.А. Эстетическая оценка элементов речи и музыки как средство диагностики и развития художественной одаренности детей [Текст] / И.А. Медведева // Эстет. воспитание. – 2001. – № 1. – С. 40–49.

157. Медушевский, В.В. Концепция духовно-нравственного воспитания средствами искусства [Электронный ресурс] / В.В. Медушевский. – Режим доступа: <http://www.portal-slovo.ru/art/35804.php>.

158. Медушевский, В.В. Музыкальная терапия: взгляд из глубины музыки [Электронный ресурс] / В.В. Медушевский. – Режим доступа: <http://www.portal-slovo.ru/art/36058.php>.

159. Медушевский, В.В. О закономерностях и средствах музыкально-художественного воздействия музыки [Текст] / В.В. Медушевский. – М.: Музыка, 1976. – 255 с.

160. Медушевский, В.В. О происхождении и сущности серьезной музыки [Электронный ресурс] / В.В. Медушевский. – Режим доступа: <http://www.portal-slovo.ru/art/35812.php>; <http://www.portal-slovo.ru/art/36037.php>.

161. Мелик-Пашаев, А.А. Современные проблемы педагогики искусства [Текст] / А.А. Мелик-Пашаев // Искусство в shk. – 1997. – № 1. – С. 67–68.

162. 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.

163. Мелик-Пашаев, А.А. Трансформация детской игры в художественное творчество [Текст] / А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская // Искусство в shk. – 1994. – № 2. – С. 66–92.

164. Методические рекомендации к «Программе воспитания и обучения в детском саду» [Текст] / под ред. М.А. Васи-

левой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 108 с.

165. Мид, М. Культура и мир детства [Текст]: избр. произведения / М. Мид. – М.: Наука, 1988. – 429 с.

166. Михайлова, М.А. Развитие музыкальных способностей детей [Текст] / М.А. Михайлова. – Ярославль: Акад. развития, 1996. – 120 с.

167. Михайлова, Н.Н. Тактика педагогической поддержки [Текст] / Н.Н. Михайлова // Педагогическая поддержка: метод. пособие. – Ульяновск, 2001. – С. 13–30.

168. Михеев, В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике [Текст]: науч.-метод. пособие для педагогов-исслед., математиков, аспирантов и науч. работников, занимающихся вопросами методики пед. исслед. / В.И. Михеев. – М.: Высш. шк., 1987. – 200 с.

169. Могилина, Е.В. Психологические условия развития музыкальных способностей: на материале детей 5–8 лет [Текст]: автореф. дис. ... канд. псих. наук (19.00.01) / Е.В. Могилина. – Новосибирск, 2005. – 21 с.

170. Моделирование педагогических ситуаций [Текст] / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.

171. Морева, Н.А. Вопросы музыкального воспитания в психолого-педагогической теории [Текст] / Н.А. Морева // Дошк. воспитание. – 1998. – № 2. – С. 114–116.

172. Музыка и движение [Текст]: упражнения, игры и пляски для детей 3–4 лет: из опыта работы муз. руководителей детских / сост. И. Бекина [и др.]. – М.: Просвещение, 1981. – 158 с.

173. Музыка [Текст]: энцикл. / под. ред. М.В. Келдыш. – М.: Большая Рос. энцикл., 2003. – 672 с.

174. 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.

175. Музыкальное образование в контексте культуры: вопросы истории, теории, психологии, методологии [Текст]: материалы науч.-практ. конф., 25–29 окт. 1994 г. / РАМ им. Гнесиных; под ред. Л. Дьячковой. – М.: РАМ им. Гнесиных, 1997. – 246 с.

176. Музыкальное образование в контексте культуры: вопросы теории, истории и методологии [Текст]: материалы науч.-практ. конф., 25–27 окт. 2000 г. / РАМ им. Гнесиных; под ред. Л. Дьячковой. – М.: РАМ им. Гнесиных, 2003. – 268 с.

177. Музыкальное образование в контексте культуры: вопросы теории, истории и методологии [Текст]: материалы науч.-практ. конф., 31 окт. – 2 нояб. 2006 г. / РАМ им. Гнесиных; под ред. Л. Дьячковой. – М.: РАМ им. Гнесиных, 2008. – 314 с.

178. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Текст]: учеб. для пед. вузов / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2004. – 453 с.

179. Мухина, В.С. Детская психология [Текст] / В.С. Мухина. – М.: Просвещение, 1985. – 272 с.

180. Мухина, Т.К. О некоторых особенностях звуковысотного различия у детей раннего возраста [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т.К. Мухина; НИИ общей и педагогической психологии. – М., 1966. – 58 с.

181. Мясищев, В.Н. Проблема музыкальных способностей и ее социальное значение [Текст] / В.Н. Мясищев, А.Л. Готсдинер // Роль музыки в эстетическом воспитании детей и юношества. – Ленинград, 1981. – С. 14–29.

182. Нагибина, Н.Л. Психология искусства. Музыка [Текст] / Н.Л. Нагибина, А.В. Масленникова. – М.: Моск. ин-т психоанализа, ИИДР, 2011. – 101 с.

183. Наджафалиева, И. 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>.

184. Назайкинский, Е.В. Звуковой мир музыки [Текст] / Е.В. Назайкинский. – М.: Музыка, 1988. – 254 с.

185. Назайкинский, Е.В. Логика музыкальной композиции [Текст] / Е.В. Назайкинский. – М.: Музыка, 1982. – 319 с.

186. Назайкинский, Е.В. О психологии музыкального восприятия [Текст] / Е.В. Назайкинский. – М.: Музыка, 1972. – 384 с.

187. 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.

188. Новик, А.А. Руководство по исследованию качества жизни в медицине [Текст] / А.А. Новик, Т.И. Ионова. – СПб.: ОЛМА-ПРЕСС, 2002. – 320 с.

189. Новиков, А.М. Основания педагогики [Текст]: пособие для авт. учебников и преподавателей / А.М. Новиков. – М.: Эгвейс, 2010. – 208 с.

190. Новикова, Г.П. Музыкальное воспитание дошкольников [Текст]: пособие для практ. работников дошкол. образоват. учреждений / Г.П. Новикова. – М.: АРКТИ, 2000. – 202 с.

191. Новоселова, С.Л. Развивающая предметная среда: методические рекомендации по проектированию вариативных дизайн-проектов развивающей предметной среды в детских садах и учебно-воспитательных комплексах / С.Л. Новоселова. – М.: Центр инноваций в педагогике, 1995. – 189 с.

192. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы [Текст] / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – 360 с.

193. Овчинников, В.Ф. Репродуктивная и продуктивная деятельность как фактор творческого развития человека [Текст] / В.Ф. Овчинников; науч. ред. П.А. Рачков. – М.: Высш. шк., 1984. – 87 с.

194. Огаджанян, Р.В. Развитие музыкальности у детей первого года жизни [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Р.В. Огаджанян. – М., 1985. – 21 с.

195. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] / С.И. Ожегов. – Режим доступа: <http://www.ozhegov.org/words/37594.shtml>

196. 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/Pcrception/?id=1>

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

198. Орлова, Е.М. Интонационная теория Асафьева как учение о специфике музыкального мышления. История. Становление. Сущность [Текст] / Е.М. Орлова. – М.: Музыка, 1984. – 302 с.

199. Основные и дополнительные программы дошкольных образовательных учреждений [Текст]: метод. пособие / сост. О.А. Соломенникова. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 192 с. – (Дошк. воспитание и развитие).
200. Остроменский, В.Д. Формирование музыкального познания [Текст] / В.Д. Остроменский. – Кишинев: Штиинца, 1988. – 154 с.
201. 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.
202. Ощепкова, О.В. Педагогические аспекты формирования и развития художественно-творческих способностей [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / О.В. Ощепкова. – М., 2000. – 306 с.
203. Пасынкова, Н.Б. Влияние музыкального движения на эмоциональную сферу личности [Текст] / Н.Б. Пасынкова // Психологический журнал. – 1995. – № 4. – С. 93–116.
204. Петрова, В.А. Малыш [Текст]: программа, метод. рекомендации / В.А. Петрова. – М.: Гармония, 1998. – 144 с.
205. Петрова, В.А. Малыш [Текст]: хрестоматия / В.А. Петрова. – М.: Гармония, 1998. – 124 с.
206. Петрова, В.А. Мы танцуем и поем [Текст] / В.А. Петрова. – М.: Карапуз, 2003. – 145 с.
207. Петрушин, В.И. Музыкальная психология [Текст]: учеб. пособие для студентов и преподавателей / В.И. Петрушин. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
208. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка [Текст] / Ж. Пиаже. – М.: Педагогика, 1994. – 526 с.



209. Подласый, И.П. Педагогика [Текст]: учеб. для студентов высших пед. учеб. заведений / И.П. Подласый. – М.: Просвещение; ВЛАДОС, 1996. – 432 с.

210. 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.

211. 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.

212. Проблемы раннего эстетического развития детей дошкольного возраста [Текст]: тез. и материалы област. науч.-практ. конф., 13–15 апр. 2006 г. / ред. Т.И. Савушкина. – Озерск: б. и., 2006. – 128 с.

213. Программа воспитания и обучения в детском саду [Текст] / под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 208 с.

214. Программы дошкольных образовательных учреждений [Текст]: метод. рекомендации для работников дошкол. образоват. учреждений / сост. О.А. Соломенникова. – М.: АРК-ТИ, 2000. – 48 с. – (Развитие и воспитание дошкол.).

215. Психология музыкальной деятельности: теория и практика [Текст] / под ред. Г.М. Цыпина. – М.: Академия, 2003. – 366 с.

216. Равич-Шербо, И.В. Психогенетика [Текст]: учеб. / И.В. Равич-Шербо, Т.М. Марютина, Е.Р. Григоренко. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 447 с.

217. Рагимханова, Н.С. Музыкально-интонационные обобщения как средство развития мышления младших школь-

ников [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук (13.00.02) / Н.С. Рагимханова. – М., 1997. – 23 с.

218. Радынова, О.П. Музыкальное развитие детей [Текст]: учеб. пособие: в 2 ч. Ч. 1. / О.П. Радынова. – М.: Владос, 1997. – 606 с.

219. Радынова, О.П. 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; под ред. О.П. Радыновой. – М.: Просвещение; Владос, 1994. – 223 с.

220. Радынова, О.П. Музыкальные шедевры [Текст]: авт. программа и метод. рекомендации / О.П. Радынова. – М.: ГНОМ и Д, 2000. – 80 с. – (Музыка для дошк. и мл. шк.)

221. Ражников, В.Г. Детская психология искусства: музыка, поэзия [Текст] / В.Г. Ражников. – М.: ВЦХТ, 2008. – 159 с.

222. Ражников, В.Г. Резервы музыкальной педагогики [Текст] / В.Г. Ражников. – М.: Знание, 1980. – 96 с.

223. Раздобарина, Л.А. В мире детской оперы [Текст] / Л.А. Раздобарина // Искусство в школе. – 2004. – № 1. – С. 44–48.

224. Раздобарина, Л.А. Творческое развитие дошкольников и младших школьников в процессе освоения музыкально-сценических произведений для детей [Текст]: дис. ... канд. пед. наук (13.00.02) / Л.А. Раздобарина. – М., 2001. – 160 с.

225. Психология детства [Текст] / под. ред А.А. Реана. – М.: Прайм-Еврознак, 2007. – 352 с.

226. 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.

227. Российская педагогическая энциклопедия [Текст]: в 2 т. Т. 1. / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Большая рос. энцикл., 1993. – 607 с.

228. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2006. – 713 с.

229. Рузавин, Г.И. Методология научного исследования [Текст]: учеб. пособие для вузов / Г.И. Рузавин. – М.: ЮНИПИ-ДАНА, 1999. – 317 с.

230. Сабадош, П.А. Уровни восприятия музыки: субъективно-семантический анализ [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук (19.00.01) / П.А. Сабадош. – М., 2008. – 26 с.

231. Самсонидзе, Л.С. Особенности развития музыкального восприятия [Текст] / Л.С. Самсонидзе. – Тбилиси: Мецниереба, 1987. – 65 с.

232. Семячкина, Г.А. Развитие музыкальных способностей младших школьников на основе певческой деятельности [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук (13.00.01) / Г.С. Семячкина. – Якутск, 2009. – 25 с.

233. Система детского музыкального воспитания Карла Орфа [Текст] / под ред. Л.А. Баренбойма. – Ленинград: Музыка, 1970. – 160 с.

234. Слостенин, В.А. Общая педагогика [Текст]: учеб. пособие для вузов: в 2 ч. Ч. 1 / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Владос, 2002. – 287 с.

235. Словарь-справочник по теории воспитательных систем [Текст] / сост. П.В. Степанов. – Изд. 2-е, доп. и перераб. – М.: Пед. о-во России, 2002. – 300 с.

236. Смирнова, Е.О. Детская психология [Текст]: учеб. для пед. вузов / Е.О. Смирнова. – М.: Владос, 2003. – 366 с.

237. Смирнова, М.В. Синтез искусств и проблема развития творческих способностей: традиции музыкального восприятия в Древнем Востоке и современность [Текст] / М.В. Смирнова // Взаимодействие искусств. – Астрахань, 1987. – С. 222.
238. Советский энциклопедический словарь [Текст]. – 3-е изд. – М.: Сов. энцикл., 1985. – 1599 с.
239. Современные концепции эстетического воспитания: теория и практика [Текст] / отв. ред. Н.И. Киященко. – М.: ИФРАН, 1998. – 302 с.
240. Современный словарь по педагогике [Текст] / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современ. сл., 2001. – 342 с.
241. Сотникова, С.Р. Развитие творческого потенциала дошкольников в процессе продуктивной деятельности в образовательной среде [Текст]: дис. ... канд. пед. наук (13.00.01) / С.Р. Сотникова. – Улан-Удэ, 2006. – 190 с.
242. Спутник учителя музыки [Текст] / сост. Т.В. Чельшева. – М.: Просвещение, 1993. – 240 с.
243. Столович, Л.Н. Жизнь – Творчество – Человек: функции художественной деятельности [Текст] / Л.Н. Столович. – М.: Политиздат, 1985. – 415 с.
244. Тарасов, Г.С. О психологии музыки [Текст] / Г.С. Тарасов // Вопр. психологии. – 1995. – № 5. – С. 79–132.
245. Тарасова, К.В. Онтогенез музыкальных способностей [Текст] / К.В. Тарасова. – М.: Педагогика, 1988. – 175 с.
246. 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.
247. Теплов, Б.М. Избранные труды [Текст]: в 2 т. Т. 2 / Б.М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – 359 с.

248. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей [Текст]: в 2 т. Т. 1 / Б.М. Теплов // Избранные труды. – М., 1985. – 265 с.

249. 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.

250. Торопова, А.В. Антропологический подтекст «текстов» музыкальной культуры и образования [Текст] / А.В. Торопова // Педагогика вчера, сегодня, завтра: сб. материалов 8-й конф. из цикла «Григорьевских чтений». – М., 2006. – С. 99–106.

251. Торопова, А.В. Диагностика особенностей бессознательного восприятия музыки детьми [Текст] / А.В. Торопова. – М.: Прометей, 1995. – 75 с.

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

253. Торопова, А.В. Развитие целостности личности через чувственное наполнение музыкального сознания ребенка [Текст] / А.В. Торопова // Методология педагогики музыкального образования (научная школа Э. Б. Абдуллина). – М., 2007. – С. 167–181.

254. Торопова, А.В. «Смысловое устройство» музыкального сознания личности [Текст] / А.В. Торопова // Мир психологии. – 2008. – № 2 (54). – С. 127–137.

255. Торопова, А.В. Смысл творчества [Текст] / А.В. Торопова // Творческая педагогика накануне нового века: материалы I межвуз. науч.-практ. конф., 31 марта – 2 апр. 1997 г. – М., 1997. – С. 25–27.

256. Торшилова, Е.М. Эстетическое воспитание в семье [Текст] / Е.М. Торшилова. – М.: Искусство, 1989. – 141 с.

257. 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.

258. Тюнников, Ю.С. Основные понятия, раскрывающие взаимосвязь как дидактическую категорию / Ю.С. Тюнников. – Тбилиси: НИИ «Педагог», 1983. – 123 с.

259. 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).

260. Ушаков, Д.Н. Большой толковый словарь русского языка. Современная редакция [Текст] / Д.Н. Ушаков. – М.: Слявян. Дом Книги, 2011. – 960 с.

261. Ушинский, К.Д. Воспитание человека [Текст] / К.Д. Ушинский. – М.: Карапуз, 2000. – 256 с.

262. Филиппов, С.М. Искусство как предмет феноменологии и герменевтики [Текст]: дис. ... д-ра философ. наук / С.М. Филиппов. – М., 2003. – 254 с.

263. Филиппова, И.А. Методика социально-педагогических исследований [Текст]: учеб. пособие для вузов / И.А. Филиппова. – Челябинск: ЧГПУ, 1989. – 81 с.

264. Философия в вопросах и ответах [Текст]: учеб. пособие для вузов / под. ред. проф. Е.Е. Несмеянова. – М.: Гардарики, 2000. – 132 с.

265. Философский словарь [Текст] / ред. И.Т. Фролов. – М.: Республика, 2001. – 719 с.

266. Философский энциклопедический словарь [Текст] / ред. Л.Ф. Ильичев, П.Н. Николаев. – М.: Советская энциклопедия, 1893. – 836 с.

267. Футлик, Л.И. Я вхожу в мир искусств [Текст] / Л.И. Футлик. – М.: Всерос. центр худож. творчества, 1995. – 143 с.

268. Хозиев, Б.В. Практикум по психологии формирования продуктивной деятельности дошкольников и младших школьников [Текст]: учеб. пособие для студентов психол. фак. высш. учеб. заведений / Б.В. Хозиев. – М.: Академия, 2002. – 272 с.

269. Холопова, В.Н. Музыка как вид искусства [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов искусств и культуры / В.Н. Холопова. – СПб.: Лань, 2000. – 310 с.

270. Холопова, В.Н. Музыкальный тематизм [Текст]: науч.-метод. очерк / В.Н. Холопова. – М.: Музыка, 1983. – 88 с. – (Вопр. истории, теории, методики).

271. Цеханский, В.М. Психология восприятия музыки: проблемы и методы [Текст] / В.М. Цеханский // Психологические и педагогические проблемы музыкального образования. – Новосибирск, 1986. – С. 23–35.

272. Чередникова, Т.В. Проверьте развитие ребенка [Текст] / Т.В. Чередникова. – СПб.: Речь, 2004. – 320 с.

273. Чередниченко, Т.М. Парадокс Алексеева [Текст] / Т.М. Чередниченко // Новое время. – 1995. – № 23. – С. 34–35.

274. Чмелева, Е.В. Становление и развитие дошкольной педагогики в России конца XIX – начала XX вв. [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук (13.00.01) / Е.В. Чмелёва. – Смоленск, 2009. – 27 с.

275. Шаймухаметова, Л.Н. Мигрирующая интонационная формула и семантический контекст музыкальной темы [Текст] /

Л.Н. Шаймухаметова. – М.: Гос. ин-т искусствоведения, 1999. – 317 с.

276. Шестаков, В.П. Музыкальная эстетика средневековья и Возрождения [Текст] / В.П. Шестаков. – М.: Музыка, 1966. – 156 с.

277. Эльконин, Д.Б. Детская психология [Текст]: учеб. пособие для вузов / Д.Б. Эльконин. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2004. – 384 с.

278. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах [Текст]: избр. психол. тр. / Д.Б. Эльконин. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1995. – 414 с.

279. Эстетика [Текст]: словарь / под ред. А.А. Беляева, Л.И. Новикова, В.И. Толстых. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с.

280. Эстетическая культура и эстетическое воспитание [Текст] / сост. Г.С. Лабковская. – М.: Просвещение, 1983. – 304 с.

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

282. Яворский, Б.Л. Избранные труды [Текст]: в 2 т. Т. 1 / Б.Л. Яворский. – М.: Сов. композитор, 1972. – 469 с.

283. Якиманская, И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения [Текст] / И.С. Якиманская // Вопр. психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–42.

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

285. Яковлева, Н.О. Теоретико-методологические основы педагогического проектирования [Текст]: монография / Н.О. Яковлева. – М.: Информационно-издательский центр АТиСО, 2002. – 239 с.



286. Якупов, А.Н. Музыкальная коммуникация [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.Н. Якупов. – М., 1995. – 48 с.

287. Ясинских, Л.В. Развитие эмоционального слуха у старших дошкольников на музыкальных занятиях в ДОУ [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Л.В. Ясинских. – Екатеринбург, 2004. – 180 с.

288. Яфальян, А.Ф. Теоретические основы формирования у детей эстетического отношения к человеку [Текст] / А.Ф. Яфальян. – Екатеринбург: УрГПУ, 2000. – 185 с.

289. НОМО MUSICUS'95 [Текст]: альманах муз. психологии / Моск. гос. консерватория им. П.И. Чайковского; Проблемная науч.-исслед. лаб. музыки и муз. образования; ред.-сост. М.С. Старчеус. – М.: МГК, 1995. – 176 с.

290. Armstrong, T. The Foundations of the Theory of Multiple Intelligences [Электронный ресурс] / T. Armstrong. – New York: Basic Books, 1994. – Режим доступа: [http:// musictogether.com>ImportanceOfMusic](http://musictogether.com>ImportanceOfMusic).

291. Apfelstadt, J. Effects of Melodic Perception Instruction on Pitch Discrimination and Vocal Accuracy of Kindergarten Children [Электронный ресурс] / J. Apfelstadt // Journal of Research in Music Education 86 (1984): 10–17. – Режим доступа: [http:// musictogether.com>Importance Of Music](http://musictogether.com>Importance Of Music).

292. Bridger, W.H. Sensory Habituation and Discrimination in Human Neonate/ W.H. Bridger // In: American Journal of Psychiatry. – 1961. – P. 991–996.

293. Davidson, L. Preschool Children's Tonal Knowledge: Antecedents of Scale / L. Davidson // The Young Child and Music; Reston: Music Educators National Conference. – 1985. – P. 25–40.

294. Gardner, H. Frames of mind: The theory of multiple intelligences / H. Gardner. – New York, NY: Basic Books, 1993.
295. Guilmartin, K.K. Music Together / K.K. Guilmartin, L.M. Lenowitz. – Princeton, NJ: Center for Music and Young Children, 2000.
296. Holand, J.M. The Development of Music Syntax: Some Observation of Music Babble in Young Children / J.M. Holand. – New York, NY: Springer-Verlag, 1987.
297. Levinowitz, L.M. The Importance of music in early childhood [Электронный ресурс] / L.M. Levinowitz // Music Together. – Princeton, NJ, 2012. – Режим доступа: [http:// musictogether.com›ImportanceOfMusic](http://musictogether.com›ImportanceOfMusic).
298. Mayesky, M. Creativities for Young Children [Text] / M. Mayesky. – Clifton Park, NV: Delmar, 2008 – 646 p.
299. Rascher, F.H. Can music instruction affect childrens cognitive development. / F.H. Rascher. – Eric Digest, 2003.
300. Standley, J.M. Comparison of Infant Preferences and Responses to Auditory Stimuli: Music, Mother and Other Female Voice. / J.M. Standley, C.K. Madsen // Journal of Music Therapy; 1990; 27 (2): 54–97. Supporting children’s learning in the early years [Text] / Edited by Linda Miller and Jane Devereux. – London: David Fulton Publishers Ltd, 2004. – 248 p.
301. Trehub, S.E. Infant's Perception of Good and Bad Melodies/ S.E. Trehub, L.A. Thorpe, I.J. Trainor // Psychomusicology. – 1990. – P. 5–19.

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
<b>РАЗДЕЛ I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ СЕМЕЙНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ИНТОНАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА</b>	
I.1. Семейно-ориентированное сопровождение музыкально-интонационного развития детей раннего возраста как объект психолого-педагогических исследований .....	8
I.2. Сущность семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста .....	32
I.3. Модель семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста .....	61
I.4. Условия реализации модели семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста .....	92
Выводы .....	114

## **РАЗДЕЛ II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ СЕМЕЙНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ИНТОНАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА**

II.1. Цели, задачи и содержание экспериментальной работы по реализации модели семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста ..... 117

II.2. Реализация модели семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста ..... 149

II.3. Анализ результатов экспериментальной работы по реализации модели семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста ..... 193

Выводы ..... 211

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ** ..... 217

**БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК** ..... 224

Научное издание  
*Волчегорская Евгения Юрьевна*  
*Ногина Ольга Анатольевна*

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

Монография

ISBN 978–5–906777–43–0

Работа рекомендована РИСом ЧГПУ  
Протокол 1/15, пункт 3, 2015

Редактор Е.М. Сапегина

Издательство ЧГПУ  
454080 Челябинск, пр. В.И. Ленина, 69

Подписано в печать 26.03.2015  
Объем 11 п.л. Формат 60x84/16  
Тираж 500 экз. Заказ №

---

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

